

# 143

ISSN 0185-2760

Julio-Septiembre de 2007

Volumen XXXVI (3)

REVISTA 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. Manuel Gil Antón  
*Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa*

Dr. Ricardo Arechavala Vargas  
*Universidad de Guadalajara*

Dr. Rollin Kent Serna  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Dr. Galo Burbano López  
*Asociación Colombiana de Universidades*

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

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

Dr. Romualdo López Zárate  
*Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco*

Dr. Ángel Díaz Barriga  
*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM*

Mtro. Javier Mendoza Rojas  
*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM*

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

Dr. Alejandro Montano Durán  
*Universidad Anáhuac*

Dr. Pedro Flores Crespo  
*Instituto de Investigaciones para el Desarrollo Educativo, ULA*

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  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM

## CORRESPONSALES

Sección a cargo de Pedro Flores Crespo

Argentina  
Dr. Carlos Marqués  
*Universidad de Quilmes*

Chile  
Dr. José Joaquín Brunner  
*Fundación Chile*

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

Brasil  
Dr. Valdemar Sguissardi  
*Facultad de Educación, UNIMEP*

Colombia  
Dra. Nohra Pabón Fernández  
*Universidad del Rosario*

Venezuela  
Dra. Carmen García Guadilla  
*Universidad Central de Venezuela*

Canadá  
Dr. Daniel Schugurensky  
*OISE, Toronto*

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

**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:  
María Guadalupe Cárdenas Pérez  
Correo e: [gcardenas@anuies.mx](mailto:gcardenas@anuies.mx)  
Distribución: Vicente Salazar Díaz  
Correo e: [vsalazar@anuies.mx](mailto:vsalazar@anuies.mx)  
Suscripción y ventas:  
Griselda Domínguez Moreno  
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030  
Correo e: [gdm@anuies.mx](mailto: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](mailto:editor@anuies.mx)  
[resu@anuies.mx](mailto:resu@anuies.mx)  
Para consultar la Revista de la Educación  
Superior en Internet: [www.anuies.mx](http://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](http://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. 143, Julio-Septiembre 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).

## CONTENIDO

### ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

<b>César Silva Montes</b>	7	Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes
<b>María Jesús Martínez Usarralde</b>	25	La universidad española ante el reto de la convergencia europea: entre la norma y la evidencia
<b>Gardy Augusto Bolívar Espinoza y Oscar Cuéllar Saavedra</b>	43	Participación y desempeño de las mujeres en la educación superior: un enfoque desde las carreras de sociología en la UAM 1974-2005

### ENSAYOS

<b>Guillermo Morones Díaz</b>	69	Servicios profesionales en América del Norte: sin licencia para trabajar
<b>Luis Arturo Ávila Meléndez</b>	77	Producción del conocimiento y marginación social
<b>Paola Verónica Paoloni, María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo</b>	91	Conocimiento metamotivacional en la contextualización de una tarea académica

### REFORMAS E INNOVACIONES

<b>Marco Antonio Camacho Escobar, Yolanda García Bautista y Laura Ramírez Cancino</b>	107	La licenciatura en Zootecnia en el sistema universitario mexicano: propuesta de reforma curricular
---	-----	--

### MIRADOR

<b>Graziela Giusti Pachane</b>	119	Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña
--------------------------------	-----	--

### ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

<b>Carlos Sorroza Polo</b>	135	Relaciones universidad-gobierno
<b>María Teresa Yurén Camarena</b>	139	Educación, valores y desarrollo moral



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

149

# Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones





# EVALUACIÓN Y BUROCRACIA: MEDIR IGUAL A LOS DIFERENTES

*¡Ábrantes, ábrantes!\**

CÉSAR SILVA  
MONTES\*\*

\* Profesores de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez presionando a la jefa de evaluación docente para que abriera la puerta y permitiera la entrada a los colegas que llegaron después de la hora de entregar sus carpetas con las constancias para participar en el programa de estímulos. Registro del 28-I-2006.

\*\* Programa de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Correo e: cesilva@uacj.mx  
Ingreso: 04/07/06  
Aprobación con correcciones: 10/11/06

## Resumen

**E**ste artículo es el primer reporte de una investigación sobre el programa de estímulos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). La noción que guía el estudio es la evaluación académica conceptualizada desde una perspectiva socio-histórica, la cual permite ilustrar cómo la construcción política y comparativo de la evaluación sirve al Estado para regular la actividad académica, propiciando la exclusión del profesorado en la decisión de qué, quién y cómo evaluar. Se enfatiza cómo el reglamento del programa de estímulos en la UACJ es un instrumento burocrático que induce a la simulación, y de qué manera la administración—consciente o inconscientemente— profundiza la inequidad entre el profesorado por medio de los ingresos.

Palabras clave: Evaluación, burocracia, estímulos académicos, neoliberalismo, diálogo.

## Abstract

**T**his article presents a preliminary study at the merit pay program in the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). The notion that guide this research is the conceptualization of academic evaluation from a socio-historical framework, which show that is political and comparative origin has assisted the State in the regulation of the form academic productivity, excluding the professors from the decision of what, who y how to evaluate. Moreover, it illustrates that the merit pay program at the UACJ is a bureaucratic instrument that promotes simulation and the administration—intentionally or not—intensifies inequality among the professors by means of their income.

Key words: Evaluation, bureaucracy, merit pay, neoliberalism, dialogue.

## Introducción

La estrategia toral para asegurar la calidad académica en las instituciones de educación superior (IES) es la evaluación. Entre los diversos ámbitos de su aplicación destaca la evaluación que realiza la administración para medir la productividad académica y las encuestas de opinión del estudiantado sobre el trabajo pedagógico. Desde el enfoque de los administradores de las universidades, la evaluación es indispensable para conocer de manera sistemática los aciertos y las desviaciones del quehacer profesoral respecto a un proyecto educativo. Pero, desde otra perspectiva, el intento por arraigar la cultura de evaluación genera polémica, porque: a) la evaluación tiene un origen ajeno a la universidades; b) el predominio cuantitativo desplaza aspectos cualitativos que podrían repercutir en la mejora de la actividad académica; c) en el qué, cómo y quién de la evaluación, no participa el profesorado; d) es excluyente pues su objetivo es seleccionar y discriminar, con base en ciertos requisitos, para repartir montos económicos escasos al conjunto del profesorado.

Este artículo es un análisis preliminar cuyo principal propósito es dar a conocer cómo vive—desde la cotidianidad— el profesorado la relación con los sistemas de estímulos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).<sup>1</sup> Se parte de la premisa de que para medir y asegurar la calidad académica la evaluación en la UACJ, es

un instrumento que evalúa igual a quienes son diferentes y que intencionalmente o no promueve y refuerza la inequidad. El estudio se enfoca en la evaluación y plantea la posibilidad del diálogo entre administración y docentes para renovar el programa de estímulos. Alternativa congruente con el Modelo Educativo Visión 2020 (2002: 67) de la UACJ el cual establece que el profesorado “[...] es el actor más importante en el proceso educativo”.

En un primer estudio se encontraron posturas divergentes de la planta docente respecto a los propósitos del programa de estímulos instituidos por la administración de la UACJ. Entre ellas, la inconformidad del profesorado con los rubros a evaluar y un débil nexo entre calidad académica y estímulos.<sup>2</sup>

Estas discrepancias coinciden con las investigaciones, opiniones y balances sobre los programas de estímulos en México. Mismas que reportan la insatisfacción del profesorado y el escaso aumento de la productividad y la calidad académica, restando importancia al análisis del instrumento de evaluación. Otro punto de coincidencia es el origen de los estímulos derivado de una política de Estado para subsanar la pérdida de los ingresos del profesorado y condicionar, diferenciar y controlar a la universidad y a la planta académica. Aunque la justificación para implantar los programas estímulos alude al mejoramiento de la calidad académica, en el fondo es una estrategia emanada de la crisis económica y la baja en el presupuesto para la educación superior.

<sup>1</sup> La UACJ fue edificada en 1973, surgió de la iniciativa de un grupo de mujeres con visiones desarrollistas en las postrimerías del Estado de bienestar, en el escenario de expansión de la educación superior y de la primera crisis en la industria maquiladora. La UACJ se divide en cuatro institutos: Ciencias Sociales y Administración, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Biomédicas y Arquitectura, Diseño y Arte. Hoy es un prototipo de desarrollo en infraestructura y captación de financiamiento al plegarse a las políticas nacionales e internacionales del Estado evaluador. Una muestra es el reconocimiento “Refrendo de Calidad” que le entregó la Secretaría de Educación Pública a la UACJ por ser una de “[...] las mejores instituciones de educación superior en el país y tener un gran porcentaje de sus carreras acreditadas” (24 de 36), y el 92% del estudiantado cursa programas evaluados por los estándares de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. ([www.diario.com.mx](http://www.diario.com.mx), consultado el 23-III-2006).

<sup>2</sup> Son los hallazgos de mi tesis doctoral que aborda los cambios en las universidades públicas locales en el contexto de la globalización y sus políticas educativas. Mi investigación incluyó cómo vive el profesorado esta evaluación. César Silva Montes. *Curriculum, Calidad y Evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez, 2004, Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación), Universidad Autónoma Metropolitana

Sin embargo, en la cotidianidad, administradores y docentes consideran conveniente mantenerlos. Los primeros, parten del criterio económico y justifican la diferenciación salarial porque impulsa la productividad académica. Los segundos, porque estiman que es la única vía para mejorar un salario insuficiente, aunque las entradas adicionales no cuenten para su jubilación.

Si bien en el recuento sobre los programas de estímulos se advierte que contrario a los propósitos de la administración se generaron procesos de simulación atribuidos a la práctica académica, no se ha contemplado que el mismo instrumento induce a la recolección de constancias en una dinámica de “me documento, luego existo”, a la falta de cooperación, al credencialismo, y al desarrollo de prácticas clientelares, por tanto no se cumplen los propósitos de la institución.<sup>3</sup> Se obvia que desde el programa de estímulos se expresan las reglas del juego y el profesorado aprende a plasmar en ellas sus méritos para obtener los máximos puntajes, aunque pierda autonomía.

---

### **Marco de análisis: una interpretación desde la cotidianidad**

Este estudio preliminar explora cómo llegan las políticas oficiales a una institución en cuatro niveles: el discursivo (discurso oficial), el normativo (marco reglamentario para la política de evaluación), el operativo (medidas concretas para aplicar la evaluación al profesorado) y el cotidiano (hechos educativos en las instituciones que le dan sentido a los discursos oficiales y a la normatividad). Niveles que en la cotidianidad se

encuentran interrelacionados y su separación es artificial para efectos del análisis de la complejidad de los programas de estímulos.

El concepto que guía la investigación para el análisis en la UACJ es la evaluación, cuyo origen es político y comparativo, para verificar el cumplimiento de objetivos determinados por criterios externos a la entidad evaluada, además, es útil para estandarizar las prácticas del colectivo docente por medio del programa de estímulos. La evaluación constituye una demanda reciente en México para controlar el desarrollo de las IES y orientar el trabajo. Estos cambios tornan a la evaluación un campo de disputa y conflicto entre los intereses de la administración y el profesorado por definir los criterios de qué, quién y cómo evaluar. En el contexto de la globalización de los mercados, los estándares internacionales para alcanzar la calidad provocan que la evaluación se diseñe por expertos de la administración educativa. Como se realiza de manera vertical y centralizada, la primera consecuencia es que limita la autonomía y el control del profesorado sobre su objeto de trabajo.

De manera central el presente artículo examina la interpretación que da el profesorado a los programas de estímulos. El análisis se realizó mediante entrevistas no estructuradas, más el estudio y la reflexión de los sucesos cotidianos de la UACJ que permitieron comprender y desentrañar desde dentro y en situaciones específicas las prácticas escolares hegemónicas. Éste es el fundamento para construir la interpretación teórica del estudio que incluye el espacio del aula, la institución y la sociedad, en un entorno de relaciones de poder. En consecuencia, el análisis del objeto de estudio no es un reflejo de

---

<sup>3</sup> Recopilación de los estudios de las universidades Autónoma Metropolitana, Ciudad Juárez y de Chihuahua, 10 unidades de la Pedagógica Nacional, el análisis del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), de Guadalajara y la Tecnológica de Ciudad Juárez. La falta de resultados induce al gobierno a buscar un nuevo marco normativo del programa de estímulos para homogeneizar a las instituciones de educación superior (PNE 2001-2006: 209). Acepta la administración federal que la evaluación docente muestra deficiencias en el dictamen del estímulo y el monto del salario, el predominio de criterios cuantitativos, la falta de calidad educativa y de reconocimiento de las actividades realizadas en el aula (*idem*, 195-196).

la realidad, sino la elucidación del programa de estímulos en la UACJ desde la noción de evaluación conceptualizada en un momento histórico del desarrollo social denominado globalización. En esta fase de la humanidad, el mercado se propone como la solución a los problemas del mundo y la economía orienta las reformas sociales y políticas, incluyendo a las educativas.

Así, el propósito de esta investigación cualitativa es identificar los “enlaces clave” entre las políticas nacionales e internacionales de evaluación al trabajo académico y su aplicación en un lugar concreto, para ilustrar cómo vive el profesorado cotidianamente la medición de su productividad. Con herramientas etnográficas se documentaron los datos empíricos que representan la vivencia intensa y de largo plazo del investigador que permite una relación directa con las personas investigadas y con la cotidianidad. Para ello se requirió el registro pormenorizado de los acontecimientos y el análisis de los datos desde su perspectiva histórica y a la luz de los supuestos teóricos del marco analítico (Bertely, 2001; Calvo, 1997).

La adopción de la perspectiva cualitativa, no niega mi subjetividad como investigador ni es un obstáculo para el estudio, porque es el fundamento de mi trabajo interpretativo. Tampoco oculto mi posición teórica, ética, ideológica, política y el compromiso para promover cambios institucionales. Entiendo mi responsabilidad de construir conocimiento y elaborar teoría con bases científicas a diferencia de los paradigmas tradicionales, porque no se intenta comprobar hipótesis, sin indicadores y sin variables diseñadas *a priori*, ni construir un marco teórico acabado, ni generalizar con muestras estadísticamente representativas.

En lo que se refiere a la recopilación de datos, en esta primera etapa del estudio se realizaron 27 entrevistas no-estructuradas con docentes de tiempo completo (DTC) que participan en el programa de estímulos de los cuatro institutos

de la UACJ.<sup>4</sup> El contenido de las entrevistas se utilizó para obtener información de cómo participan, cuál debe ser su papel y la pertinencia de los procesos de evaluación, además, para conocer su postura ante el instrumento de evaluación. Este tipo de entrevista intenta abrir un espacio de diálogo en torno a la evaluación como parte de la cotidianidad académica, sin inducir respuestas, escuchar desde sus voces sus deliberaciones sobre el programa. Se diseñaron las siguientes preguntas básicas para conocer desde la cotidianidad del profesorado cómo interpreta el discurso oficial, la normatividad y la operatividad del programa de estímulos: ¿Por qué participa y si ha modificado su práctica académica? ¿Cree que se puede medir la productividad académica? ¿Cómo? ¿Cree que el programa de estímulos es equitativo para el conjunto del profesorado? ¿Qué piensa del artículo 30 del reglamento de estímulos que cancela la participación si el docente obtiene en la encuesta de opinión del alumnado una evaluación inferior a 2.8? ¿Confía en la comisión que asigna los puntajes en el programa de estímulos? ¿Puede señalar algunas estrategias para alcanzar mejores puntajes? ¿Es importante la participación del profesorado en la definición del reglamento y las condiciones para evaluar el trabajo docente? ¿Cuáles cree que son las bases para establecer un diálogo con la administración? ¿Usted cree que el problema de la productividad docente es un problema ético y/o burocrático? ¿Considera necesaria la permanencia del programa de estímulos y/o qué cambios sugeriría para el programa de estímulos?

También se notificó a las y los participantes la confidencialidad de la información, el alcance y los objetivos del trabajo y se les pidió permiso para grabar la entrevista, sólo una persona no aceptó que se grabara. Enseguida las respuestas de las entrevistas se transcribieron para el análisis, que consistió en generar inferencias y conjeturas, buscando recurrencias y contrastes entre los

<sup>4</sup> El periodo de entrevistas abarcó de enero a mayo de 2006. Se incorporaron algunas reflexiones de mi trabajo de tesis.

patrones observados y escuchados. Asimismo, en el análisis de los datos se optó por parafrasear las preguntas sugeridas por Bertely (2001) para facilitar la interpretación: ¿por qué y cuál patrón se repite en varias entrevistas?, ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?, ¿cuáles son los sucesos que se incluyen en estos patrones? Es importante establecer que las inferencias y conjeturas pueden modificarse cuando se encuentran patrones discordantes, con la triangulación empírica y teórica, con otras fuentes o al escribir el reporte de investigación.

Otras fuentes de información fueron: el reglamento del programa de estímulos que permitió conocer los procedimientos y las “reglas del juego”; las convocatorias arrojaron datos sobre los requisitos para participar en el programa; de las gacetas se examinaron opiniones y posturas oficiales respecto a los avances o retrocesos del programa; de la página electrónica de la UACJ se recolectaron inconformidades y sugerencias del foro de estímulos de 2003. Por último, en el seminario *Aula Universitaria* se expuso el avance de la presente investigación y se estableció un intercambio de observaciones, diferencias y coincidencias de los hallazgos expuestos con docentes de la UACJ.

---

## El discurso oficial: la estratagema del Estado

En México hubo intentos de evaluación en los setenta, pero es en la década de los ochenta cuando el Estado empieza a evaluar la productividad de la investigación y el control de calidad de las actividades académicas y el desempeño docente.

Desde la constitución de los estímulos el sindicato fue excluido. El argumento fue que eran ingresos adicionales al sueldo aportados por el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), los cuales no sería negociables. Villaseñor (1994) sitúa los antecedentes de esta reforma en el periodo de 1978 a 1982 con la modificación de la Ley Federal del Trabajo que quitó atribuciones a la planta académica para intervenir en asuntos laborales.<sup>5</sup>

En 1980 se crearon Programas Especiales de Superación Académica, para compensar y revalorizar el trabajo académico. En 1982 la aguda crisis salarial del profesorado propició la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984. Se considera que fue la primera experiencia de diferenciación salarial, de calidad en el desempeño y de promoción a la productividad académica arbitrada por pares. Desde entonces se notó la preeminencia de criterios numéricos y la fragmentación de un trabajo en tantas partes como pueda ser publicado mermando la profundidad en los trabajos de investigación y su originalidad (Castaño, 2003). En la Universidad Autónoma Metropolitana, en 1989, se diseñó el primer programa para “[...] estimular moral y económicamente a los profesores y demás académicos cuyo quehacer cotidiano y sostenido es relevante y destaca por su buena calidad y evidentes beneficios” (Comas, 1999: I). Pero es en 1990 cuando la mayoría de las IES públicas iniciaron el Programa de Becas al Desempeño, destacando la Universidad Nacional Autónoma de México con el Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (Landesman y Rueda, 2001: 10). El propósito explícito fue estimu-

---

<sup>5</sup> En el recuento histórico, las políticas estatales sistemáticas de evaluación institucional son del siglo XX. Barbier (1993) sustenta que los primeros testimonios se encuentran con los mandarines chinos y en la universidad medieval en los grados universitarios. Después relacionados con la reproducción de cuerpos sociales específicos que actuaron apoyados por un poder y una autoridad (como funcionarios reales, administrativos, consejeros, enseñantes, médicos). Desde entonces la evaluación es una estrategia jerárquica, formalizada y basada en el mérito. En Estados Unidos los empresarios fueron los primeros en subvencionar la investigación de la evaluación de resultados de formación. Una consecuencia fue el uso de parámetros externos a la entidad evaluada. La evaluación se dirige a los mandos calificados y en ejercicio autónomo para inducir a una mejora de la competencia (Barbier, 1993: 54) del uso del factor trabajo.

lar el rendimiento del profesorado de tiempo completo y fomentar su permanencia, calidad y dedicación. Su rasgo distintivo fue la vinculación con el sector productivo, la crisis económica, la baja en los presupuestos y la recuperación diferenciada del poder adquisitivo de la planta académica con base a resultados (Comas, 1991; Gil, 1995; Izquierdo, 2000). En este contexto, las reformas fueron impulsadas por motivos financieros y de competitividad.

En el debate sobre el establecimiento de los programas de estímulos en México, autores como Acosta (2000) y Miranda (2005) sustentan que las reformas en las universidades mexicanas, entre ellas el programa de estímulos, no se explican por la influencia del neoliberalismo. En oposición, Glazman (2001), Ibarra (2001), Miranda (2001) y Ruiz (2001) coinciden en relacionar la evaluación, y estos programas, con las políticas del neoliberalismo, el apoyo a la competitividad y la productividad bajo los principios de mercado. Además, afirman que las reglas estatales establecen estrategias políticas de evaluación y normalización de los resultados académicos; sobre esta base se condiciona la asignación de recursos y se alteran los ritmos y los procesos académicos de la universidad, en particular la autonomía.

El enfoque de este estudio no se centra en sostener una relación unívoca entre las recomendaciones de los organismos internacionales<sup>6</sup> y la implantación de los programas de estímulos en México, pero tampoco descartar su ascendencia como parte del contexto de los cambios socioeconómicos, como señala Díaz (1997) e Izquierdo (2000). También Villaseñor (2003) documenta coincidencias en las recomendaciones sobre la preeminencia de evaluaciones externas de las actividades académicas. En todo caso, los dictados de los organismos mencionados no llegan de manera explícita, porque existe

la autonomía relativa de las IES para aceptar, rechazar o conformar un programa particular de estímulos. Tampoco se puede afirmar que la introducción de reformas como la evaluación académica con el propósito de optimizar la productividad del profesorado, no manifiestan alguna influencia de los organismos mencionados. Otra política no declarada en los programas de estímulos fue quitar atribuciones a los sindicatos en las negociaciones salariales y acabar con la discrecionalidad de sus líderes (Ornelas, 1996), pues uno de los propósitos del neoliberalismo es abatir cualquier instancia que se oponga a la flexibilidad laboral.

En el recuento sobre la repercusión de los sistemas de estímulos en el aumento de la productividad docente, Comas (1999: 222-225), afirma que de 15 investigaciones a escala internacional, 10 manifestaron deficiencias: a) como procedimiento de compensación salarial; b) en los criterios de evaluación; c) para incentivar la calidad; d) para mejorar el trabajo académico; e) en el seguimiento de sus efectos sobre la docencia. En México, Comas estudió los estímulos al desempeño docente en la Universidad Autónoma Metropolitana y concluyó que: a) la evaluación indujo al profesorado a la dosificación de su producción anual para mantenerse en el programa de estímulos y optó por trabajos menos ambiciosos; b) no aumentó la calidad del trabajo, la obsolescencia de planes ni de programas de estudio; c) no mejoró la vinculación con la empresa.

Por su parte, Miguel Ángel Izquierdo (2000) realizó una investigación en 10 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Encontró que los estímulos no generaron mayor calidad en la práctica docente, y el cotejo entre actividades certificadas y una lista de puntajes simplifica la complejidad de la evaluación. En coincidencia, para el gobierno de Vicente Fox (Programa Nacional

<sup>6</sup> Entre ellos, financieros como el Banco Mundial, el Centro de Estudios para América Latina, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; o cultural, como la UNESCO.

de Educación [PNE] 2001-2006) la evaluación docente contiene deficiencias: a) en los mecanismos para dictaminar el estímulo; b) el monto es desproporcionado con el salario; c) el predominio de criterios cuantitativos; d) no impulsa la calidad educativa, y e) no reconoce las actividades que realiza el profesorado en el aula.

Otro argumento de la ineficacia de los estímulos es, según Díaz (2001: 85), que el pago por mérito al desempeño implantado en Estados Unidos en 1908, en la actualidad menos del 4% de las escuelas lo aplican, entre otros motivos por: a) la tendencia del profesorado a ejecutar actividades reconocidas y calificadas por el programa en detrimento de las exigencias de la parte educativa; b) el fomento al espíritu de competencia y rivalidad en el trabajo académico. Otra consecuencia es el privilegio de la norma sobre la creatividad (Olmedo, 2001) y la pérdida de la ética para efectuar un trabajo de calidad (Gil, 1998).<sup>7</sup> Por su parte, Ibarra (2001) señala que el profesorado se enfoca a realizar actividades que le reditúan más puntajes para obtener mayores ingresos, pero así es despojado de su capacidad para concebir y desarrollar su propio trabajo. También se puede mencionar la falta de compromiso del académico con la institución y la sociedad, puesto que sólo realiza actividades o proyectos de trabajo que le reditúan mayores estímulos económicos. Además, esto propicia la comercialización y el proceso de evaluación se desvirtúa.

Aun con los bemoles de las consecuencias de los programas de estímulos, quienes los defienden plantean la meritocracia como una posibilidad de mejora en la productividad y calidad académicas. Pero Miranda (2005) asevera

que la meritocracia no resuelve el problema de la cooperación, porque se evalúan individualmente los expedientes. Asimismo, en opinión de Ibarra (2001), la meritocracia es incapaz de reconocer la naturaleza del trabajo académico, pues induce a la simulación, desalienta los proyectos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia, y desarticula a las comunidades académicas. Desde otra perspectiva, Ornelas (1996) sostiene que la meritocracia quebró las reglas de compadrazgo, amiguismo y corporativismo, aunque reconoce que también se formó una camarilla con lealtades sobre los méritos personales.

Independientemente de las posturas, administradores y docentes buscan adecuar los programas de estímulos a diversas realidades institucionales, disciplinarias y en respuesta a las inconformidades del profesorado, pero su vínculo como condicionamiento salarial continúa incólume. El estímulo es, partiendo de la etimología latina *stimulare*, incitar a alguien de cualquier manera para que haga algo con más rapidez o mejor, y “[...] la política de incentivos implica la modificación de nuestra conducta en los sentidos que fijó la estrategia” (Miranda, 2005: 39-40).

---

### Marco normativo: burocracia y simulación

En consecuencia, estudiar los programas de estímulos implica la sensibilidad para analizar las prácticas concretas y cotidianas del profesorado que, en ocasiones, lo señalan como responsable directo de la simulación y de la escasa producti-

---

<sup>7</sup> Un ejemplo es lo sucedido con Eusebio Juaristi y Omar Muñoz Muñiz del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, quienes publicaron tres artículos en revistas internacionales, reportando un nuevo procedimiento para mejorar la síntesis de un compuesto químico, pero se descubrió que el procedimiento descrito no pudo reproducirse, lo que los forzó a publicar en las mismas revistas las correcciones y a retirar uno de sus trabajos. Por estos estudios Muñoz Muñiz obtuvo el grado de doctor en ciencias y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores y Juaristi ingresó a El Colegio Nacional. Según la comunidad científica suelen pesar más las relaciones humanas y no sólo el contenido académico de los proyectos. Ante esa situación, la Asociación Mexicana de Ciencias crearía un comité de ética para disuadir a los colegas de no incurrir en deshonestidad. [www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx), consultada el 13, 14 y 17 de febrero de 2006.

vidad académica, dejando de lado el instrumento en sí mismo. Instrumento que se traduce en un reglamento burocrático que organiza y evalúa el quehacer académico por medio de puntajes, mina la creatividad docente y que, además, no puede prever las actividades de los seres humanos en función de normas generales y abstractas, porque ni siquiera el taylorismo es capaz de conciliar lo previsto con la cotidianidad, sólo puede orientar y organizar la acción, pero no sustituir al trabajo real (Leite, 1996: 35).

Así, el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD) en la UACJ corresponde a un instrumento burocrático porque, de acuerdo con Lobrot (1994), le ordena al profesorado su trabajo, le organiza sus actividades y se trabaja para un plan que ya no es propio. Este reglamento es un instrumento que planifica y controla las tareas del profesorado, desde una estructura impersonal y jerárquica, que actúa supuestamente con arreglo a criterios y métodos “racionales”. Además, la exigencia de constancias para probar las tareas realizadas es parte de un sistema fundado en la desconfianza y en la rutina administrativa.<sup>8</sup>

Según Crozier son dos los rasgos esenciales en la burocracia: 1) *El desarrollo de reglas impersonales* que, como el caso de los estímulos, se presume sirven para proteger de la arbitrariedad y el favoritismo, porque los evaluadores sólo verifican que se aplique el reglamento a través del cotejo de constancias-rubros. Las reglas suponen criterios explícitos, válidos y racionales. Los vínculos afectivos son casi inexistentes; 2) *La centralización de las decisiones*, tomadas por quienes están lejos de los problemas concretos y diarios de la organización.<sup>9</sup> Estas ideas se basan en los postulados de Weber para justificar la racionalización y objetividad de los programas de

estímulos, en el contexto de la sociedad industrial y la supremacía de indicadores técnicos.

Por la senda de la racionalización, el PEDD en la UACJ se encamina a mejorar la productividad, calidad, dedicación y permanencia en el trabajo docente, con la idea que el profesorado pueda “[...] fortalecer los valores inherentes a la docencia, mediante una política de estímulos diferenciados, que permitan a los académicos de la Universidad considerar a la docencia como una forma de vida”.<sup>10</sup> Así, el PEDD puede considerarse una evaluación para el control administrativo del quehacer académico verificado por otro a través de normas y de reglamentos, que intenta modelar la práctica docente. Según Ibarra (2001), los sistemas de estímulos controlan la actividad académica desde antes de instrumentarse porque se establecen indicadores que privilegian ciertas acciones en lugar de otras. En este sentido, un docente de la UACJ reconoce que su práctica académica: “Se ha modificado en el sentido de la burocratización [...] ahora tengo que buscar papeles para cualquier cosa que yo he hecho [...] y ahora predomina la docencia y luego utilizar de mi tiempo para investigar y juntar *tortibonos* (entrevista 22, p. 3).”

Otra consecuencia de los programas de estímulos es la disminución de la autonomía del profesorado para decidir sobre su objeto de trabajo. Para Contreras (1997) existe una “autonomía ilusoria” que consiste en la gestión del profesorado para lograr el objetivo de la administración, pero sin capacidad de crear, quedando su enseñanza a merced del control del Estado, en una especie de proletarización del trabajo docente. Apple (2002: 70) le llama “autonomía regulada”, porque el trabajo académico cada vez es más normalizado y racionalizado. Para Giroux (1998), la autonomía del profesorado encuentra

<sup>8</sup> Véase Lapassade (1999) capítulo III, *Las organizaciones y el problema de la burocracia*.

<sup>9</sup> *Idem*.

<sup>10</sup> Reglamento del Programa Estímulo al Desempeño Docente (2004: 1).



contradicciones entre formar un estudiantado autónomo y los controles administrativos que provocan tareas rutinarias y mecánicas.

Por otra parte, la deshomologación salarial basada en criterios de productividad académica es una propuesta *taylorista* pues la escala de puntos ordena los rubros para la productividad y la suma de puntajes se traduce en el valor monetario del estímulo. Desde la racionalidad de la contabilidad parece que nada queda fuera del instrumento para evaluar la productividad y se le pondera preciso, objetivo y legítimo. Pero la productividad como concepto económico cuantitativo, sintetizado en una relación de entradas-recursos y salidas-resultados, no aplica al trabajo académico, pues no es un proceso de producción de una fábrica. Como sostiene Quaid:

[...] la evaluación del trabajo no determina el “valor trabajo”, sino que [...] es un dispositivo ritual pre-diseñado y pre-estructurado para acomodarse a valores culturales existentes [...] (la) objetivación de la evaluación conduce a la gente a creer que el valor del trabajo puede ser objetivamente determinado. Luego se internaliza y se convierte en algún lado como parte de la realidad (citado por Solís, 2001: 139).

Por su parte, un profesor que no participa en el PEDD desde su constitución, sostiene: “No creo que nadie que reciba estímulos lea 15 páginas más o use más el rotafolio” (entrevista 6, p. 2). Otro docente opinó la imposibilidad de calcular el tiempo para preparar clases y dedicado a la investigación, además:

Es una concepción contable, no tiene ni por un lado el sentido económico que le quieren dar de aumento a la productividad de calidad [...] es como cuando se asignan viáticos para un viaje y puedes demostrar que te gastaste todo el dinero sin habértelo gastado [...] Si realmente se quiere evaluar a un filósofo o a un economista, se necesitan expertos en el

área y gente trabajando esos conocimientos (Entrevista 7, p. 1).

La incongruencia del programa de estímulos para impulsar la productividad académica, la sintetiza un docente que afirmó:

Un día estábamos hablando sobre la película de la “mente brillante”, y decíamos que pasaría aquí en la UACJ. En primer lugar ya le hubieran bajado los estímulos porque no daría clases; otra lo hubieran regañado en la biblioteca por escribir en las ventanas; otra no hubiera podido hacer su investigación porque le hubieran pedido llenar formularios y juntar papeles para los estímulos, o sea, nunca hubiera alcanzado aquí el premio Nóbel (Entrevista 22, p. 6).

En síntesis, la cuantificación del trabajo docente encierra en los números realidades cargadas de matices y de complejidad, lo descontextualiza y en la codificación numérica se aprecia un hecho cualitativo desde la subjetividad del evaluador (Santos, 1996a). Se califica la calidad de instituciones y académicos a partir del número de sus productos, sean egresados, textos publicados o recursos generados. Una alternativa es una evaluación que supere lo cuantitativo y los sesgos de los puntajes, con ética, sin coerción o procedimientos discriminatorios, que aporte a la mejora y no a la sanción. Esto incluye mantener el anonimato de las personas evaluadas y no compararlas en sentido negativo (Santos, 1996a).

De manera similar, House (1997) sostiene que la evaluación docente es un instrumento político y comparativo, con pretensiones de objetividad, equidad y confiabilidad técnica. El ingrediente político convierte a la evaluación y a los programas de estímulos en un campo donde se desarrollan las relaciones institucionales entre profesorado y administración. Esta práctica es evidente en los reglamentos de las IES permiten que el profesorado desarrolle nuevas

prácticas para obtener mayores estímulos, entre ellos, presentar apuntes de clase como si fueran publicaciones.

En un reglamento racional y burocrático en apariencia nada queda fuera de la contabilidad. Por ejemplo, la asistencia a cursos o seminarios, ser citado en una investigación, ponencias, tutorías, cuerpos colegiados y gestión. Por esto, las evaluaciones se ostentan como objetivas y legítimas dentro de un espacio ideal de reconocimiento del trabajo docente. La cantidad de puntos asignados a cada faena se determina arbitrariamente y de manera indirecta inducen a la promoción del credencialismo, el individualismo, el énfasis en lo externo y la orientación hacia actividades que otorgan puntajes más altos.<sup>11</sup> Aún así, para quienes participan en este proceso —administradores y docentes— no cabe la contingencia de que los estímulos sean un mecanismo de control y de sanción, o de premios y castigos.

### **La Operatividad: medir igual a los diferentes**

En general, la dinámica del PEDD en la UACJ coincide con las críticas a escala nacional, en donde se observa el predominio de los factores externos y la subordinación de los internos. Se caracteriza por el credencialismo antes que la experiencia docente, la acumulación de trabajos y el reciclaje más que la innovación. La preeminencia de lo externo se aprecia, por ejemplo, en que un seminario impartido en un congreso internacional obtiene más puntos que uno local; vale más un diplomado (20 puntos) que la elaboración de material didáctico para toda una materia (15 puntos); más un proyecto de investigación con

financiamiento externo (20 puntos) que por uno interno (15 puntos).

La lógica meritocrática se orienta a realizar actividades para obtener más puntuación, en demérito de las tareas que inciden en el trabajo del aula. Al respecto, una docente opina: “[...] cómo se puede evaluar la producción del conocimiento, la creatividad que tiene el maestro. Pero se le da mucho puntaje a un maestro que participó en muchas conferencias [...] pero a la relación del aprendizaje en el aula se le da poco peso” (entrevista 3, p. 2). Además, cuentan más las materias cursadas en posgrado (15 puntos) que la compilación de una antología aprobada por la academia. Se infiere que el aumento en las credenciales no podrá traer, por sí mismo, más calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los límites en la elaboración de material didáctico, de antologías o prácticas de laboratorio y a la revisión y actualización de programas de estudio, provoca que se privilegien actividades con más puntos, no las que pueden incidir directamente en el trabajo en el aula.

Por esto, en agosto de 2003, en la página de Internet de la UACJ se inició un foro de discusión y análisis para que los docentes opinaran y propusieran reformas al Reglamento del PEDD, para modificarlo (sugerido y acotado), con “[...] los lineamientos generales de la SEP, SHCP y UACJ”. Una docente sugirió, desde la perspectiva del aula, dar puntuación por el estudiante atendido, argumentó: “Hay maestros que tienen de 40 a 45 alumnos por grupo y otros de tres a quince [...] no es lo mismo revisar trabajos de diez alumnos que de cuarenta [...] el esfuerzo para manejar grupos grandes es más grande (hablar más fuerte, tener que estar en constante supervisión)” (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003). También

<sup>11</sup> Un ejemplo de credencialismo, el grado académico en la UACJ alcanza mayor puntuación (doctorado, 160) y la obligación de cumplir con el perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Una consecuencia es, según Miranda (2005: 74) en la Universidad de Guadalajara, que los programas de posgrado se vuelven *fast track*, en terminar “justo a tiempo”, sin importar cómo, engrosando las estadísticas oficiales pero sin que el profesorado transforme cualitativamente su trabajo.

con la finalidad de propiciar que las “estrellas” (docentes con grado de doctor que sólo desean impartir asignaturas en maestría) trabajen en la licenciatura a todos los niveles. Otra aportación fue “[...] puntos a maestros que dan clases en otros institutos. (Porque) se invierte en tiempo para traslado, búsqueda de estacionamiento, gasolina, y tener automóvil necesariamente”. (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003).

En los comentarios emitidos en el foro priva el interés por aumentar las ventajas de la posición que ocupan en la UACJ. Las menciones al PEDD cuestionan la puntuación y los rubros, no el instrumento en sí mismo. Arguyen que el reglamento de estímulos “no puede medir igual a los desiguales”. Y la arbitrariedad de medir de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes (Santos, 1996a, p. 22). Entonces, la disputa es entre aquellos que privilegian el ejercicio de la docencia y quienes prefieren investigar. Esta situación adquiere la dimensión de ruptura gremial y niega la posibilidad de unirse para crear una alternativa al PEDD. La contienda puede sintetizarse en la opinión de dos docentes:

De la manera más atenta sugiero que se evalúe a las personas con doctorado con los que tienen doctorado, los de maestría con los de maestría, los de licenciatura con los de licenciatura.

Los grupos que se tienen en ciencias básicas son de 40 a 45 alumnos, y los maestros que tienen doctorado tienen 2 o 3 alumnos. La evaluación que nos hacen los alumnos no es igual. Entonces las condiciones siempre favorecen a esos maestros [...]” (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003).

También se manifestó la frustración de la evaluación del PEDD y no volver a participar, porque:

Primero saqué nivel tres. Luego me fui evaluando y ya no participé, porque, me dije, luego me corren y me ahorré una feria en las copias (de las constancias para acreditar los puntos) [...] No toman en cuenta que uno se siente denigrado –no sé si sea la palabra correcta–. Con el instrumento de evaluación me está diciendo que soy mal maestro (entrevista 1, p. 3).

Aunado a lo anterior, la simulación es otra característica de los programas de estímulos, donde administración y profesorado actúan cumpliendo o resistiendo al reglamento. Desde la perspectiva de un docente, en la búsqueda de puntos se necesita “[...] reivindicar valores como la ética, el compromiso [...] pero la universidad tiene que cambiar sus criterios eficientistas, porque la idea es tener bajos salarios base y hacer que el docente cumpla con la gama de funciones. Entonces lo demás no es parte de su salario realmente. Esto tiene muchas distorsiones y nos está afectando como universidad” (entrevista 16, p. 2).

Así, el sistema de *puntitis* genera en el profesorado el cumplimiento de los aspectos superficiales del desempeño académico y la exigencia de una constancia por cualquier actividad desarrollada. También provoca la racionalización y el *colmillo* para planificar “a cuantas conferencias tengo que ir, no importa de lo que sea, incluso a El Paso (Texas) para que sea internacional” (entrevista 4, p. 2). Para los defensores del sistema esto se considera una simulación y no una forma de sobrevivir a un procedimiento que por su misma estructura permite tal acción, y en la práctica no reconocen la imperfección del instrumento. De forma irónica, comentó un docente que pensaron en promover un “curso sobre los cazapuntos, con un tipo genial que siempre quedaba del nivel cuatro para arriba” (entrevista 5, p. 2). De hecho esta broma se realizó en la Universidad de Guadalajara, porque se otorgaron puntos a

un profesor que obtenía altos puntajes y ganó su constancia por impartir un seminario sobre cómo jugar con el programa, bajo el rubro de actualización docente (Miranda, 2005).

En suma, el debate sobre la evaluación como una forma legítima de diferenciación salarial, se puede entender como una construcción histórica y social en la que ahora se aprecia un proceso indispensable para valorar la tarea docente en las universidades. En consecuencia, el sentido histórico se pierde, pues las instituciones creadas por los seres humanos se fetichizan y adquieren vida propia. Se perciben como instrumentos legítimos y perennes —que como la evaluación— le sirve al Estado evaluador para, por un lado, incentivar su producción académica y, por otro, controlar y estandarizar sus prácticas.

Otra secuela más de los programas de estímulos es el *aborro académico* (Miranda, 2005) que se logra cuando un artículo redactado el año pasado se publica en el actual. Para Miranda, en términos de la justicia y de la meritocracia, no se debería de manifestar en la evaluación de la productividad académica anual, puesto que ese periodo no se trabajó. Tampoco lo que considera el *capital académico y administrativo*, que es como tener un doctorado, el dominio de una lengua extranjera o los premios obtenidos por una actividad académica, que son puntos fijos y no se obtuvieron el año de revisión.

Un punto central de una evaluación del programa de estímulos, según el discurso, es servir para la mejora y no para la sanción. No obstante, en la UACJ se cancela el estímulo “[...] cuando el docente obtenga una evaluación inferior a 2.8 en la evaluación por alumnos, por el periodo a evaluar”.<sup>12</sup> A esta sanción el profesorado la considera subjetiva y como una forma de venganza, porque si el alumnado siente que va a reprobar evalúa mal al docente. Sin embargo, para un miembro de la comisión de evaluación es conveniente la sanción porque:

La encuesta es llenada por los alumnos que son directamente beneficiarios de la docencia [...] definitivamente un mal docente debe preocuparse por mejorar su actividad dentro del salón de clase [...] como para que el maestro tenga ese tipo de sanción y vea que realmente los muchachos son la esencia de la universidad (entrevista 28, p. 2).

---

### Lo cotidiano: el desfase entre los planes y la realidad

Diversos estudios encontraron que los programas de estímulos en las IES no lograron los cambios esperados. De manera similar, en la UACJ el profesorado aprendió a sobrevivir a los estímulos, a manejar las reglas del juego y a esta situación se le pondera como simulación. Gil (1996) sostiene que estos programas tienen un lado oscuro como la luna, identificado con los procedimientos que permiten a la planta académica realizar actividades para obtener puntajes y constancias oficiales superficiales. Pero no se revalora el instrumento y a los resultados no esperados se le denomina *efectos perversos*, eufemismo para nombrar las consecuencias de un programa burocrático que no puede generar mejores efectos, porque se basa en el productivismo y no reconoce que los salarios son bajos. El problema empieza con el reglamento que induce a la comisión evaluadora a realizar un simple cotejo entre las constancias con las tablas de puntajes.

Para la administración de la UACJ el PEDD es un instrumento que elevó la calidad institucional, la producción de material didáctico y la participación en procesos de planeación educativa. Además, se utilizó como un medio para formar el perfil Promep, contar con docentes de tiempo completo capaces de publicar artículos en revistas arbitradas, rediseñar el currículo y los programas de estudio. En cambio, para el

<sup>12</sup> Reglamento de Estímulos al Desempeño Docente, 2004, Artículo 30, d).

profesorado la relación calidad-estímulos puede sintetizarse en que “ante la raquíta condición de los salarios (el programa) es el atractivo extra de sueldo, no elevar la calidad” (entrevista 24, p. 1). Respecto al aumento de publicaciones comentó un docente que no es posible apreciarla pues “se puede multiplicar un artículo, primero aparece una mitad y luego la otra, después una segunda versión, inclusive exponencial, la cantidad de producto a partir de una sola idea” (entrevista 7, p. 2); en una especie *autoplagio*.

Entonces, las controversias sobre el PEDD empiezan con el nombre. De acuerdo con un profesor, si se llevara literalmente beneficiaría más a quienes tienen como actividad principal la docencia frente a grupo. Pero en la práctica favorece más a los investigadores porque reciben estímulos económicos de programas como el de Conacyt y de Promep. El profesorado se dedica a impartir clases en cuatro o cinco grupos, tiene pocas posibilidades de escribir ponencias o para revisar bibliotecas y los archivos”. Por otra parte, otro maestro opinó que: “No se puede evaluar igual en todas las áreas del conocimiento, porque todas ellas tienen peculiaridades que las hacen únicas y los evaluadores se convierten en meros verificadores de firmas [...] y jueces parciales (involuntariamente) de la calidad de lo que se presenta”.<sup>13</sup>

Aparte, otro punto para la reflexión es que los resultados de la evaluación no se utilizan para analizar con el profesorado las implicaciones en el trabajo académico institucional, ni sus efectos en la posición profesional de cada docente. Un profesor fundador de la UACJ, asegura que no recibió una explicación satisfactoria de por qué quedó fuera del PEDD, si sus evaluaciones con el alumnado alcanzaron los más altos niveles de puntuación. El único argumento que conoció fue “que ya están tomando en cuenta nada más la maestría, entonces para qué hago el ridículo,

ya no concurso; y no lo hice nunca” (entrevista 9, p. 1).

En concreto, mientras que para la administración el PEDD es un instrumento para mejorar la productividad y la calidad educativa, para la planta docente es la posibilidad de aumentar su ingreso. De las opiniones obtenidas en las entrevistas se advierte el descontento del profesorado por una evaluación que valora con el mismo rasero a personas que ejercen funciones diferentes. El esquema de evaluación de simple cotejo entre rubros y credenciales, no promueve la reflexión y el diálogo colegiado del profesorado. En cambio, desde una perspectiva cualitativa de evaluación del profesorado, no se aprecia como una actividad técnica, sino como una tarea ética y con valores, efectuada en situaciones inciertas y conflictivas.

---

## Reflexiones finales

La implantación de la cultura de evaluación académica genera disensos entre administración y planta académica, entre otras razones, por su origen externo a las universidades, por el predominio de los rubros cuantitativos, por la exclusión del profesorado y el reforzamiento de la desigualdad entre docentes. Ante este panorama una posibilidad es promover los espacios de diálogo entre administración y profesorado en el programa de estímulos.

Las académicas y los académicos entrevistados manifestaron su acuerdo en intervenir en la determinación del reglamento del programa. Su inconformidad estriba, principalmente, porque se planea verticalmente, además, sostienen que no debe existir temor ante posiciones disidentes. Aunque existe escepticismo por la forma de cómo iniciar el diálogo, se planteó que la vía sería a través de las academias. Iniciar el diálogo implica la disposición de la administración para garantizar una discusión abierta y sin sanción.

---

<sup>13</sup> Víctor Hinostraza, “Comentarios sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente”, Gaceta Universitaria 157, marzo de 2003, p. 3.

Puede servir para transformar al PEDD en una evaluación reflexiva, colegiada, cualitativa y heterogénea en donde el profesorado valore su práctica educativa en el contexto histórico-social en el cual realiza su trabajo y la singularidad de los hechos educativos y en la que participe activamente el profesorado.

El fin de este análisis fue ilustrar cómo el reglamento que rige el programa de estímulo es un instrumento burocrático, de control y de seguimiento administrativo, que adolece de una valoración subjetiva para promover el desarrollo autónomo del profesorado. Esta reflexión cuestiona si la simulación es responsabilidad del académico o la propicia el instrumento, como si las fallas las cometieran los sujetos y el reglamento fuera infalible. La experiencia evidencia que el sistema de evaluación puede ser burlado por evaluadores o evaluados, porque no es un problema de procedimientos, sino de ética y de compromiso, ante ello no existe burocracia capaz de impedir la simulación.

Los programas de estímulos seguirán estancados si no propician y garantizan los espacios de diálogo entre el profesorado y la administración. El diálogo es la búsqueda de acuerdos mutuos. Además, es la posibilidad de convertir a la evaluación al desempeño académico en un campo donde las personas transformen las relaciones institucionales, permitiendo que en la definición de qué, quién y cómo evaluar intervenga la planta docente. De esta manera, la conveniencia de la participación del profesorado en la estructuración de la evaluación no sería una imposición gubernamental ni se excluiría al personal docente, sería democrática y colegiada y, se supone, más justa.

En la evaluación al desempeño, la resistencia del profesorado en la UACJ se advierte en cómo aprenden a sobrevivir en un sistema elaborado con criterios discrecionales de las comisiones dictaminadoras. Como el PEDD es una política de productividad que fortifica el individualismo,

los sujetos evaluados cuestionan la transparencia. La mofa del profesorado entrevistado al nombrar a los estímulos *tortibonos*, es muestra de la falta de convicción hacia el programa lo que afecta en la posibilidad de elevar la calidad académica.

No obstante, plantear la desaparición de los programas de estímulo porque sus beneficios no fueron los esperados, sin proponer una alternativa, es inaceptable para sus impulsores. Para el pensamiento burocrático existe una renuencia del profesorado por ser evaluado y descarta su oposición. En esta disputa por la evaluación, Gimeno (2002) plantea que a pesar de los problemas para alcanzar la “objetividad”, que es polémica y susceptible de pervertirse, debe realizarse de algún modo. Pero es factible alejarse del simple logro de la eficacia, por ejemplo, en la práctica la saturación de actividades dificulta la profundización de investigaciones y de los textos publicados, aumentando la difusión pero disminuyendo la originalidad del conocimiento. La posibilidad del aumento de la productividad y calidad académicas no sólo depende del profesorado, sino de la flexibilidad de la burocracia y del trabajo colegiado.

En síntesis, una evaluación alternativa necesita construirse por los protagonistas del proceso educativo que permita la negociación y dé voz al profesorado. Una evaluación que reconozca el papel de la subjetividad, de los valores y la imposibilidad de medir todo. Para que se produzca la diversidad de prácticas profesoras, se renueve la cooperación voluntaria, la colegialidad, y se evite la sanción y la comparación en sentido negativo. Con la evaluación cuantitativa se relega que el trabajo académico es una actividad compleja, política (que no se debe ocultar) y ética mediada por valores, que produce resultados imprevisibles y su resolución no depende sólo de técnicas. La aspiración es alcanzar una autonomía reflexiva en el profesorado, no a favor el individualismo competitivo, sino en bien de la democratización de la educación y de la universidad.

## Referencias

- ACOSTA SILVA, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*, México, Universidad de Guadalajara-CUCEA-Fondo de Cultura Económica.
- ALBA, Alicia de, *et al.* (1984). “Evaluación: análisis de una noción”, en *Revista Mexicana de Sociología*, número 1, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1999). “Valor social y académico de la educación”, en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, 2ª edición, Vol. II, Madrid, Morata, y Fundación Paideia.
- ANGULO RASCO, Félix (1999). “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo”, en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, Vol. II, Madrid, Morata.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI* en Internet [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx), (consultado el 20-XII-2000).
- APPLE, Michael (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdades*, Barcelona, Paidós.
- ARRIEN, Juan Bautista *et al.* (1996). *Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano*, San José, UNESCO.
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. 2ª edición, Traducción Magdalena Rivero, Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- BERTELY BUSQUETS, María (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre y Loic J. D. Wacquant (1986). *Respuestas para una Antropología Reflexiva*, México, Grijalbo.
- BURGOS OCHOA, Leticia y Carlos G. Villarino (1992). “Aportes a la autoevaluación participativa en la Universidad Autónoma de Guerrero”, en *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre educación superior*, número 6, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- CALVO PONTÓN, Beatriz (1997). “En búsqueda de procesos democráticos en la educación mexicana. Repensando paradigmas en la investigación etnográfica”. Encuentro “*Creando una pedagogía fronteriza*”, organizado por la Universidad Johns Hopkins, Ciudad Juárez, enero 17-18.
- COMAS RODRÍGUEZ, Oscar Jorge (1999). *Movilidad Académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de la modernización educativa: El Caso de la UAM*. Cuernavaca, Tesis (Doctorado en Educación), Universidad Autónoma de Morelos.
- CASTAÑOS-LOMNITZ, Heriberta (2003). “Sistemas de valoración de la actividad académica en México”, en Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores) *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM-FCE.
- COMBONI SALAS, Sonia (1998). “La evaluación del aprendizaje o el aprendizaje de la evaluación”, en Luis Berruecos (coordinador) *La evaluación del sistema modular*, México, UAM/Xochimilco.
- y José Manuel Juárez Núñez (2001). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

CONTRERAS, José Domingo (1997). *La autonomía del profesorado*, 2ª edición, Barcelona, Morata.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2001). “Carrera Magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico”, en Mario Rueda y Monique Landesman *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Tercera Época, número 88, México: CESU-UNAM.

——— (1997). “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coordinadores) *Evaluación académica*, México: CESU-UNAM-FCE.

DIDRIKSSON, Axel (1998). “La desmesura de la evaluación del trabajo académico”, en Luis Berruecos (Coordinador) *La evaluación del sistema modular*, México, UAM/Xochimilco.

*El Diario*, www.diario.com.mx, consultado el 23-III-2006.

ELLIOT, John (1998). “Conocimiento, poder y evaluación del profesor”, en *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*, Sevilla, Diada.

ERICSSON, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Merlin C. Witrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

GIL ANTÓN, Manuel (1998). “Observaciones al caso de la UAM. Una apreciación interna”, en Salvador Malo y Arturo Velásquez (Coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM-Porrúa.

——— (Coordinador) (2005). *La carrera académica en Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, México, UAM.

GIMENO SACRISTÁN, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, 2ª edición, Buenos Aires, Editorial-IDEAS.

——— y A. I. Pérez (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*, 7ª edición, Barcelona, Morata.

GIROUX, Henry (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 2ª edición, México, Siglo XXI Editores.

GLAZMAN, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós Educador.

HARGREAVES, Andy (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.

HINOSTROZA, Víctor (2003). “Comentarios sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente”, *Gaceta Universitaria* 157, marzo, Ciudad Juárez, UACJ.

HOUSE, Ernest (1997). *Evaluación, ética y poder*, 2ª edición, Barcelona, Morata.

IBARRA COLADO, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM-UAM-ANUIES.

IZQUIERDO SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

JUÁREZ, José Manuel (1998). La evaluación educativa: ¿hacia una cultura de la evaluación o hacia la imposición de la evaluación?, en Luis Berruecos (Coordinador) *La evaluación del sistema modular*, México, UAM/Xochimilco.



KENT SERNA, Rollin y Wietse de Vries (1994). “Evaluación y Financiamiento de la Educación Superior en México”, *Universidad Futura*, Vol. 5, número 5, México: UAM/Xochimilco.

*La Jornada*, www.jornada.unam.mx, consultada el 13, 14 y 17 de febrero de 2006.

LANDESMAN, Monique y Mario Rueda (Coordinadores) (2001). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.

LAPASSADE, Georges (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, 3ª edición, Madrid, Gedisa.

LEITE, Elenice (1996). *El rescate de la calificación*, Montevideo, Organización Internacional del Trabajo (documento en versión electrónica, del 28-II-2002).

LOBROT, Michel (1994). *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, 2ª edición, Buenos Aires, Hvmantitas.

LÓPEZ LEYVA Santos, (2001). *La vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo en el noroeste de México. La visión de los investigadores*, Culiacán de Rosales, Universidad Autónoma de Sinaloa-Conacyt-Red de Investigación y Docencia para la Innovación Tecnológica.

MIRANDA GUERRERO, Roberto (2005). *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*, México, Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas Departamento de Políticas Públicas.

MIRANDA LÓPEZ, Francisco (2001). *Las universidades como organizadoras del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, Guadalajara, El Colegio de México-Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Sociológicos.

NEAVE, Guy (1990). “La Educación Superior Bajo la Evaluación Estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988”, en *Universidad Futura*, Vol. 2, número 5, México, UAM/Xochimilco.

OCHOA OLVERA, José Ambrosio (Compilador) (2002). Foro Nacional sobre Estímulos al Desempeño Docente, Asociación Nacional de Sindicatos de Personal Académico Universitario. s.p.i.

OLMEDO, Raúl (2001). *La Universidad en la era de la globalización Neoliberal*, México, Comuna.

ORNELAS, Carlos (1996). “Educación y conflicto en las universidades públicas en México”, en *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre educación superior*, número 15, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

RODRÍGUEZ O., Gustavo (Coordinador) (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia*, La Paz, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo (2001). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?*, México, Plaza y Valdés.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996a). *Evaluación educativa 1. Un progreso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

——— (1996b). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

SILVA MONTES, César (2004). *Currículum, Calidad y Evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez*, Ciudad Juárez, Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación), Universidad Autónoma Metropolitana.

SOLÍS PÉREZ, Pedro Constantino (2001). “La Universidad como organización y sociedad. Saberes organizacionales: alcances y límites de la certificación”, en Antonio Barba Álvarez y Luis Montaña Hirose (Coordinadores) *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, México, UAM/Iztapalapa-Miguel Ángel Porrúa.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (2000). “Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente. Promoción 2000”, Ciudad Juárez, UACJ.

——— (2002), “Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente”, Ciudad Juárez, UACJ.

——— (2003), “Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente”, Ciudad Juárez, UACJ.

——— (2002). “Modelo Educativo. Visión 2020”. Versión breve. 2ª edición, Ciudad Juárez, UACJ.

———, [www.uacj.mx](http://www.uacj.mx), Sección Foro de Estímulos, (consultado el 31-VIII-2003).

WEBER, Max (2001). *¿Qué es la burocracia?* México. Ediciones Coyoacán.

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo (1994). *La universidad pública alternativa*, México, UAM/ Xochimilco-Centro de Estudios Educativos, A. C.

——— (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México, UAM-UNAM-CESU-Universidad Veracruzana.

# LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE EL RETO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA: ENTRE LA NORMA Y LA EVIDENCIA

MARÍA JESÚS  
MARTÍNEZ  
USARRALDE\*

\* Universidad de  
Valencia, España  
Correo e: M.Jesus.  
Martinez@uv.es.  
Ingreso: 05/12/06  
Aprobación: 16/03/07

## Resumen

Pasada la efervescencia milenarista, la universidad española se enfrenta a nuevos retos en el escenario actual. Partiendo de esta realidad, el artículo pretende conocer dónde se halla hoy la institución universitaria. Para llevar a cabo este análisis, en primer lugar, se radiografían cuáles son las señas de identidad detenidas hasta el momento, desembocando en la necesidad de continuar desarrollando el paradigma de calidad en los entornos universitarios. El segundo apartado, aprovechando buena parte de los debates auspiciados desde el clima de cambio generado con la apuesta de las políticas de convergencia europea, se centra sobre los elementos que están configurando las líneas de acción de la “universidad necesaria”, desde las que concluye con unas reflexiones que proyectan la “universidad posible”

Palabras clave: Universidad, España, convergencia europea, calidad, política educativa.

## Abstract

Passed the *milenarist* restlessness, Spanish university faces new challenges in the present scene. Starting from this reality, the article tries to know where is the university institution today. In order to carry out this analysis, in the first place, the held signs of identity until the moment are scrutinized, ending with the necessity to continue developing the paradigm of quality in the university sceneries. The second section, taking advantage of debates supported from the climate of change generated with the bet of the policies of European convergence, is centred on the elements that are forming the attachment lines of “necessary university”, from that concludes with reflections that project “possible university”.

Key words: University, Spain, European convergence, quality, educational policy.

En la medida en que buena parte de nuestra trayectoria profesional, y por ende, vital, ha transcurrido entre las paredes de la universidad, primero como alumnos, después como profesores e investigadores, en la actualidad no resulta extraño que nos preguntemos y tratemos de reflexionar “más allá de nuestros cometidos en el aula y en el departamento”, y meditemos acerca de la *raison d'être* que en el momento presente se identifica con la universidad. Por ello, y dado que asistimos, hace ya varios años, al nacimiento de un nuevo siglo que ha servido de acicate, o más bien de excusa, para hacer una parada en el camino y otear el recorrido ya andado, a modo de balance, este artículo pretende hacer lo propio desde la visión personal de la realidad que ofrece la universidad.

Sin embargo, me gustaría incidir sobre la intención que sigue a las próximas páginas, y es que no deseo reflejar la impresión de lo que pudiera suponer una crítica fría con respecto a la institución universitaria y lo que de ella se desprende, sino que mi pretensión es la de ofrecer una visión del que “está dentro” y por ello tiene una opinión, a veces contrastada, sobre cuáles son los puntos susceptibles sin duda de mejora, pero también las cualidades de una institución que resulta, en definitivas cuentas, entrañable para los que nos hemos educado científica y profesionalmente, pero también personalmente, dentro de ella. Universidad que continúa desarrollándose y creciendo, ahora con la mirada fija hacia el contexto europeo y su consiguiente EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), augurando nuevos planteamientos de calado tanto sociopolítico como organizativo y metodológico.

Es hacia esta institución “abierta a todos los horizontes del espíritu” (Giner de los Ríos, 1924) hacia la que vamos a dirigirnos en estas páginas. Ahora bien, esta aspiración, sin duda ambiciosa, pasa por tratar de conocer dónde se halla hoy la institución universitaria, cruzada ya la frontera del milenio y pasada, de algún modo, la eferves-

cencia *milenarista* inicial a la cual dirigieron su mirada y opinión ideólogos y educadores relacionados, en este caso, con el ámbito universitario. Para llevar a cabo este análisis se someterán a consideración varias cuestiones: en primer lugar, radiografiaremos la universidad española actual, para lo que me dirigiré a cuáles son algunas de las señas de identidad que hasta el momento ha detentado, desembocando con ello en la necesidad de continuar desarrollando el paradigma de calidad en los entornos universitarios, cuya visión no es siempre uniforme, aunque sí que se percibe que se halla en continua transformación y redefinición. En segundo lugar, aprovechando buena parte de los debates actuales universitarios auspiciados desde el clima de cambio generado con la apuesta de las políticas de convergencia europea, tengo la intención de centrar mi atención sobre los elementos que en estos momentos están configurando las líneas de acción de la denominada universidad necesaria (Ibarra, 2003). Finalmente, deseo concluir con unas reflexiones que cristalicen las ideas anteriores y reviertan en el bosquejo de la universidad posible.

---

### **La universidad española actual: paradojas, retos, amenazas y oportunidades**

Comenzaré, así, analizando, tal y como reza el título, cuál es el marco de la política universitaria en el que hasta ahora nos hemos movido dentro de esta institución. Continuaré reflexionando, a partir de ensayos y diversos trabajos, sobre los cometidos de la universidad actual, presentando los puntos fuertes y débiles con los que cuenta el escenario presente, para acabar incidiendo en la importancia de dotarnos de un paradigma de calidad, a fin de poder transitar, como refleja el último apartado, de la universidad actual a la universidad posible.

## A modo de introducción: algunos interrogantes de partida

Como consecuencia de los efectos “secundarios” del cambio de siglo y de milenio, la universidad, por supuesto, no está siendo una excepción a este positivo fenómeno milenarista al que ya me he referido líneas arriba, y hacia ella se vierten recientes análisis que se están acometiendo de la realidad de la universidad actual, tanto en el contexto español como en los presentes escenarios mundiales.

Nuestra propia Universidad de Valencia (España), con motivo del 500 aniversario de su fundación que se celebró hace ya algunos años (1499-1999), realizó y aún sigue promoviendo numerosos actos que apuntan en esa dirección<sup>1</sup>. Por su parte, el Vicerrector de Cultura y vicepresidente del Patronato *Cinc Segles* de la Fundació General de la Universitat de Valencia, animaba recientemente a toda la comunidad universitaria a recapitular para proseguir:

Será, sin duda, una buena ocasión para repasar nuestra historia y hacer un balance, especialmente del siglo XX y con este bagaje, mirar hacia delante para hacer entre todos de la Universitat de Valencia la institución pública moderna que queremos, comprometida con los ciudadanos que la sostienen y solidaria con los pueblos que la necesitan, obstinada en mejorar la calidad de la investigación y de la docencia, perseverando como referente cultural de los valencianos que tienen *sperits molt clars, e àbils, e resoluts, de totes les sciencies*<sup>2</sup>.

A partir de este reto que se lanza de forma insistente desde diferentes frentes resulta del todo

necesario situarnos en esta realidad cambiante, y, como profesores universitarios, plantearnos una serie de cuestiones: Así, por ejemplo, ¿qué funciones se nos están asignando y por parte de quiénes?, ¿son éstas contradictorias?, ¿de qué modelo de Universidad participamos?, ¿cómo llevar esta reflexión a nuestra práctica profesional y específicamente a nuestra actividad docente? Son, sin duda, muchos los interrogantes que se plantean, y que a lo largo de estas páginas, si bien no se ofrecerá una respuesta tácita, pues no está en mi mano contestarla, tratarán de ser expuestas y se interconectarán de forma inevitable con las ideas que el imaginario colectivo aplica sobre la universidad. Entre éstas, una de las funciones indiscutibles que persigue esta institución se identifica con erigirse en una universidad donde se consolide la calidad, entendida ésta en *sensu lato*.

## Hacia el paradigma de la calidad. El reto de la universidad reflexiva

¿Cómo abordar, llegados a este punto, el paradigma de la *calidad* en la universidad? Señalan Michavila y Calvo (2001: 21), muy acertadamente, que sucede con frecuencia que se habla con ligereza de la calidad de la universidad española, de modo que a veces se mitifican o, más frecuentemente, si cabe, se critican diferentes aspectos del profesorado, los programas, la organización o la financiación de la institución universitaria. Se compara, también, a la universidad de hoy con la de tiempos pasados. Coincido por ello con los autores cuando indican que “estos juicios individuales son respetables, aunque superficiales, y dan testimonio, en su conjunto, de una sensación colectiva que debe tenerse en cuenta a la hora de reflexionar sobre la situación de nuestros estudios superiores”.

<sup>1</sup> Nuestra modesta contribución a tan magna celebración la constituyó la organización por parte del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de unas Jornadas Internacionales sobre Europa y América Latina en el transcurso de las cuales se discutieron y analizaron tópicos educativos, como la educación superior, la formación profesional, la educación social y las políticas educativas europeas, entre otros, y que puede ser consultado en Lázaro (Ed.) (2001).

<sup>2</sup> Traducido al castellano por “Espíritus muy claros, hábiles y resolutos de todas las ciencias”.

Más allá de la percepción anterior, existe una relación más que evidente entre calidad y resultados en la universidad. Desde el momento en que se vincula la financiación a los resultados, la consecuencia es que la consigna de la calidad se impone como argumento de peso por parte de los responsables (gobiernos e instituciones públicas), que a su vez lo hacen con el fin de evitar las pérdidas y el posible descontrol presupuestario. Lo anterior tiene una implicación directa sobre la universidad y es que se ha de incidir especialmente en la calidad de los productos y los servicios que ofertan a la sociedad, para lo cual se establecen necesariamente procesos de control sobre los resultados y los recursos utilizados. Esta nueva realidad, tal y como se ha podido comprobar desde algunas voces de la comunidad universitaria, viene de la mano de términos tales como la “competitividad”, el “economicismo educativo” y, por qué no, la “empresarialización” de la educación.

Sin embargo, para otros, entre los que me incluyo, el criterio de la calidad en la educación superior puede y ha de medirse desde otros parámetros, desde el momento en que se erige en la única vía de renovación posible. Partiendo de esta premisa, todo intento de introducir programas de mejora general, en *sensu lato*, en el sistema, provoca inquietud para los que piensan que lo anterior ocasionará una pérdida de los privilegios más clásicos que detenta la universidad.

Ante este panorama, en el que se advierte que se persiguen diferentes objetivos, aparece la necesaria premisa de la calidad en la universidad, ligada también a la evaluación. Sin embargo, tal y como señalan Ginés y Carrasco (1993: 218), con cierta ironía, “lo peor de todo es que sin tener una idea demasiado clara de qué se entiende por calidad de una institución universitaria, cientos de investigadores en todo el mundo han tratado de evaluarla”.

En efecto, desde el momento en que la universidad española se masifica, la premisa de la calidad se convierte en un requisito imprescindible, de modo que, tal y como señala Quintanilla (1998: 99):

Los supuestos que garantizan la calidad implícita de la institución universitaria se vienen abajo y la calidad se transforma en un reto que hay que asumir explícitamente y en un objetivo que es preciso esforzarse por conseguir. Estamos de acuerdo en que hemos de tomar en serio y afrontar ese reto de alcanzar niveles satisfactorios de calidad universitaria. Asumir ese reto significa la responsabilidad de demostrar que (las universidades) son capaces de hacer las cosas bien y de satisfacer las demandas de la sociedad con el máximo nivel de calidad y eficiencia.

El principal obstáculo, a mi parecer, que se plantea cuando nos cercioramos y hacemos nuestro ese desafío es que la calidad en la enseñanza superior constituye un fenómeno poliédrico, dado que se está refiriendo a muchos otros aspectos, más allá de los resultados y la evaluación, tales como: la reputación de la institución, la disponibilidad de recursos, el contenido de las enseñanzas y metodología docente y su “valor añadido”, es decir, el proceso de aprendizaje del estudiante durante su estancia en la universidad<sup>3</sup>, entre otros.

Así, dentro del ámbito más instruccional, se reconoce la calidad en otros parámetros, tales como las metas, objetivos y planificación de la titulación (análisis de la demanda), el programa de formación propiamente dicho (estructura del plan de estudios, programas de las asignaturas y organización de la enseñanza), el desarrollo de la enseñanza (tutorías, evaluación de los aprendizajes, etc.), datos relacionados con los alumnos,

<sup>3</sup> Esta multidimensionalidad es también interpretada por Michavila y Calvo (2001: 125-127) como la calidad en diversos frentes: los planes de estudio, los estudiantes, las infraestructuras, la gestión y la dirección de las universidades.

con los profesores, con las instalaciones y con las relaciones externas. A los anteriores cabe añadir como indicadores los recursos humanos y materiales, la estructura de los planes de estudio y los resultados. Incluso puede certificarse que, junto a la excelencia académica, existen otros factores cuya naturaleza no es específicamente institucional, como es el caso de la necesaria adaptación a las demandas sociales, aunque sin duda inciden sobre la valoración de los resultados académicos.

A fin de estructurar este, en definitiva, complejo concepto de “calidad”, el *Libro Blanco del sistema universitario valenciano* (1999) indica, y de acuerdo con esa multidimensionalidad a la que hemos aludido, que la calidad podría clasificarse en dos agrupaciones, aunque con la cautela de que ninguna de ellas se considera “neutral”; pues según la definición que prioricemos sobre la calidad y los indicadores que valoremos, estaremos potenciando distintas visiones y planteamientos de qué entendemos y cómo ha de ser la universidad<sup>4</sup>:

- un enfoque *estático* que persigue determinar si una titulación cumple o no, y en su caso en qué grado, con unos estándares profesionales previamente establecidos. Facilita la evaluación de *los resultados*.
- un enfoque *dinámico* que persigue impulsar, cualquiera que sea el nivel de partida, la

mejora de la calidad de los procesos y de los productos o servicios producidos, marcando el énfasis en el sistema de dirección que tiene como objetivo *la promoción de la calidad*<sup>5</sup>.

Como es lógico, los criterios relevantes para evaluar la calidad son diferentes para cada una de estas aproximaciones. En el primer caso, la evaluación persigue la verificación del cumplimiento de los estándares a partir del valor de determinados indicadores que se comparan con los criterios nacionales o internacionales. Con el segundo enfoque, la evaluación persigue la verificación de la existencia de un sistema de gestión de la calidad y de su funcionamiento para los propósitos de mejora.

Desde el punto de vista de la calidad en la docencia, resulta más adecuado el segundo modelo, que va más allá de los resultados y se ajusta mejor a las condiciones reales de las que parte cada universidad y cada centro. Es a esta idea, la de perseguir y luchar por un enfoque dinámico de calidad, a la que debemos aspirar, desde la consideración de un modelo comprensivo, multidimensional y, por ende, formativo, bajo el que todos los miembros de la comunidad universitaria pudiesen participar en su diseño, proceso, difusión y utilización de la información.

Pero también otro indicador de calidad de indiscutible valor se identifica con el desarrollo de los alumnos. Ahora bien, ¿qué entendemos por

<sup>4</sup> Esta doble perspectiva, que en esencia, coincide con el enfoque más instrumental, que prioriza los productos educativos, y el enfoque más “ético”, en palabras de Pérez Gómez (1991), que se preocupa por los procesos educativos en sí mismos considerados, se certifica también a un nivel europeo. Para ampliar los planteamientos teóricos de ambos modelos, consúltese a este autor, así como a Wilson (1992: 33-44), especialmente el Cap. I Perspectivas cambiantes acerca de la calidad y el Cap. II Calidad de la enseñanza.

<sup>5</sup> Éste es, en esencia, el objetivo que persigue *el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Este programa, de gran rigor y exigencia, ha contado con antecedentes de planes exitosos que lo avalan: el programa Experimental de Evaluación Institucional de las Universidades (1992-1994), el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad Docente (1995), o la creación de las Agencias para la Calidad de las Universidades en diversas Comunidades Autónomas (con agencias en Cataluña, 1997; Andalucía, 1998; Madrid, 2000; Comunidad Valenciana, 2002) y a la vez se adscribe a las líneas directrices que marcan sus homólogos europeos, tal y como lo indica el hecho de que la Comisión Europea se halla embarcada en proyectos Piloto de evaluación de la calidad para las universidades pertenecientes a la Unión Europea y de hecho ya se han organizado conferencias, encuentros y seminarios internacionales para intercambiar las experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria

desarrollo, y cómo hemos de vincularlo a la calidad? Se nos pide, por un lado, que fomentemos su pensamiento crítico y creativo, amplíemos su base cultural humanista y proporcionemos sólidas visiones de nuestras disciplinas. Por otro, que los preparemos para un mundo cada vez más competitivo, para el ejercicio de una profesión y para una especialización de experto, según requiere el mercado laboral. Es decir, funciones no sólo diversas, sino incluso contradictorias. En tal estado de incertidumbre, ¿*hacia dónde avanzar?*

Desde mi punto de vista, y conectando incluso con la experiencia cercana como alumna, el verdadero reto de la universidad consiste en ofrecer una enseñanza de calidad que no se limite únicamente a facilitar conocimientos actuales y útiles, sino que enseñe al mismo tiempo procedimientos para cambiar y actualizar de forma continua esos conocimientos. Se persigue un conocimiento con sentido, basado en la realidad experiencial, y enseñando desde uno de los modelos más clásicos en la pedagogía: con el ejemplo, de modo que sea, como señala Gené (1998: 136):

Mostrándoles nuestra experiencia, mostrándoles cómo nosotros y nosotras nos implicamos en nuestra propia búsqueda de conocimientos, cómo les vamos dando un valor y un sentido, cómo vamos resolviendo nuestros propios conflictos, cómo construimos nuestra capacidad para la crítica de los conocimientos que utilizamos, cómo nos comprometemos con la sociedad.

Lo anterior implica que el profesor universitario ha de comprometerse con el proyecto personal y profesional de construcción del estudiante. Es desde este momento cuando la

universidad se abre a nuevos retos para los que ha de estar preparada, entre los que destacan preparar al alumno para:

- Un mundo globalizado y en permanente mutación, que obliga a una constante actualización, construcción y reconstrucción de los conocimientos y habilidades de orden científico, técnico, artístico y profesional.
- Conseguir una ocupación profesional que casi con toda seguridad no será para toda la vida, sino que por el contrario, variará muchas veces a lo largo de la trayectoria laboral de una persona.
- Actuar en una sociedad desde un sentido crítico, lo que implica tener una actitud tolerante hacia “lo otro-distinto” y con capacidad creativa en el quehacer cotidiano.
- Desarrollar en los estudiantes una madurez personal, intelectual y ética, conectada a una ciudadanía responsable y deseosa de tener un papel en la sociedad, de manera que sean capaces de un comportamiento autónomo y responsable respecto a ellos mismos y a su entorno interpersonal y social.

Lo anterior está implicando nuevos requerimientos para los cuales hemos de estar preparados. De este modo, la universidad se acoge al principio de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y se lo aplica de puertas adentro, bajo el reconocimiento de que la preparación para el mundo laboral requiere una formación cada vez más amplia y exigente. Como reacción, y de manera casi anecdótica, en palabras de Morin (2001) “la universidad ha de reencontrarse a sí misma”<sup>6</sup>, y lo anterior no es posible sin una actitud de continuo aprendizaje, porque, tal y como Gené (1998: 136) defiende, desde un talante no exento de cierto lirismo:

<sup>6</sup> Morin (2001). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Idea que también se desprende el texto de Bricall, en el que llama a la responsabilidad conjunta de todos los implicados, a fin de que “abandonando rutinas e intereses justificados pueda estar [la universidad] a la altura de sus misiones”. Bricall: “Qué le falta a nuestra educación”. Ambos en *Ciclo La educación que queremos*. Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>. Consultado en junio de 2001.



Esta mirada distinta supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la complejidad del conocer humano porque ella misma está aprendiendo a vivir en esta complejidad. Supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la incertidumbre porque ella misma se siente en el seno de lo incierto; una Universidad que sabe educar para la crítica porque sabe criticarse a sí misma. Una Universidad que enseña a vivir en el conflicto porque sabe y siente que los seres humanos somos seres inacabados en constante construcción.

Pero, a su vez, y para concluir, para que la universidad se reencontre a sí misma ha de descontaminarse de los criterios de utilidad inmediata que parecen regirla hoy en día, y recuperar de este modo el liderazgo intelectual, crítico y científico que ha asumido en diversos periodos históricos. Estrategias para llevar a cabo lo anterior serían la interdisciplinariedad, la revalorización de los contenidos humanísticos en todas las carreras, la transversalidad o la universalidad, entre otros. En suma, como indican Michavila y Calvo (2000: 24), “la recuperación de la persona integral como ambición educativa”.

---

## **De la universidad actual a la universidad posible: algunos elementos para el debate de la universidad necesaria**

La educación superior, tal y como señala la Comisión Europea (2005), juega un rol incuestionable en el desarrollo de las personas por cuanto fortalece su desarrollo social, cultural y

económico, su ciudadanía activa y sus valores éticos. A esta contribución indudable a participar en “conocimientos compartidos y transmitidos de envergadura europea” (Martínez y Haug, 2003), se añade ahora la creación definitiva de un Espacio Europeo de Educación Superior (conocido por sus siglas, EEES, a las que me referiré a menudo).

¿Qué es lo que añade esta nueva dimensión en la educación universitaria? ¿Va a brindar nuevas luces a esta institución que, en palabras de Barnett (2002), ha quedado históricamente definida por la incertidumbre, la falta de predicción, el continuo cambio y la réplica, en definitiva, por erigirse en la “constelación de la fragilidad”?<sup>7</sup>. En las próximas páginas plantearé cuáles son los argumentos que, a mi parecer, discriminan a la universidad actual de la universidad posible, tal y como reza en el título.

En lo que respecta a la universidad actual, las universidades europeas han ido definiendo su papel a lo largo de los últimos decenios hasta el momento presente, en cuyo escenario concurren nuevos elementos, como la internacionalización de la educación superior, la diversificación de la demanda o la incursión de las nuevas tecnologías. Todos ellos contribuyen, así, a madurar la idea de que es necesaria una profunda transformación de la enseñanza superior, al tiempo que en el momento presente “se buscan soluciones imaginativas que compaginen la cantidad de estudiantes con la calidad de la enseñanza” (García Garrido, 2002: 17).

Como consecuencia de los recientes efectos “secundarios” del cambio de siglo y de milenio, la universidad, por supuesto, no ha sido una excepción a este positivo fenómeno milenarista y hacia ella se vierten recientes análisis que se están acometiendo de la realidad de la universidad

---

<sup>7</sup> Hipótesis que defiende el autor, siendo consciente de que frente a su propuesta se alzan otras constelaciones que se sedimentan de modo más fehaciente en la conceptualización de “la universidad moderna”: “la constelación de la producción”, “la constelación de la democracia”, “la constelación de la emancipación” y “la constelación del desarrollo y realización personales”, respectivamente.

actual, tanto en el contexto español<sup>8</sup> como mundial<sup>9</sup>. Precisamente, y con motivo de la celebración del VIII Congreso Nacional de Educación Comparada en España presidido bajo la temática de la educación superior desde un enfoque comparado, Pedró (2002) estableció el estado del arte al respecto de los análisis existentes en torno a la educación superior y su vinculación con la dimensión comparada, haciendo para ello una selección, además de autores españoles y extranjeros, de centros de investigación, revistas y sociedades académicas relacionadas con la investigación y el análisis de las políticas relativas

a la enseñanza universitaria<sup>10</sup>. De lo anterior se desprende, así, la ratificación de la consolidación de un interesante y nutrido *corpus* teórico e institucional que gira en torno a los análisis y reflexiones que suscitan desde hace un tiempo las políticas de educación superior.

De esta manera, y más allá de las diatribas presentadas, la universidad emerge, en el recién estrenado nuevo siglo, como un espacio multidisciplinar en el que se reconocen sus paradojas, y amenazas, pero también sus puntos fuertes y retos, tal y como recoge el siguiente cuadro confeccionado con intención integradora:

---

<sup>8</sup> Buena prueba de ello lo constituyen textos tan significativos como los publicados por Porta y Llanodosa (1998); Michavila y Calvo (1998 y 2000); Informe Universidad 2000 (2000); Pérez Díaz y Rodríguez (2001); Chapapría (2005); Medina (2005); Colás y Pablo (2005) y Pereyra, Luzón y Sevilla (2006), cuya referencia completa aparece en la bibliografía.

<sup>9</sup> Citando, de entre una amplia selección, como autores significativos, principalmente a Albatch *et al.* (1989), Gellert (1993), Neave (1991, 1994 y 2001) y Barnett (1999 y 2002), los españoles Michavila y Calvo (2000), Teichler (2006 y 2006a) y Fejes (2006).

<sup>10</sup> A propósito, precisamente, de la dimensión comparada, Pedró (2002) destaca igualmente, como tendencias llamativas al respecto: la importancia de las investigaciones comparadas por parte de organismos intergubernamentales, como la OCDE, la Unión Europea y Eurydice; la proliferación de compilaciones en las que al menos existe uno o más estudios de naturaleza comparada perteneciente a la educación superior y, en fin, las obras que a juicio del autor son auténticamente comparadas: estudios tanto extranjeros (Teichler, Levy, Geiger, Sabatier) como españoles, para lo que cita las obras de Cobo, Martín, Blaug y Moreno Becerra, además de los ya citados. Sostiene que es el ámbito de la economía de la educación, y, más específicamente, la financiación de la enseñanza universitaria, el que ha cultivado más el método comparado, como lo prueban las publicaciones de la, hasta hace poco, ministra de Educación, María Jesús Sansegundo, que versan sobre esta última temática. Posteriormente, Pedró (2004) complementa estos hallazgos a través de la búsqueda y recopilación de información sobre estudios comparados acerca del profesorado universitario, acometiendo además una exhaustiva investigación comparada, a partir de este objeto de investigación.

**Cuadro 1**  
**Paradojas, retos, amenazas y oportunidades en la universidad actual**

PARADOJA	RETOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ante un crecimiento de la demanda de educación superior, se producen recortes financieros, materiales, de recursos públicos, en muchos países, al tiempo que avanzan las estructuras privadas.</li> <li>- No hay una relación causa-efecto entre el aumento del nivel formativo y la mayor creación de empleo.</li> <li>- Los extraordinarios avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación continúan teniendo una aplicación muy limitada en la enseñanza y la formación.</li> <li>- El crecimiento acelerado en los últimos años del número de investigadores no tienen consecuencias evidentes en el desarrollo regional o local: la vinculación entre producción científica y su entorno resulta ser bastante más limitada de lo deseable.</li> <li>- La universidad debe formar titulados que se incorporen en condiciones adecuadas al mundo del trabajo; es decir, la formación ha de ser instrumental, pero también ha de cuidar la vertiente humanística y dimensión ciudadana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La universidad ha de regirse por parámetros de competitividad social (principios de calidad, organización, planificación, decisión, análisis y síntesis).</li> <li>- La universidad ha de mejorar la eficiencia y el rendimiento de su gestión (la diversificación de las fuentes económicas, la creación de incentivos, etc.).</li> <li>- La universidad ha de aprovechar todo el potencial de trabajo que representan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y aplicarlas a las metodologías educativas y la elaboración de materiales didácticos, etc.</li> <li>- La universidad ha de desempeñar un papel creciente en el entorno social.</li> <li>- La universidad ha de avanzar en los procesos de integración transnacional, tal y como propugna la Carta Magna de Bolonia, la Declaración de la Sorbona y todas las Declaraciones y compromisos europeos posteriores.</li> </ul>
AMENAZAS. PUNTOS DÉBILES	OPORTUNIDADES. PUNTOS FUERTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La existencia de mercados universitarios más abiertos. Mayor competencia, con la aparición de nuevas ofertas de educación superior (Estados Unidos y Japón).</li> <li>- Nuevas formas de educación superior: las universidades virtuales, tanto en grados como en postgrados.</li> <li>- La evolución descendente de la demografía.</li> <li>- La falta de protagonismo de algunos interlocutores sociales involucrados.</li> <li>- La rigidez en la gestión de los recursos humanos.</li> <li>- La poca adaptación de los contenidos de la enseñanza al mercado laboral.</li> <li>- La necesidad de una mayor financiación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una mayor demanda de postgrado, master, de formación continua y niveles de formación superiores.</li> <li>- Mayor intercambio, movilidad, captación de recursos, programas internacionales conjuntos (como los promovidos desde Erasmus Mundus, por ejemplo), entre las universidades.</li> <li>- Innovación tecnológica como factor de desarrollo.</li> <li>- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su uso docente y en la gestión.</li> <li>- Nuevos mercados emergentes (África, América Latina).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

Si volvemos sobre el cuadro, puede observarse cómo, casi intencionadamente, las paradojas, amenazas y puntos débiles (a la izquierda del cuadro) ocupan prácticamente el mismo espacio que los retos, las oportunidades y los puntos fuertes con que cuenta la universidad en el momento presente. Otro aspecto cuanto menos que llamativo consiste en cerciorarnos de que hay un elemento cuya ocurrencia tiene lugar en los cua-

tro apartados: la incidencia del factor tecnológico sobre la educación superior. En efecto, según la óptica desde la que la consideremos, la presencia de las nuevas tecnologías puede entenderse como paradoja, como reto, como punto débil (con la aparición de las universidades virtuales como realidades que entran a competir en el mercado de la formación) y, por supuesto, como verdadera oportunidad y punto fuerte, convirtiéndose en

un instrumento potencialmente imprescindible en la enseñanza y docencia universitaria actual.

Así, entiendo que estas paradojas, retos, amenazas, puntos débiles, oportunidades y puntos fuertes dibujan la silueta de la universidad actual, pero también los futuros escenarios universitarios con los que tendremos que bregar en los próximos años. De este modo, como señalan Benedito *et al.* (1995: 26), se configura una universidad que no sólo debe “adecuarse a los movimientos y oscilaciones del mercado”, como defienden los responsables de la política universitaria, sino que, especialmente:

Ha de saber también aprender a mirar a su entorno de otro modo, a comprender y asimilar los nuevos fenómenos, a producir respuestas a dichos cambios, a preparar globalmente a sus estudiantes para las complejidades que les avecinan, a situarse como institución líder productora de ideas, culturas, artes y técnicas renovadoras que se comprometan con la humanidad.

Ahora, ante la “universidad posible”, definida desde el reto de la convergencia europea y su consiguiente impacto, habremos de indagar en su raíz y en las causas que ha provocado el avance y evolución hacia políticas de este calado. Podemos comenzar con el cuestionamiento de Mora (2003), quien plantea, de manera provocativa, buscando en las respuestas la aspiración de la política universitaria actual: ¿resulta, en estos momentos, atractiva la educación superior europea? Extiende la pregunta, además, a diversos colectivos protagonistas: ¿lo es para los propios ciudadanos europeos?, ¿para los estudiantes de

terceros países?, ¿para los investigadores, los tecnólogos, los evaluadores?

El actual discurso institucional y académico se incardina en buena parte de los elementos que emergen como factores constituyentes y que confieren de nueva significación tanto a la función que ha de acometer la universidad como al papel que juega ésta en la formación de alumnos, de ciudadanos, de personas. Así, e insertos en esta retórica, centraré para finalizar este apartado mi atención sobre algunos de los tópicos cuya naturaleza recurrente, a mi parecer, los convierte en auténticos pilares de esta “universidad posible”. Me referiré, al menos, a cuatro de ellos.

En primer lugar, la trascendencia que comporta el vector de la calidad, de modo que renueva los discursos anteriores, a los que ya me he referido, tanto en la gestión, la investigación, la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como los programas para evaluarla y las consiguientes implicaciones que ello conlleva, lo que suscita buena parte de los debates actuales en el entorno universitario. A ello se suma, además, la nutrida participación de algunos organismos internacionales, tal y como se detecta en la literatura especializada surgida al respecto, así como de los diferentes foros (encuentros, seminarios, conferencias) generados a tal efecto.

De ahí que la importancia estratégica de la calidad se enfatice, por ejemplo, y aunque no únicamente, en la Declaración de Salamanca (2001), lo que obliga a reconsiderar la cuestión universitaria y plantear una profunda reforma, que parte de la detección de una serie de obstáculos que han ido enquistándose hasta convertirse en estructurales en el seno de la educación superior europea<sup>11</sup>. Entre algunos de

<sup>11</sup> En España, el reto de la calidad es acometido en buena medida desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), junto a los órganos de evaluación creados en diferentes Comunidades Autónomas, instituciones desde las que se ejecutarán las políticas de evaluación, certificación y acreditación, si bien será solo la ANECA la que elabore los informes conducentes a la homologación de los títulos universitarios. De ahí, pues, la imperiosa necesidad de colaboración entre este organismo y las agencias de evaluación de otros países de la Unión Europea, a fin de constituir marcos de acreditación homologables entre los diferentes países europeos.

esos problemas, Mora (2003) destaca el hecho de que las universidades se hallen al margen de los procesos de integración europea que se han aplicado sobre otros niveles educativos; la extrema heterogeneidad organizativa que ha venido presentando hasta el momento, traducida en una diversidad positiva pero, a su vez, en una falta de comparabilidad entre sus estructuras; el exceso de control en la oferta (que conlleva el hecho de que haya pocas experiencias de movilidad entre los protagonistas, así como que los sistemas lleguen a parecer opacos a ojos de los ciudadanos interesados y receptivos) y falta de acreditación internacional hasta el momento (a pesar de que, paradójicamente, la universidad se halle hoy muy regulada).

En segundo lugar, y como fruto de este contexto, renace la concepción de la “Europa del conocimiento”, tal y como se reconoce en la *Declaración de la Sorbona* (1998), en la que se incentiva a “pensar en una Europa de conocimientos”, en sentido amplio, desde la consideración de sus dimensiones intelectual, social, cultural y técnica, lo que conlleva un renacimiento de las funciones de la institución universitaria. En efecto, tal y como sostiene García Garrido (2002: 23) si bien las industrias constituyeron las claves de la sociedad precedente, las instituciones de enseñanza superior, como protagonistas del conocimiento, lo serán en esta nueva era, o, lo que es lo mismo “la gran industria a la que parece haber abocado la sociedad industrial para su propia superación es, precisamente, esta gran industria de producción de conocimientos y de producción de profesionales a la que hoy llamamos, genéricamente, universidad”.

Así se insta desde la *Declaración de Bolonia* (1999) y el Consejo Europeo de Lisboa (2000), donde la universidad es identificada con un

“factor irremplazable para el crecimiento social y humano y como componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición (sic) de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”. E igualmente así lo reconoce la *Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.)* (2001) española, en cuya exposición de motivos puede leerse que la universidad ha de “abordar, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento”. A esto se añade, en el documento marco elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2003: 2) el hecho de que “el bienestar de ciudadanos, el dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen estos cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan”.

Ante esta realidad, los ministros de educación han ido fomentando, desde diferentes foros, el proyecto de configuración de un *espacio común para la educación superior europea*<sup>12</sup>, capaz de responder con transparencia, compatibilidad, flexibilidad y desde los vectores de comparabilidad a las demandas de la educación en este nivel educativo. Aunque lo que preocupe, en este sentido, sea que “la excelencia, hoy por hoy, sólo se ha producido a nivel nacional, incluso en los países europeos más extensos, pero no a nivel de la comunidad europea de profesores e investigadores” (Commission of European Communities, 2003: 9).

En tercer lugar, e inserto en este discurso del EEES, emerge la justificación de la importancia de ofrecer no sólo una formación competitiva y que responda con eficacia al reto marcado desde

<sup>12</sup> O como se sostiene en la Declaración de Bolonia, un “área europea de Educación Superior, como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y desarrollo general del continente”.

la globalización (asegurando, como sostiene la Declaración de Bolonia, que el sistema de educación superior europeo adquiera “un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”), sino también, y con carácter complementario al anterior, la importancia de una formación que fundamente la construcción de “una comunidad europea de ciudadanos” (Commission of European Communities, 2003a: 15). El fortalecimiento de la dimensión europea de la ciudadanía encuentra, pues, al menos en el ámbito discursivo, un futuro cauce de acción a través de el proyecto del EEES, y en este escenario, el universitario. La articulación de esta premisa, se une, así, a la intención generalizada de fomentar esta dimensión desde todos los niveles educativos<sup>13</sup>. Se demanda igualmente la traducción del EEES desde la necesidad de adoptar reformas curriculares y estructurales que aborden en profundidad estas temáticas hasta el compromiso financiero y el apoyo de las organizaciones relevantes de la sociedad civil que hayan jugado un papel relevante en la conformación de este ámbito<sup>14</sup>.

En Bolonia (1999) se refuerza la idea de adhesión y formación de ciudadanos europeos, bajo el reconocimiento de que el proyecto así entendido contribuirá a una mayor inclinación por “lo europeo”, y, en este sentido:

A fin de fortalecer la importancia de la dimensión europea de la educación superior y la empleabilidad, los ministros hacen un

llamamiento a que el sector de la educación superior incremente el desarrollo de módulos, cursos y currícula de todos los niveles con contenido, orientación u organización “europeos”. Esto concierne particularmente a los módulos, cursos y currícula de grados ofrecidos en conexión con diferentes instituciones de diferentes países y que conducen a una certificación conjunta.

Y en cuarto lugar, bajo la perentoria necesidad de convertir a la Unión Europea, ya desde el Consejo de Lisboa (2000), en “la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento, capaz de generar un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y mayor cohesión social”<sup>15</sup>, la universidad europea reconoce cómo, para conseguir tales fines, ha de seguir incidiendo sobre determinados factores, o más bien aspiraciones legítimas a lograr: objetivos relacionados con la consecución de resultados adecuados y sostenibles; con la autonomía y profesionalismo en asuntos académicos y de gestión y dirección; con la concentración de suficientes recursos y con la creación de condiciones a través de las cuales las universidades puedan desarrollar la citada excelencia y articular medidas que contribuyan a integrar las necesidades y estrategias regionales y locales; con el establecimiento de una cooperación más estrecha con las empresas y con el fomento del Área de Educación Superior Europea desde la coherencia, la compatibilidad y la competitividad.

<sup>13</sup> Tal y como se refleja de manera tácita, entre otros, en el texto emitido desde el Consejo de Ministros de Educación tras el Consejo Europeo de Lisboa (2000), a través del cual se reitera la importancia de la inversión en educación y formación, prestando atención en particular a las dimensiones de la investigación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como a la estrategia europea acerca del empleo.

<sup>14</sup> Aunque, y al mismo tiempo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2003a) sea consciente de que a pesar de que la Unión Europea haya apostado por el programa “Educación y Formación 2010”, como materialización de la estrategia de Lisboa (2000), en éste a la educación superior no se le ha concedido la acogida y correspondiente espacio que legítimamente debiera tener.

<sup>15</sup> Para lo que se diseñaron ya desde el Consejo de Lisboa (2000) cinco áreas estratégicas, a modo de frentes, sobre los que habría que trabajar de manera denodada para lograr dicho objetivo, en un plazo de diez años: “el crecimiento”, “la competitividad y dinamismo”, “la economía y sociedad basadas en el conocimiento”, “la consecución de más y mejores trabajos”, así como “la ciudadanía activa y la inclusión social” (Commission of the European Communities, 2003c: 6-8).

En este marco surge con fuerza el tópico de la “empleabilidad”, como propuesta en torno a la cual su significado y alcance adoptan un talante renovado, retomando nuevos desafíos desde todas las instituciones universitarias y articulándose como uno de los conceptos por el que se apuesta más fuerte de manera concertada<sup>16</sup>. De entre los muchos debates emergentes, cabe destacar un consenso remarcable a nivel institucional sobre el valor de la empleabilidad para los graduados en Europa: un 91% de los directores de las instituciones han sostenido que la empleabilidad de los graduados es importante o incluso muy importante, mientras que un sensiblemente reducido 56% dice tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y estructurar sus respectivos currícula. Sin embargo, a la hora de revisarlos, parece que las políticas que pueden posibilitarlo se hallan menos desarrolladas, al constatar cómo sólo el 30% de las instituciones de educación superior actualmente realiza investigaciones y análisis sobre la inserción laboral de todos sus graduados, al tiempo que 40% ha acometido algún análisis parcial al respecto y 25% no ha realizado ninguno (Reichert & Tauch, 2003: 36).

Al mismo tiempo, para ir finalizando, estos cuatro ejes conforman una nueva visión de la universidad que supone concebir una renovación organizativa y pedagógica, al tiempo que incitan a encarar, a su vez, otros nuevos retos, e igualmente a revisar las deficiencias que continúan detectándose, y que obligan en definitiva a:

- Incrementar la demanda de educación superior, partiendo de una premisa inexcusable: en comparación con Estados Unidos y Japón, la Unión Europea atrae a un menor número de estudiantes e investigadores.
- Desarrollar una cooperación efectiva y estrecha entre las universidades, las empresas y la

industria en general: desde la perspectiva de la competitividad, resulta vital que el conocimiento fluya de las universidades a la sociedad y las empresas, y viceversa.

- Reorganizar el conocimiento: si bien líneas arriba se apeló a la necesidad de alimentar la “Europa del conocimiento”, con esta demanda se hace referencia a la perentoria necesidad de compatibilizar la necesidad de incrementar la diversificación y especialización del conocimiento con el fortalecimiento de la interdisciplinariedad de las áreas para resolver buena parte de los problemas que afectan a la sociedad europea actual.
- La emergencia de nuevas expectativas, que abren, de este modo, renovadas vías de acción: la necesidad de continuar cultivando las destrezas horizontales, las oportunidades para fortalecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación científica, la mejora de los servicios universitarios para los estudiantes, la diversificación de metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación, etc.

Y, aun siendo conscientes de que todavía puede ampliarse más el listado anterior, cabe ahora plantearse, ¿pueden las universidades, hoy por hoy, satisfacer los roles y aspiraciones que en estos momentos se le reconocen, y, yendo más lejos, pueden reafirmar su puesto en la sociedad a partir de estas premisas y las demandas que de éstas se desprenden? Adelantándose a posibles respuestas, Barnett (1999: 16) sostiene que:

Necesitamos, pues, nuevas concepciones de lo que es la universidad en cuanto a organización. La universidad en un mundo competitivo es una organización que mantiene su propio carácter, sus propósitos y sus prácticas bajo continuo escrutinio. Una universidad no

<sup>16</sup> El tópico de la empleabilidad y su papel en el espacio universitario europeo ha sido desarrollado recientemente en un magnífico ensayo de Martínez y Blaug (2003), así como en García Garrido *et al.* (2003), a cuya lectura remito si se desea profundizar en él.

puede mantener la ficción de que cualquiera de sus aspectos son seguros.

Completando a este autor, también precisaremos de nuevos significados de la universidad en su sentido más vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el discurso de la innovación en el ámbito universitario discurre hoy en torno a dos dimensiones: la dimensión *técnico-organizativa*, por un lado, que posibilita tanto la reforma de las estructuras de los sistemas educativos de educación superior como la equivalencia y comparabilidad en un marco europeo cada vez más transparente, por un lado, y la dimensión *didáctica y cívica*, por otro, que actúa a fin de ampliar y enriquecer la visión de una enseñanza. Y si bien se detecta cómo efectivamente se avanza en la primera, a través de aspectos como la promoción de la movilidad, la armonización de estructuras (aunque ésta última de modo más tímido) y la creación y/o adaptación de organismos entre cuyas competencias se incluyen la consolidación de la cultura de la convergencia europea y sus consecuencias; la segunda dimensión aludida, identificada bajo los aspectos didácticos, formativos y curriculares se hallan apenas despegando, aunque con un futuro muy prometedor, a juzgar por los proyectos de investigación que han hecho una correcta diagnosis de las carencias presentes para el escenario universitario más inmediato, tal y como se desprende de un reciente estudio comparado de las medidas adoptadas por las universidades españolas (Martínez Usarralde, en prensa).

Para concluir, nada se había dicho hasta ahora de la tercera acepción de universidad como reza en el título de en este apartado: la universidad necesaria. Precisamente, el criterio que separa a la universidad posible de la universidad necesaria yace en la voluntad (política, pero también académica y profesional) de todos los interlocutores sociales activos de la universidad, de las expectativas que se viertan sobre la misma y del otorgamiento de prioridad ante esta nueva oportunidad que se ofrece de revisar la dimensión

universitaria en *sensu lato*. La reflexión sobre la urgencia de imaginar esta universidad necesaria, pues, surge del reclamo generado desde los propios escenarios de la educación superior, y de lo anterior se desprende que se deberá seguir asumiendo el papel de conciencia crítica de la sociedad y participar en el análisis y evaluación de las nuevas tendencias sociales, políticas y económicas, así como en los avances del conocimiento humanístico y científico para poder, en palabras de Ibarra (2003), “crear utopías y contribuir a transformarlas en realidades”.

---

### Conclusiones: ¿hacia una visión integral de la convergencia europea?

En pleno proceso actual de construcción de la dimensión europea de la educación superior, Reichert y Tauch (2003) plantean hasta cuatro modelos que interpretan las plasmaciones que se han hecho desde Bolonia como fruto de la actual implementación de las reformas promovidas desde las medidas articuladas en este Tratado, y que ellos han denominado, precisamente, las “cuatro Bolonias”:

- La Bolonia holística, que ha aprendido que la implementación de los objetivos se convierte en más fructífera si todos ellos son tomados como un paquete, en interacción unos con otros: reformas acompañadas de estructuras de pregrado y master, estructuras modulares, marcos curriculares definidos en términos de competencias, conocimientos y destrezas, entre otros.
- La Bolonia sistémica, que, por su parte, sostiene que implementar estas aspiraciones tendrá sin duda implicaciones para la institución, no sólo en términos de reforma de la provisión de profesorado necesario, sino también con respecto a la orientación y otros servicios de apoyo, infraestructura y gastos de la universidades, entre otros. En otras palabras, supone que las reformas no han



de mostrarse neutrales ante la necesidad de contar con determinados aspectos incuestionables, como es la previsión del costo que suponen.

- La Bolonia ambivalente, que, por su parte, emerge de dos agendas potencialmente conflictivas: por un lado, la agenda de la competitividad, que requiere una mayor concentración de excelencia y centros de competencia, más claros énfasis en el tratamiento de las fortalezas y debilidades y convertir a Europa, en definitiva, en la región más competitiva de la educación superior hacia el año 2010 (Lisboa, 2000). Por otro, la agenda social, que enfatiza la cooperación y la solidaridad, el acceso flexible, la atención a los individuos y a los contextos, etc. a los que hemos hecho aquí mención.
- “Más allá de Bolonia”<sup>17</sup>: la que invita a seguir adelante, una vez que se reconoce que se han hecho considerables progresos en la consecución de los objetivos y que conducen con más confianza a la consolidación del Área Europea de la Educación Superior. Esta dimensión recuerda, en definitiva, que nos hallamos ahora en una coyuntura histórica cuyo éxito depende de nosotros, de todos los miembros de la comunidad educativa.

Mientras se advierten, así, los progresos acometidos desde Bolonia, e incluso permiten dilucidar los modelos que pueden acuñarse en función de diferentes objetivos, como se ha

tenido oportunidad de comprobar, en España la situación es más humilde, aunque no por ello exenta de un futuro prometedor, de acuerdo con los análisis realizados. Precisamente, esa “universidad posible”, a la que me he referido en este artículo, si la trasladamos al contexto español, está abocada a retomar nuevos retos (algunos de ellos con reminiscencias de leyes pasadas, mal comprendidas en su momento), valorar renovadas posibilidades, reafirmar nuevas metas e intereses, aunque también ha de volver sobre nuevas incertidumbres, razonables preocupaciones y obstáculos inapelables que supone toda traslación y sentido de cambio, lo que lleva a adoptar, cuanto menos, “una expectativa prudente” (Santos, 2005: 7). En efecto, más allá de los documentos legislativos e institucionales, la literatura más actual de los últimos meses se ha ocupado de hacer balance de estos nuevos signos que afectan a la universidad en *sensu lato* y obliga a replantear su misión (Medina, 2005), a la vez que reclama una puesta en marcha sistemática por parte de la política universitaria (González, 2005 y Mérida, 2006) y solicita el protagonismo real de los profesores (Michavila, 2005; Margalef y Álvarez, 2005 y Vez y Montero, 2005). Constituye, en definitiva, y en palabras de Michavila (2005), que me ayudan a concluir, “una segunda oportunidad para los universitarios españoles”, al tiempo que apostilla que “la educación ocupa el centro del escenario, en el que se representa la fábula del futuro con la universidad como principal protagonista” (p. 38).

<sup>17</sup> Traducido del original *furthering Bologna*.

## Referencias

- ALBATCH, P. & Kelly, D. (1989). *Higher Education in International Perspective. A Survey and Bibliography*, London & New York, Mansell.
- BARNETT, R. (1999). *Realizing the university*, London, Institute of Education.
- (2002). *Beyond all reason. Living with Ideology in the University*, London, Open University Press-Mc Graw Hill Education.
- BENEDITO, V; *et al.* (1995). *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- BRICALL, J. M. (2001). “Qué le falta a nuestra educación”. *Ciclo La educación que queremos*. Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>. Consultada en junio de 2001.
- CHAPAPRÍA, E. (Ed.). (2005). *El Espacio Europeo de la Educación Superior*, Valencia, ICE-UPV.
- COLÁS, P. & J. de Pablo (Coords.) (2005). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de la educación superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003a). *Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*, COM (2003) 685 final, Brussels.
- (2003b). *Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*, COM (2003) 685 final, Brussels.
- (2003c). *The role of universities in the Europe of knowledge*, COM (2003) 58 final, Brussels, 5.2.2003.
- (2005). *Communication from the Commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling Universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Brussels 20.4.2005. COM (2005) 152 final.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *El espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, Paris, La Sorbona.
- CONVENCIÓN DE SALAMANCA (2001). *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior*. 29 y 30 de marzo.
- EUROPEAN COMMISSION (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- FEJES, A. (2006). “The Bologna process-governing higher education in Europe through standardisation”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. *et al.* (2003). *La formación de europeos. Documento síntesis del Simposio de Barcelona*, Madrid, Academia Europea de Artes y Ciencias.
- (2002). “La universidad entre siglos”, en A. González y A. Ayala (Coords.). *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado*, Murcia, DM.
- GELLERT, C. (Ed.) (1993). *Higher education in Europe*, London, Jessica Kingsley.
- MEDINA, R. (2005). “Misiones y funciones de la Universidad en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

NEAVE, G. & F. Van Vught (Eds.) (1991). *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press.

——— (Eds.) (1994). *Government and higher education. Relationships in three continents: the winds of change*, Oxford, Pergamon Press.

GENÉ, A. (1998). “¿Educar en la Universidad?”, en J. Porta y M. Lladonosa (Coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.

GENERALITAT VALENCIANA (1999). *El sistema universitario valenciano. Libro Blanco*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid, La Lectura.

GINÉS, J. y S. Carrasco (1993). “La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional”, en L.M. Lázaro (Ed.). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Valencia, Servei de Formació Permanent, Universitat de València, CIDE y Ministerio de Educación y Ciencia.

GONZÁLEZ, T. (2005). “El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad”, en P. COLÁS, & J. de Pablo (Coords.). *La universidad en la Unión Europea. El espacio europeo de la educación superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe.

IBARRA, J. L. (2003). “La universidad necesaria”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 1. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contents-ibarra.html>. Consultada en enero de 2004.

INFORME UNIVERSIDAD 2000 (2000). *Informe sobre la Enseñanza Superior en España*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2000. <http://www.crue.upm.es>. Consultado en noviembre de 2001.

LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (L.O.U.). B.O.E. 24 diciembre de 2001.

MARGALEF, L. y J. M. Álvarez (2005). “La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de la educación superior”, *Revista de Educación*, 337.

MARTÍNEZ, M. y G. Haug (2003). “Universidad y ciudadanía europea”, en *Formar europeos. Actas del Simposio La formación de europeos*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Arte.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (en prensa). “Acciones y proyectos de las universidades ante el espacio común europeo”, en J. L. García Garrido (Ed.). *Integración en Europa del sistema educativo español*, Madrid, Academia Europea de las Ciencias y las Artes.

MEDINA, R. (2005). “Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

MÉNDEZ, C. (2005). “La implantación del sistema de crédito europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la universidad”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

MÉRIDA, R. (2006). “Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8. <http://www.redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>. Consultado en mayo de 2006.

- MICHAVIDA, F. y B. Calvo (2000). *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Mundiprensa-Fundación Alfonso Martín Escudero.
- (2005). “No sin los profesores”, *Revista de Educación*, 337.
- (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, Síntesis.
- (2000). *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Mundiprensa-Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Madrid, MEC.
- MORA, J. G. (2003). “El reto de la calidad en el contexto europeo”. *I Jornades sobre l’Espai Europeu d’Educació Superior*. Valencia. Enero 2003.
- MORIN, E. (2001). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>. Consultada en junio de 2001.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad europea*, Barcelona, Gedisa.
- PEDRÓ, F. (2002). “Y la casa por barrer: una revisión de la investigación comparativa internacional sobre enseñanza superior”, en A. González y A. Ayala (Coords.). *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado*, Murcia, DM.
- (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*, Barcelona, UOC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). “La calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente”, en VV.AA. *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la figura de Carlos Lerena Alerón*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense de Madrid.
- PEREYRA, M.A. *et al.* (2006). “Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12.
- PORTA, J. y M. Llanodosa (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.
- QUINTANILLA, M. A. (1998). “El reto de la calidad en las universidades”, en J. Porta y M. Llanodosa (Coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.
- REICHERT, S. & C. Tauch (2003). *Trends in learning structures in european higher education III*, EUA-European Commission and Directorate General for Education and Culture.
- SANTOS, M. A. (2005) “La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.
- TEICHLER, U. (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*, Madrid, Miño y Dávila.
- VEZ, J. M. y Montero, L. (2005). “La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.
- WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona, MEC/Paidós.

# PARTICIPACIÓN Y DESEMPEÑO DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE DESDE LAS CARRERAS DE SOCIOLOGÍA EN LA UAM 1974-2005

GARDY AUGUSTO  
BOLÍVAR ESPINOZA  
ÓSCAR CUÉLLAR  
SAAVEDRA\*

---

\* Laboratorio de  
Investigación Social (LIS)  
Depto. de Sociología,  
UAM Azcapotzalco  
Correo e: abe88@  
hotmail.com  
Ingreso: 01/02/07  
Aprobación con  
modificaciones:  
29/03/07

## Resumen

Se trata de contribuir a la comprensión de dos problemas teóricos inaugurados desde la segunda post guerra: la participación y desempeño de las mujeres en la educación superior; y, de paso, incursionar en el proceso de la “apertura de las ciencias” que le da uno de sus sustentos primordiales. Para ello, se exponen los esquemas teóricos que subyacen a la descripción tradicional del fenómeno de la participación femenina. Desde una perspectiva heurística, se analiza la participación y el desempeño de las mujeres en las carreras de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana tanto diacrónica como sincrónicamente; y, a través de variables gruesas como la “matrícula” y el “éxito” desde 1974 con el fin de poner a prueba estos esquemas.

Palabras clave: Matrícula, mujeres, sociología, ciencias sociales.

## Abstract

One is to contribute to the understanding of two theoretical problems inaugurated from second post war: the participation and plunge of the women in the superior education; and, of step, to incursionar in the process of the “opening of sciences” that gives one him of its fundamental sustentances. For it, the theoretical schemes are exposed that sublie to the traditional description of the phenomenon of the feminine participation. From a heuristic perspective, one analyzes the participation and the performance of the women in the races of Sociology of as much diachronic the Metropolitan Independent University as synchronously; and, through heavy variables like the “matriculation” and the “success” from 1974 with the purpose of putting these schemes on approval.

Key words: Matriculation, women, sociology, social sciences.

## Introducción

Este trabajo pretende contribuir al estudio y la reflexión sobre la participación femenina en la educación superior en el proceso de “apertura de las ciencias” mediante el examen de las carreras de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de la ciudad de México. Existen evidencias incontestables del crecimiento de la participación femenina en este campo así como del fenómeno universitario masificado y de la obsolescencia de los cánones epistemológicos y prácticos tradicionales de la ciencia que caracterizan lo que aquí se llama “apertura de las ciencias” adoptando la terminología y la problemática planteada por Wallerstein.

Sin embargo, la correlación entre ambos fenómenos, aunque indispensable de ser abordada al unísono, debido a su complejidad y a que está en proceso de desarrollo, requiere de un tratamiento especialmente complejo que necesita una etapa propedéutica. En este sentido, el énfasis del presente trabajo se encuentra a medio camino de este requerimiento perentorio. Se trata de abordar la participación femenina en un ámbito espacial y temporalmente acotado para mostrar ciertas inconsistencias e imprecisiones comprensibles de algunos de los trabajos descriptivos generales recientes. Más que un análisis empírico que pretende explicar causalmente las razones del aumento de la participación y desempeño femenino en las últimas décadas, el artículo ofrece algunos datos sugerentes que pudieran servir de acicate para enfocar en el futuro ambos fenómenos simultáneamente y con similar énfasis. Mientras tanto señalamos la imprescindible necesidad de complementar la valiosa constatación del aumento de la participación con estudios

sobre la transformación y apertura de la ciencia en las últimas décadas.

El orden de la exposición es el siguiente: (1) en la primera parte presentamos y discutimos algunos modelos y categorías implícitos en los estudios tradicionales sobre el tema, con la idea de comenzar a discutir un marco de referencia que facilite la interpretación de los resultados empíricos y permita construir mejores hipótesis. A continuación (2 y 3) nos centramos en el análisis de la participación y desempeño femeninos —medidos por las variables matrícula y año de ingreso, y éxito— en las carreras de sociología de la UAM desde su establecimiento, en 1974 hasta fines del año 2005 comparando por unidades (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) en la UAM, y atendiendo a algunos aspectos organizativo-institucionales de las distintas unidades en que ella se imparte. (4) En la parte final discutimos los resultados y avanzamos algunas ideas sobre un nuevo enfoque que considere a la participación en el contexto de apertura de las ciencias sociales. Además agregamos un pequeño anexo metodológico con el fin de mostrar los procedimientos seguidos y con el fin de que puedan ser mejorados por otros trabajos.

---

## Categorías y modelos sobre la participación de las mujeres en la educación superior

### Referentes teóricos y contexto

Los procesos de mundialización posteriores a la segunda guerra se expresaron en la estructura económica y política del mundo así como en todas las esferas de la vida social y pusieron en relieve campos de investigación que antes ocupaban lugares secundarios, o simplemente no se planteaban

(Basave, Jorge *et al.* 2002; Gutiérrez y Rodríguez, 2002). La “apertura de las ciencias sociales”<sup>1</sup>, y la participación<sup>2</sup> y el desempeño<sup>3</sup> de las mujeres en la educación en la superior, son dos de los temas, íntimamente ligados, más notables e insuficientemente tratados que produjo esta transformación global, y son los que ocupan la atención de este artículo.

La apertura de la ciencia, sin embargo, no sólo fue producto de efectos políticos, económicos y demográficos complejos propiciados por un acartonado eurocentrismo, también influyeron decisivamente desde fines del siglo XIX hasta el fin de la segunda guerra: 1) la crisis interna sobre la delimitación del campo científico y 2) de la forma de su reproducción<sup>4</sup>, ambas cuestiones que si bien comprendidas mejor están lejos de asumirse por las instituciones educativas en general, y en particular por las superiores. En este contexto, la educación superior desde los años sesenta experimentó un notable dinamismo que amplió las oportunidades educativas, primero, estimuló la definición de políticas encaminadas a mejorar la calidad académica, definió nuevos modelos de enseñanza que debieron afrontar un mercado complejo en lo cultural como en lo económico, pero no necesariamente puso en marcha las nuevas concepciones sobre la ciencia.

Consecuente con este proceso, en las últimas décadas las mujeres aumentaron notablemente sus niveles de escolaridad, de participación

laboral asumiendo papeles antes reservados básicamente a los hombres y, consecuentemente, su participación en las universidades (Ariza y de Oliveira, 2006). Las mujeres incrementaron su presencia en este nivel educativo hasta dimensiones que difícilmente podrían haber sido imaginados hace unas cuantas décadas, llegando a alcanzar la paridad con los hombres hacia fines del siglo. Igual cosa sucedió en Brasil, Costa Rica, Chile, México y Venezuela (Bustos, 2005; para América Latina, ver Sierra y Rodríguez, 2005; De Abreu, 2005; Brennes, 2005; Rojas, 2005).

La evolución de la participación femenina en la educación superior en México, como lo muestra el trabajo de Olga Bustos, se caracteriza por la expansión cuantitativa de las instituciones y de la matrícula de las IES: (1) entre 1970 y 2000 aumentó la presencia femenina, de menos de una quinta parte a alrededor de la mitad; (2) el aumento se dio en todas las áreas académicas, con variaciones (el cambio es más acentuado en algunas áreas y menor en otras); (3) en particular, las áreas académicas en que se observan los mayores incrementos —o el mayor porcentaje de mujeres hacia el año 2000— son las de ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, seguidas por ciencias naturales y exactas. En último lugar quedan las carreras de las áreas “duras”, de ingenierías y ciencias agropecuarias, en que la participación de las mujeres sigue siendo relativamente baja

<sup>1</sup> La tesis de Wallerstein caracteriza este periodo por la división política bipolar y la expansión productiva y del sistema universitario sin precedentes y la consecuente ruptura de la visión etnocéntrica europea. Esto trae como consecuencia la “expansión extraordinaria tanto cuantitativa como geográfica del sistema universitario y de las ciencias sociales condujo a la multiplicación del número de científicos sociales profesionales” (Wallerstein, 1996: 37).

<sup>2</sup> El término “participación” tiene varios sentidos posibles. Entre otros, puede referirse a la incorporación física de la mujer a los estudios superiores o bien, a la manera como ella se desempeña, se integra o transforma ese ámbito institucional. Aquí usaremos participación en el primer sentido, y en forma muy general, a través de la variable matrícula y año de ingreso.

<sup>3</sup> El término “desempeño” tiene varios sentidos posibles. Entre otros, el registro de actividades que dan cuenta del estado, en general, del alumno de acuerdo a las categorías institucionales y, ligadas a este aspecto, la calidad del comportamiento a los resultados que los estudiantes logran en sus estudios. Aquí usaremos desempeño principalmente en el primer sentido, y en forma muy general, a través de la variable “estado”.

<sup>4</sup> En especial, esto se manifestó en la postura pos-epistemología, la derrota definitiva del empirismo lógico y la vigencia relativa de la filosofía analítica acaecidos poco antes de la segunda guerra (Tomassini, 2004); en los profundos cambios en las formas institucionalizadas de implementar la investigación científica (Lakatos *et al.*, 1975); y, en general, en la especificidad del trabajo científico en las ciencias sociales (Bottomore y Nibset, 1988 y Bunge, 2000).

aunque los cambios hayan sido considerables en relación con el momento inicial (Bustos, 2005: 1; ver asimismo, Bustos, 2003)<sup>5</sup>.

Este doble proceso de apertura general de las ciencias y en particular de las sociales, y la creciente participación de las mujeres en las universidades alteró y sigue alterando, con diferentes ritmos y con distinta profundidad las sociedades contemporáneas. Asumir esta complejidad permite aclarar pero también enturbia la constatación incontrovertible la participación y desempeño de las mujeres en la educación superior. Nadie niega en el presente el hecho de que la participación se haya incrementado enormemente pero queda pendiente ¿cuál es el significado de este fenómeno y cuáles serían las explicaciones plausibles?<sup>6</sup>.

Quizás una de las mayores dificultades que enfrenta la investigación de la participación femenina es que nos encontremos en pleno ojo del huracán, en el que la apertura de las ciencias a pesar de su necesidad y exigencias teóricas no llega en algunas universidades ni siquiera a plantearse o en otras se encuentra muy avanzado. Por otra parte, también influye el hecho de que los esquemas excluyentes pervivan con fuerza bajo nuevos expedientes en algunas universidades mientras que en otras se ha avanzado enormemente en la igualdad de oportunidades. Esta indeterminación complica la percepción de que son las carreras a las cuales se tiene acceso y relativiza el contenido y perspectivas de sus

opciones. Sin contar que quizás la “opción” se materialice más que por una decisión reflexiva por una aceptación pasiva en un mercado y una oferta confusos. También la interdisciplinariedad real o la imaginada contribuyen, en forma errática, a la construcción de nuevas percepciones de las carreras y de sus contenidos y, por tanto, relativiza las “opciones” y las “preferencias”. Estos y otros factores inciden y afectan los esquemas explicativos y los referentes de la investigación sobre las mujeres y la educación superior.

### **Esquemas explicativos: capacidades y preferencias, y oferta de carreras**

Los esquemas de explicación o interpretación en juego, explícita o implícitamente, sea a nivel del sentido común o en la literatura ensayística general, de manera simplificada han considerado, por un lado, el tipo de “oferta” de carreras y, por otro, la “demanda” dividida por sexos en un mercado estático. Esta figura si bien facilita y simplifica las investigaciones –sobre todo si se trata de grandes números como en la UAM 300,000 matriculados y más de 100 carreras entre 1974 y 2007– no está exento de consecuencias perversas para la posterior interpretación de los datos<sup>7</sup>.

Hasta 1945 (Wallerstein, 1996) tanto la demanda como la oferta de las universidades se adecuaban de manera sesgada y excluyente, en un mercado demasiado imperfecto frustrando las

<sup>5</sup> La autora precisa que “en 30 años se triplicó la matrícula de mujeres en la educación superior”, habiendo aumentado notoriamente su participación en áreas como ciencias de la salud y ciencias sociales y administrativas, “donde las mujeres ocupan el 61% y el 57%”; y en educación y humanidades, que siempre han tenido un porcentaje mayor de mujeres, llegando al 66%. En otras áreas, consideradas típicamente masculinas, también hubo incrementos, alcanzando el 25% en ingenierías y ciencias agropecuarias y el 45% en ciencias naturales y exactas (Bustos, 2005: 1).

<sup>6</sup> Los estudios de género inauguraron un profundo cambio en el enfoque de problemas antes sesgados por la visión masculina y en los planteamientos de nuevos objetos de estudio. Esto trajo una nueva exigencia en el enfoque de los estudios de la educación superior, cómo incorporarlos supone un desafío no menor.

<sup>7</sup> Por ejemplo, las categorías ligadas a la oferta de carreras corresponden, a veces, a clasificaciones que han perdido su vigencia (carreras femeninas o masculinas) o que funcionan como supuestos en el investigador que quiere adaptar la realidad a su hipótesis; o que aparece como un ideal a seguir: que haya más carreras que tomen en cuenta antes que nada el sexo, por ejemplo. Por otra parte, la consideración de “mercado” se refuerza con el proceso de privatización de la enseñanza y replantea el problema de la oferta de las universidades “públicas” que a veces no saben discernir cuándo deben ajustar y en qué medida las profesiones ante una posible demanda del mercado, ahora si en un sentido estrictamente económico.



oportunidades de los grupos de bajos ingresos y, especialmente, de las mujeres, relegadas por los hijos hombres debido a los escasos recursos familiares. Con posterioridad a la guerra esta situación tiende a cambiar (Ariza y de Oliveira, 2006). Sin que la discriminación económica haya desaparecido, el auge de las universidades públicas y su gratuidad aunado a una creciente equidad de oportunidades en el seno familiar, desde los años setenta, tiende a despejar la relación entre oferta de carreras y capacidades y preferencias. Es decir, despojada de variables intervinientes relevantes, la participación de las mujeres que podría hacer suponer que lo que está en juego es, principalmente, la libertad de elegir o postularse frente a una oferta destinada a un cierto tipo de consumidores que requieren de ciertas aptitudes.

Por el lado de la demanda, en términos generales los supuestos en los trabajos de investigación tradicionales, descriptivos, permiten suponer que las capacidades y las preferencias son iguales o desiguales o, más precisamente, distintas o no, independientemente de como se valore esta desigualdad. Si se acepta esta dicotomía del cruce de ambas dimensiones surgen cuatro combinaciones analíticas:

1. No hay diferencias en las capacidades ni en las preferencias por género (o si las hay, son aleatorias);
2. Hombres y mujeres tienen capacidades distintas, pero iguales preferencias;
3. Las capacidades son iguales pero distintas las preferencias; y
4. Capacidades y preferencias son distintas.

Por el lado de la oferta, la tesis tradicional o su uso implícito, distingue entre carreras “masculinas” y “femeninas” y suele acompañarse de la distinción, no idéntica, entre carreras “duras” o “básicas” y “blandas”, las que a veces se matizan en la dicotomía entre carreras “académicas”, orientadas al desarrollo de la ciencia y la investigación y carreras “profesionalizantes” o simple-

mente profesiones. Por supuesto, estos esquemas pueden combinarse, pero para simplificar el análisis, aquí las tomaremos como separadas. Este planteamiento, típico de los ochenta, se inclina a aceptar la idea de que la heterogeneidad entre las carreras es constante, incluso si se llegara a alcanzar la paridad en la matrícula global, no considerando los procesos objetivos e ideales de la interdisciplinariedad.

De acuerdo con los supuestos de esos enfoques sobre la demanda y oferta de carreras en las universidades, tendríamos las siguientes proposiciones en juego: i) debido a factores culturales, algunas carreras serían preferentemente elegidas por mujeres (carreras femeninas), pero no habría diferencias en el desempeño entre sexos (esquema o tesis de las carreras masculinas y femeninas); ii) la naturaleza propia de las mujeres las llevaría a participar en carreras blandas, en las que se esperaría tuvieran mejor desempeño que los hombres; en otras, su participación sería mucho menor y su desempeño, más bajo; iii) por último, la participación femenina dependería de los cambios en las pautas culturales; si estos se dan, ellas aumentarían su participación en todas las carreras –con variaciones– y su desempeño sería igual que el de los varones.

La demanda de diversas capacidades y preferencias y la oferta de carreras se combinan de múltiples maneras, explícita o implícitamente en los análisis sobre participación femenina en las instituciones de educación superior. Por ejemplo, el despliegue de las posibilidades lógicas realizado lleva a sugerir que los esquemas de explicación e interpretación usados frecuentemente para dar cuenta de las variaciones en la participación femenina en la educación superior se encuentran rezagados con respecto a los procesos de apertura de la ciencia de las últimas décadas. Por un lado, son bosquejos poco desarrollados; por otro, no consiguen dar cuenta de la complejidad actual. Tampoco se ha hecho mucho esfuerzo por ponerlos a prueba. Tienen dificultades para comprender las formas de la heterogeneidad, tanto en los procesos determinantes de los cambios,

como en la forma en que estos se manifiestan en la diversidad de carreras y de formas y niveles de participación<sup>8</sup>.

Estos esquemas tienden a poner el acento en las pautas culturales prevalecientes en la sociedad, dejando en el aire el papel de la oferta educativa como tal y, no menos importante, los efectos complejos que suele generar la combinación de factores de otras esferas sociales. En relación con esto, piénsese por ejemplo en la política que desde los setenta se orientó a crear institutos tecnológicos en todos los estados. Desde una cierta perspectiva, dicha política podría verse como una expresión de un sesgo de género en la acción estatal —o como una política implícita—, en cierto sentido a contrapelo de los objetivos formalmente perseguidos, en cuanto afectaría las opciones abiertas a las mujeres. Por otra parte, la creación de carreras de ciencias sociales y administrativas —estas últimas, exigidas por la proliferación del sector terciario— podría interpretarse como la apertura objetiva, no necesariamente intencional, de oportunidades para las mujeres en carreras no estrictamente “duras-masculinas” y eventualmente ambiguas en relación con la distinción “profesionalizantes-académicas”. Ello constituiría una especie de compensación de hecho —otra vez, no intencional— operada por la política institucional en relación con el cierre de género establecido por la expansión de las carreras técnicas masculinas.

Uno de los efectos no perseguidos del modelo de “mercado de carreras” radica en el carácter a menudo estático del mismo. Como lo muestra el proceso de apertura de las ciencias el “mercado” no sólo es profundamente cambiante

en cuanto al tiempo sino también respecto del ritmo, y de los efectos de este en situaciones similares, por sólo nombrar algunos problemas. Estos referentes, y las categorías implícitas que los estructuran, responden a veces y en parte, al “desarrollo o retraso” efectivo de la sociedad, que los hace posible. En la medida que no se tiene en consideración este carácter transitorio de las categorías, aunque a veces prolongado, y se considera como constante las conclusiones pueden convertirse en esquemáticas ideológicas conservadoras.

Prácticamente ninguno de los supuestos que incluye el “mono de paja” teórico que hemos construido con ayuda de los resultados recientes sobre participación en las universidades se cumple en el análisis de las carreras de sociología de la UAM.

---

### **La participación femenina en las carreras de sociología de la UAM (1974-2005)**

#### **La UAM: un caso paradigmático para el estudio de la participación**

Interesa considerar las proposiciones generales sobre la participación femenina entregadas por las investigaciones recientes (*Cfr., supra*) a la luz de los datos globales de la UAM primero, y de las carreras de ciencias sociales y de sociología después<sup>9</sup>.

La delimitación del objeto obedece a razones prácticas a la vez que conceptuales. Respecto de las primeras, la UAM dispone de información sistemática y actualizada, desde el momento

---

<sup>8</sup> Dado que el desarrollo de los conocimientos y de las inquietudes a las que quiere responder la oferta educativa va incorporando carreras que no se ajustan precisamente a las imágenes polares (“blando-duro”, etc.) como pueden ser las de economía, sociología, por un lado, o las de administración y derecho, por otro, los esquemas anteriores se ven obligados a aceptar situaciones intermedias que pueden dar lugar a formas variadas de participación femenina, difíciles de predecir a partir de ellas.

<sup>9</sup> De este modo se continua el análisis de la evolución de la eficiencia terminal femenina, que ha venido realizando el Laboratorio de Investigación Social (LIS) (Acosta, R., A. Bolívar y O. Cuéllar, 2006).

de su creación (1974) sobre muchos de los aspectos pertinentes que sirven de punto de comparación con otras instituciones, que fueron creadas aproximadamente en el mismo periodo y que también establecieron carreras de ciencias sociales, incluyendo sociología (UAM, 2005 y 2007)<sup>10</sup>. Entre las segundas, la UAM es ejemplar en diversos aspectos: como universidad pública de relativamente reciente creación que ha ganado presencia en ámbito nacional (López Zárate *et al*, 2000), es, ella misma como un todo, producto de la apertura de las ciencias y de los concomitantes procesos de ampliación de las oportunidades educativas; expresa vívidamente el sismo en torno a la epistemología contemporánea y de las nuevas o las formas reales de hacer investigación científica, y enfrenta la exigencia universal de la interdisciplinariedad que esta en la base del cambio en la oferta de carreras.

La UAM nació en medio de las determinaciones derivadas de los cambios producidos después de la segunda guerra mundial a mediados de los setenta, cuando adquirirían impulso tanto la política de expansión de las oportunidades educativas como la incorporación de las mujeres a la educación superior. Se organizó en tres unidades –Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco– ubicadas en puntos separados del espacio, con la idea de facilitar el acceso a una masa de población que se alejaba del radio urbano consolidado como consecuencia de la expansión urbana y de las actividades económicas, lo que la hace representativa de un mosaico muy grande de tipos y situaciones de alumnos. De acuerdo con Muñiz (1997; ver también García Castro, 2005) ha habido diferencias en cuanto a las características socio-económicas de los sectores de que provienen los estudiantes: en general, el origen social de los alumnos de Xochimilco corresponde a familias con niveles de ingreso y

de educación en promedio más alto (medio-alto), mientras que parte importante de las familias de los estudiantes de Iztapalapa se ubica en los niveles más bajos. Así, la unidad puede asociarse con tipos de orígenes socio-económicos de los estudiantes.

Las unidades tienen bastante autonomía en su gestión y modelo de aprendizaje. Xochimilco se ha distinguido por trabajar con una organización del currículo y de la gestión de la docencia de carácter modular, que no se da en las otras unidades (López Zárate *et al*, 2000). Las carreras se agruparon en divisiones: de Ciencias Básicas e Ingenierías (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y Ciencias y Artes del Diseño (CyAD), con pesos relativos distintos por unidad. La legislación de la universidad establece un plazo de diez años para cubrir todos los requisitos académicos (que puede ampliarse en ciertas condiciones); si no se cumple, el estudiante es dado de baja.

En términos generales, respecto del desarrollo económico-social del país la UAM, en su totalidad se ve afectada y, por lo tanto, la participación de las mujeres, por cambios significativos en algunos periodos. Se puede distinguir entre una fase de crecimiento desde fines de la segunda guerra y hasta fines de los setenta, cuando aparecen signos de estancamiento (1977). La década de los ochenta se caracteriza por la recurrencia de las crisis económicas (1982, 1986); hacia fines de ella comienza una recuperación, interrumpida por la crisis de 1994-1995, cuyos efectos se extendieron unos años más. A partir de fines de los noventa o inicios del presente siglo, la situación tendió a mejorar y a estabilizarse. En lo que toca a la educación superior, se puede distinguir entre un momento de expansión de las oportunidades –que comienza hacia mediados de los sesenta para adquirir fuerte impulso durante

<sup>10</sup> Estos datos y los que se presentan a continuación provienen del Archivo General de Alumnos de la Dirección de Sistemas Escolares, Departamento de Registro Escolar (UAM, 2005, 2007).

los setenta– y otro de pérdida de dinamismo, desde alrededor de mediados de los ochenta. En los noventa, la política educativa se orientó al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y, en general, se definieron límites para el ingreso de los estudiantes que, con variaciones, siguen rigiendo hoy. Así, la UAM se creó en un período de crecimiento económico y expansión de la educación superior, pero a poco andar tuvo que enfrentar las crisis de los ochenta.

En relación con la carrera elegida, sociología, se ubica dentro del área de las disciplinas que despuntaron por su significado social desde los setenta y que se han caracterizado por un fuerte crecimiento de la participación femenina a lo largo de los últimos treinta años. En esta situación, el estudio de la carrera de sociología viene a adquirir un cierto carácter emblemático, tanto a) porque su “naturaleza” intermedia entre lo “duro” y lo “blando” y al menos ambigua respecto de lo “profesionalizante-académica”, en principio por sí misma no pre-juzga respecto de qué tipo de composición de género puede tener; como b) porque, sin embargo puede presentarse como una vía posible de canalización de la tendencia de las mujeres a incorporarse al ámbito de la educación superior en un contexto determinado por las exigencias del desarrollo y por las demandas de género.

### **Participación femenina en las UAM desde los setenta**

Existen variaciones en la participación femenina en la UAM que no se ajustan a la imagen que surge cuando se trabaja a nivel agregado nacional y por áreas de conocimiento (Bustos, 2005). Estos estudios suponen un proceso continuo de aumento del porcentaje de mujeres en el área de ciencias sociales y administrativas, partiendo de niveles relativamente bajos, mientras que el análisis realizado mostró que no hay una pauta única. En todas las unidades de la UAM la presencia femenina fue alta desde el comienzo, desde los setenta, pero mientras que en algunas

siguió la pauta general de incremento, el ritmo fue moderado y en otras, tendió a mantenerse relativamente constante a lo largo del tiempo. Las carreras de sociología podrían clasificarse como de composición relativamente paritaria con leve predominio femenino, pero no necesariamente como carreras femeninas, ni tampoco como carreras duras, salvo el caso de Xochimilco que tiende a hacerse predominantemente femenina. Al relacionar la presencia femenina –y en general, la evolución de la matrícula– con el contexto socio-económico, no encontramos efecto de las crisis de la década de los ochenta.

Se puede sugerir algunas hipótesis cuya prueba exigiría de estudios más específicos, a nivel familiar o individual y en el carácter real, curricular de las carreras. Así, es posible que el distinto comportamiento de la matrícula según unidades pueda en parte explicarse por las características socio-económicas de las familias de los estudiantes (Muñiz, 1997; Pérez Franco, 2001; García Castro, 2005) o por cambios en la apreciación de la utilidad esperada de las carreras o por el carácter modular. En lo que toca a la participación femenina a lo largo del tiempo, en general, sigue los lineamientos señalados por Bustos, con algunas diferencias:

1. Las mujeres pasaron del 24.9% de la matrícula en 1974, a 44.7% en 2006 –es decir, su participación se incrementó en general, aunque no llegó a alcanzar la paridad por sexos en el último año considerado.
2. Al tomar en cuenta las “áreas académicas”, representadas por las divisiones, también las tendencias en general se ajustan a los lineamientos señalados por Bustos. Las mujeres han tenido siempre una presencia baja en Ciencias Básicas e Ingeniería –que incluye sobre todo disciplinas “duras”, “profesionalizantes”, “masculinas”–, aunque su participación ha aumentado a lo largo del tiempo (pasaron del 5% en 1974 y llegaron a 21% en 2006). En Ciencias Biológicas y de la Salud los porcentajes fueron más altos desde el co-

mienzo (35%), y alcanzaron 61% en el último año. En Ciencias Sociales y Administrativas partieron con 28.6% y llegaron a 51%, mientras que en Ciencias de la Comunicación y el Diseño los porcentajes respectivos fueron de 16.5% y 35%.

3. Como era de esperarse, al desagregar las carreras del área de Ciencias Sociales y Humanidades encontramos importantes diferencias entre ellas. Podemos distinguir entre carreras que desde el comienzo: a) fueron predominantemente femeninas; b) fueron relativamente paritarias o, c) tuvieron predominio masculino. El primer grupo incluye Letras y algunas Psicologías (67% y 70%); el segundo, las Sociologías, Historia y Antropología (entre 45% y 57%) y el tercero, las demás. En este último hay algunas carreras que partieron con un porcentaje mínimo de mujeres, aunque lo aumentaron después, aproximándose a la paridad o alcanzándola: algunas Economías y Administraciones, con alrededor de 6% al inicio, seguidas por otras Administraciones, Derecho y Ciencia Política (entre 10% y 20%).
4. Casi todas las carreras vieron aumentar la participación femenina a lo largo del tiempo. Las excepciones son Historia, Letras y algunas de Psicología, en que decreció a favor de los varones. Las que tuvieron mayores incrementos en la participación femenina fueron principalmente las de Economía, las de Administración, Derecho y Lingüística, es decir, carreras profesionalizantes, salvo la última. Respecto las de Sociología, en Azcapotzalco el porcentaje de mujeres tendió a

mantenerse por sobre el 50%, pero creció en las otras dos unidades.

El breve panorama presentado muestra variaciones respecto de la pauta general antes mencionada, a la vez que sugiere que hay factores como los contextos organizativo-institucionales –la unidad académica, la división, entre otros– que deberían tomarse en cuenta en el análisis. Por ello, además del periodo de ingreso, consideramos la unidad.

### **La carreras de Sociología por periodo de ingreso y por unidades académicas en la UAM**

Desde 1974 y hasta fines de 2005, las carreras de Sociología de las tres unidades académicas registraron una matrícula total de 14,705 alumnos. De éstos, a Azcapotzalco le corresponde casi 40%, a Xochimilco poco más de 36% y a Iztapalapa sólo 24% (Cuadro 1, panel inferior). Si se compara con otras carreras de ciencias sociales de la UAM, el número total de alumnos alguna vez matriculados en Sociología es mucho menor que el registrado para el mismo periodo en las de Administración (27,789: Cuéllar y Navarro, 2006), e incluso más bajo que en Economía (17,945: Bolívar y Cuéllar, 2006). Se trata entonces de una carrera que tiene relativamente poca matrícula y, eventualmente, poca demanda<sup>11</sup>, especialmente en Iztapalapa.

Veamos ahora el Cuadro 1, que da información sobre la distribución global de la matrícula de la carrera de sociología. El panel superior entrega los números absolutos y el inferior, la distribución porcentual por unidades y periodo de ingreso.

<sup>11</sup> No tenemos información sobre Iztapalapa, pero la que hay sobre Azcapotzalco es sugerente. Lilia Pérez Franco (2001) mostró que parte importante de los estudiantes inscritos en Sociología de Azcapotzalco, en sus solicitudes de admisión colocaron la carrera en segundo lugar, después de Administración o de Derecho (alrededor de dos terceras partes de las cohortes que estudió).

**Cuadro 1**  
**Ingreso a carreras de sociología de la UAM.**  
**Periodo y unidad académica (1974-2005)\***

Periodo de ingreso	Unidad académica			
	Azcapotzalco	Iztapalapa	Xochimilco	Total
1974-1977	337	225	214	776
1978-1981	528	355	396	1279
1982-1985	805	619	706	2130
1986-1989	969	670	698	2337
1990-1993	813	492	699	2004
1994-1997	782	508	765	2055
1998-2001	818	395	971	2184
2002-2005	788	269	883	1940
<b>Total</b>	<b>5840</b>	<b>3533</b>	<b>5332</b>	<b>14705</b>
Distribución porcentual por periodo de ingreso	Azcapotzalco	Iztapalapa	Xochimilco	Total
1974-1977	43.4%	29.0%	27.6%	100%
1978-1981	41.3%	27.8%	31.0%	100%
1982-1985	37.8%	29.1%	33.1%	100%
1986-1989	41.5%	28.7%	29.9%	100%
1990-1993	40.6%	24.6%	34.9%	100%
1994-1997	38.1%	24.7%	37.2%	100%
1998-2001	37.5%	18.1%	44.5%	100%
2002-2005	40.6%	13.9%	45.5%	100%
<b>Total</b>	<b>39.7%</b>	<b>24.0%</b>	<b>36.3%</b>	<b>100%</b>

Este cuadro y los que siguen, fueron elaborados por los autores con base en la información del AGA 1974-2005, de la UAM. En la parte IV, se informa sobre los procedimientos para el tratamiento de las variables.

¿Qué tanto creció la participación en Sociología a lo largo del tiempo? Si tomamos a las tres unidades como un todo, vemos que la matrícula aumenta hasta fines de los ochenta, es decir, incluso durante la época de las crisis económicas, para descender levemente después. Sin embargo, en comparación con lo que reporta Bustos para las ciencias sociales a nivel nacional, salvo en el periodo inmediatamente posterior al establecimiento de la UAM, su crecimiento es moderado y aún, decreciente en el último cuatrienio. La diferencia tal vez podría explicarse por el hecho de que en las entidades federativas aumentó la matrícula en esta disciplina a partir de los ochenta y durante los noventa, mientras que en el D. F.

descendía. En este sentido, la carrera aparece en una situación intermedia en relación con lo sucedido en la capital y los estados.

Pero también hay diferencias por unidades: 1) en Xochimilco, la matrícula aumentó hasta mediados de los ochenta, se mantuvo hasta principios de los noventa y luego volvió a subir; 2) en Azcapotzalco subió hasta la segunda mitad de los ochenta para tender a estabilizarse después; 3) en Iztapalapa aumentó, como en Azcapotzalco, hasta la segunda mitad de los ochenta, pero luego descendió de manera continua, llegando en la última cohorte a sólo 269 estudiantes. Este monto es apenas superior al ingreso de la primera cohorte de la misma unidad y representa alrede-

dor de la tercera parte o menos de los ingresos de Azcapotzalco y de Xochimilco en el mismo periodo (Cuadro 1, panel superior).

Complementemos esto con una mirada a la distribución relativa de la matrícula por unidades y periodos de ingreso. El panel inferior del Cuadro 1 muestra que Azcapotzalco mantuvo primacía hasta principios de los noventa, con alrededor de 40% del total de matriculados, para cedérsela después a Xochimilco. Esta aumentó continuamente su participación relativa en la matrícula total, desde casi 27% en el primer periodo, hasta casi 45% en los dos últimos periodos de ingreso. En cambio Iztapalapa que partió con 28%, cambió poco hasta fines de los ochenta, pero luego disminuyó a sólo 14% en el último periodo.

En resumen, tenemos que entre 1974 y principios de los noventa, la matrícula global de Sociología casi se triplicó, para luego descender un poco, con fluctuaciones. La participación relativa de las unidades a lo largo del tiempo no presenta un patrón único. Salvo en el caso de Xochimilco, los comportamientos de la matrícula no coinciden con la tendencia nacional de las ciencias sociales, de continuo ascenso, reportada por los investigadores. Las variaciones encontradas se relacionan con las unidades de adscripción, y nada o casi nada con los procesos más globales del contexto socio-económico.

### Participación femenina por unidad y periodo

Antes de examinar esos resultados con más cuidado, es útil ver la información sobre la participación femenina en la matrícula por unidad y periodo. Según el Cuadro 2, las mujeres son la mayoría de los estudiantes alguna vez matriculados, con variaciones por unidad: en Xochimilco se aproximan al 60%, mientras que en Iztapalapa y Azcapotzalco alcanza el 56% respectivamente.

En todos los periodos, salvo uno (Iztapalapa) se matricularon más mujeres que hombres. Considerando el conjunto de las carreras, las mujeres representaron casi 51% de la matrícula en la primera cohorte, para aumentar hasta 58% en la segunda mitad de los ochenta y después bajar un poco en la última (54%). Así, hay diferencias en relación con las tendencias de las ciencias sociales a nivel nacional. Primero, el conjunto de las sociologías muestra un ascenso no lineal de la participación femenina. Segundo, esta fue significativa desde el inicio, con porcentajes muy superiores a los que lograron las carreras de administración y economía de la UAM (Bolívar y Cuéllar, 2006; Cuéllar y Navarro, 2006). Estas carreras se han aproximado a la paridad, pero no han alcanzado los porcentajes de Sociología en lo que va del siglo.

**Cuadro 2**  
**Carreras de sociología de la UAM.**  
**Participación femenina por unidad y periodo (porcentajes de mujeres)**

Periodo de ingreso	Unidad académica			
	Azcapotzalco	Iztapalapa	Xochimilco	Total
1974-1977	53.4%	41.3%	57.0%	50.9% (n= 395)
1978-1981	53.8%	50.1%	59.3%	54.5% (n= 697)
1982-1985	54.2%	55.1%	63.3%	57.5% (n= 1224)
1986-1989	55.7%	61.8%	57.6%	58.0% (n= 1356)
1990-1993	52.3%	54.3%	61.2%	55.9% (n= 1120)
1994-1997	53.1%	59.3%	59.3%	56.9% (n= 1170)
1998-2001	57.0%	58.5%	56.1%	56.9% (n= 1242)
2002-2005	52.8%	52.0%	54.6%	53.5% (n= 1038)
Total	54.1%	55.6%	58.4%	56.0% (n= 8242)

Al distinguir por unidades también encontramos variaciones: 1) en Xochimilco la participación femenina fue alta desde el inicio, aumentó hasta mediados de los ochenta, manteniéndose en alrededor de 60% por un tiempo, y bajando después a casi 55%; 2) en Iztapalapa fue de 41% en el primer periodo, aumentó hasta fines de la misma década, para bajar después y llegar a 52% en la última cohorte; 3) en Azcapotzalco, el porcentaje de mujeres se ha mantenido con pocas variaciones (entre el 52% y el 53% en casi todos los periodos).

En suma, la carrera de sociología ha sido siempre predominantemente femenina, con un porcentaje relativamente constante de mujeres en Azcapotzalco, y primero creciente en Iztapalapa y Xochimilco, decreciendo algo en el último periodo, en que ha tendido a igualarse entre las unidades, superando la estricta paridad. Así, las carreras de Sociología se siguen situando dentro del grupo de composición de género relativamente paritarias, aunque Xochimilco parece estar en trance de pasar al de predominio femenino.

Una hipótesis, en particular en relación con Iztapalapa, diría que posiblemente los sectores sociales de que se aprovisiona la carrera encuentran más dificultades para enviar a sus hijos a la universidad, o bien (no contradictorio con lo anterior), que han cambiado sus preferencias debido a la percepción de la falta de especificidad profesional de ésta y el consiguiente impacto sobre la valoración de su utilidad para el futuro de los hijos (el argumento también puede aplicarse a los individuos). Para familias

más acomodadas o que han visto una mejoría en su situación socio-económica, las percepciones sobre las oportunidades podrían ser distintas, lo que permitiría explicar, al menos parcialmente, tanto el aumento de la matrícula como una mayor participación femenina<sup>12</sup>.

Otro punto a considerar es la vinculación entre los procesos de incremento de la matrícula y la participación femenina con las crisis económicas. Estas –en particular las de la década de los ochenta– no parecen haber tenido incidencia en las tendencias de la matrícula global. Esta aumenta hasta fines de la década, sin que se aprecien cambios con la crisis de 1994-1995 ni tampoco en la participación femenina. Respecto de la matrícula global, la leve tendencia descendente de los últimos periodos puede explicarse como resultado de las políticas de la UAM de controlar el ingreso. En cuanto a la participación femenina, hay un leve descenso, más marcado en el último periodo de ingreso. En esta conexión, una posibilidad es que estemos en presencia de un efecto retardado de las crisis –o bien de los cambios globales experimentados desde los noventa–, es decir, de la emergencia de una cierta percepción de su significado en relación con las expectativas que, más tarde, adquiere cuerpo para llegar a influir en las preferencias y la elección de carreras.

Respecto de los esquemas de interpretación a que nos referimos en la primera sección, la cuestión es qué tan útiles resultan para dar cuenta de estos procesos. Sin duda, podemos decir que en la UAM Sociología es una carrera casi paritaria

<sup>12</sup> Por cierto, otros factores pueden jugar un papel, sea por sí mismo o en combinación con los mencionados. Por ejemplo, también puede contribuir la contradicción entre las preferencias de carrera de los estudiantes y los resultados que obtienen en los exámenes de admisión. La motivación por estudiar –o por lo menos, el interés por ingresar a la universidad– puede explicar por qué parte importante de los aspirantes que optaron por carreras más “profesionalizantes”, acabaron conformándose con Sociología. En este caso se combinarían factores relacionados con el medio social, el capital cultural que traían los estudiantes y sus motivaciones, con las limitaciones –a la vez que apertura de posibilidades– que impone el establecimiento escolar al plantear ciertos requisitos para la admisión a determinada carrera, definir cupos anuales y abrir la posibilidad de una segunda opción. Como puede sugerirlo el estudio de Pérez Franco, las decisiones tal vez tienden a orientarse más por cálculos racionales que por otros motivos, especialmente cuando también se tiene cierta idea del cierre de oportunidades para la movilidad social ocurrido a lo largo de las décadas recientes (Cortés y Escobar Latapí, 2005).



con leve preponderancia femenina, rasgo este último que se incrementa en algunas unidades. También, que es “blanda”, por ejemplo en relación con las ingenierías. Pero no es claro que sea profesionalizante. Y difícilmente podría decirse que ella se corresponde con alguna especie de “naturaleza femenina”, o que su composición de género a lo largo del tiempo demuestre la clara pertinencia de la tesis de la “transición educativa”. Aunque están cambiando las pautas culturales y la valoración del rol de las mujeres, no sabemos con certeza cuánto pueden haber cambiado ni cómo en el caso de estas carreras.

Pasando a la cuestión del desempeño, si las crisis no tuvieron incidencia en la matrícula, ¿podrán haberlo tenido en el desempeño de los estudiantes?, ¿hay diferencias por sexo o por unidad? Es lo que se verá en seguida.

---

## **El desempeño de las mujeres en las carreras de sociología de la UAM hacia fines de 2005**

### **Las dimensiones del desempeño en general desde los setenta**

El desempeño tiene varios sentidos posibles. Entre otros, el que supone el registro de actividades que dan cuenta del “estado”, en general, del alumno de acuerdo con las categorías institucionales y, ligadas a este aspecto, la calidad del comportamiento a los resultados que los estudiantes logran en sus estudios. Aquí usaremos desempeño principalmente en el primer sentido, y en forma muy general, a través de la variable “estado” (*cf.*, IV). El desempeño se mide mediante indicadores como el “titulación” “egreso”, “abandono”, etc.

El Cuadro 3 da cuenta de los “estados académicos” de los alumnos (que usamos como indicador del desempeño) distinguiendo entre el conjunto de la UAM y las unidades. Este se despliega en cuatro categorías —éxito, baja, abandono y avanzando— a las que se añade la de ingresos inconclusos, correspondiente a estudiantes registrados pero nunca realmente incorporados a los estudios<sup>13</sup>. En lo que sigue pondremos el acento en los éxitos y las bajas.

En general, las mujeres tienen porcentajes mayores de éxito y menores de fracaso que los hombres, y la diferencia se presenta en todos los periodos considerados. También hay diferencias por unidades académicas, destacando la de Xochimilco, que supera a las otras en ambos sexos, también a lo largo de todos los periodos. Sin embargo, en ella, las diferencias a favor de las mujeres son menores. Pero no sólo en las carreras de sociología, sino en todas o casi todas las que ofrece la UAM, ellas se desempeñan mejor que los hombres. Asimismo, vimos que las unidades académicas hacen una diferencia: otra vez, los niveles más altos de desempeño ocurren en Xochimilco.

Por otra parte, si durante la década de los ochenta no se vieron afectados ni las tendencias de crecimiento de la matrícula ni de la presencia de las mujeres, corroboramos los hallazgos de Muñiz sobre el desempeño: con la crisis disminuyeron seriamente los éxitos y aumentaron las bajas de ambos sexos, llegando a niveles catastróficos entre los hombres. Las diferencias entre ellos siguieron existiendo, pero —en contraposición a lo que sostuvo dicha autora para el conjunto de la UAM—, hallamos que en las carreras de sociología, si bien el éxito y las bajas alcanzaron picos más agudos entre los varones,

---

<sup>13</sup> “Éxito” indica que el estudiante ha cubierto todos los requisitos académicos exigidos e incluye a los egresados y los titulados. Las “bajas” corresponden a quienes fueron dados de baja o se dieron voluntariamente de baja; los “abandonos” comprenden a quienes no se habían inscrito por más de seis trimestres consecutivos y “avanzando” a los que se encontraban dentro del plazo de 10 que la UAM establece para la terminación de los créditos y que no habían caído en el abandono. Más detalles en el anexo.

la intensidad del impacto fue más fuerte entre las mujeres.

A partir de los noventa, la matrícula tendió a estabilizarse para el conjunto, pero hubo variaciones por unidad y sexo de los alumnos. Azcapotzalco disminuyó su participación en la matrícula, mientras el porcentaje de mujeres casi no varió; Xochimilco tuvo la mayor parte de la matrícula, incrementándose la presencia relativa de las mujeres y en Iztapalapa descendió fuertemente el número de inscritos mientras aumentaba el porcentaje de mujeres.

Para terminar esta sección, quisiéramos hacer una breve referencia a los datos acerca de los “ingresos inconclusos”. Llama la atención el hecho de que, en comparación con los

periodos anteriores, estos, más que se duplican entre los aceptados en los dos últimos, llegando a representar alrededor del 13% de ellos, sin diferencias significativas por sexo. Otra vez, no hay estudios sobre esto, por lo que sólo caben algunas hipótesis tentativas. Una diría que los estudiantes postulan a otras instituciones y tal vez a otras carreras, siendo admitidos en ellas; otra, que aunque tienen interés en Sociología, sus condiciones de vida les impiden actualizar su ingreso; por último, que tienen otras alternativas a las que atribuyen mayor utilidad esperada.

En el nivel más agregado, lo que primero llama la atención es el fuerte peso de las bajas y la escasa importancia de los éxitos, es decir, de quienes cubrieron los créditos del plan de estudios,

**Cuadro 3**  
**Desempeño en las carreras de sociología de la UAM.**  
**Estado académico de los alumnos por sexo y unidad (todo el periodo 1974-2005)**

Unidad académica y sexo	Desempeño • Estado académico de los alumnos					
	Éxito*	Baja**	Ingreso. Inconcl.	Abandono	Avanzan	Total
Azcapotzalco	23.3%	44.1%	6.8%	7.4%	18.4%	100%
Iztapalapa	25.4%	49.0%	6.2%	7.3%	12.2%	100%
Xochimilco	34.6%	31.7%	7.5%	8.4%	17.7%	100%
Total general	27.9%	40.8%	6.9%	7.8%	16.7%	100%
<b>Mujeres según Unidad</b>						
Azcapotzalco	26.9%	40.7%	6.5%	7.1%	18.7%	100%
Iztapalapa	28.2%	46.6%	5.9%	7.3%	12.0%	100%
Xochimilco	36.7%	31.2%	7.6%	7.9%	16.6%	
Total mujeres	30.9%	38.5%	6.8%	7.5%	16.3%	100%
<b>Hombres según Unidad</b>						
Azcapotzalco	19.0%	48.1%	7.1%	7.8%	18.0%	100%
Iztapalapa	21.8%	52.0%	6.5%	7.3%	12.5%	100%
Xochimilco	31.6%	32.4%	7.5%	9.2%	19.4%	100%
Total hombres	24.0%	43.7%	7.1%	8.1%	17.1%	100%

\*Incluye los estudiantes que cubrieron todos los créditos del plan de estudios, más los que egresaron y los que se titularon; \*\*Agrupa las bajas definitivas voluntarias, las reglamentarias y las dictaminadas por un organismo colegiado de la universidad.

egresaron o se titularon (Cuadro 3, panel superior, fila de totales). En efecto, de cada diez estudiantes alguna vez matriculados en las carreras de sociología de la UAM, cuatro causaron baja, mientras que menos de tres completaron sus estudios.

En relación con los otros “estados”, los que se encuentran a tiempo, avanzando, son un conjunto de alumnos de inscripción relativamente reciente, que constituye la masa de los estudiantes que hoy asisten a las aulas; comprenden el 17% de los matriculados. El resto se compone de estudiantes que no llegaron a incorporarse a las carreras (“ingresos inconclusos”) 7%, y de quienes han abandonado sus estudios por más de dos años, 7.8%.

### El desempeño por unidades

Por otro lado, hay diferencias globales por unidad (panel superior). Los alumnos de Xochimilco tienen porcentajes superiores de éxito y menores de bajas que los de las otras unidades. Por otra parte, si bien Iztapalapa supera levemente a Azcapotzalco en materia de éxitos, tiene relativamente más bajas y menos estudiantes que avanzan.

También encontramos diferencias por sexo, tanto al nivel agregado como por unidad. No sólo las mujeres tienen más éxito y causan menos bajas que los hombres, sino que tienen relativamente menos “ingresos inconclusos” y “abandonos”, a la vez que más estudiantes que “avanzan” (Cuadro 3, paneles medio e inferior, líneas de totales)<sup>14</sup>.

Al considerar en conjunto el sexo y la unidad, se mantienen las diferencias, con algunas variaciones. En Xochimilco los porcentajes de éxito de ambos sexos son superiores a los de las otras unidades y las bajas, menores. Además, las diferencias entre esa unidad y las otras, en el caso de las mujeres son más pequeñas que en el caso de los varones.

En cuanto a las bajas, en Xochimilco son similares para hombres y mujeres (31%), y en ambos casos, mucho menores que en las otras unidades<sup>15</sup>.

En resumen: 1) en general –en el agregado y en cada unidad–, las mujeres tienen mejor desempeño que los hombres; 2) Xochimilco tiene mejor desempeño en ambos sexos y la diferencia entre hombres y mujeres en ella es menor que en las demás unidades. Nótese que estos resultados admiten interpretaciones acordes con los esquemas que enfatizan la diferencia entre carreras masculinas y femeninas y duras y blandas, con algunas condiciones: en relación con la participación, aceptar que sociología es una carrera afín a los patrones culturales en proceso de cambio, que favorecen la incorporación de las mujeres a carreras si no identificadas con las imágenes tradicionales sobre “el rol femenino” –o con su “naturaleza específica”–, al menos más próximas a este que otras, más profesionalizantes, como administración, o también más “duras”, como economía. Sin embargo, subsiste un problema: pese a esta posible caracterización de sociología, el ritmo de crecimiento de la participación femenina es menor que en las otras carreras. Segundo, en lo que toca al desempeño, la situación es ambigua: cualquiera de las tesis expuestas en la primera sección podría ofrecer una explicación más o menos consistente con sus supuestos, pero añadiendo otros, sea relativos al papel de los ambientes académico-institucionales, o a los medios sociales de que provienen los estudiantes.

### El desempeño por periodos

Pasemos ahora a ver el desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo. El Cuadro 4 presenta la información, diferenciando también entre hombres y mujeres.

<sup>14</sup> De acuerdo con nuestros análisis preliminares de los datos para toda la UAM, en todas o casi todas las carreras las mujeres tienen mejor desempeño que los hombres.

<sup>15</sup> Habría que señalar que otra vez Iztapalapa presenta una cierta “anomalía”, ya que tiene el menor porcentaje de alumnos que avanzan.

**Cuadro 4**  
**Carreras de Sociología de la UAM.**  
**Estado académico de los alumnos por sexo y periodo (1974-2005)**

Sexo y periodo	Estado académico de los alumnos						
	Total	Éxito	Baja	Ingreso inc.	Abandono	Avanzan	Total
1974-1977		44.3%	50.3%	5.4%			100%
1978-1981		32.5%	63.4%	4.1%			100%
1982-1985		28.3%	68.0%	3.7%			100%
1986-1989		27.7%	66.5%	5.7%		.0%	100%
1990-1993		35.4%	60.1%	4.1%		..3%	100%
1994-1997		42.6%	19.9%	4.1%	26.2%	7.2%	100%
1998-2001		23.1%	5.7%	13.3%	24.8%	33.2%	100%
2002-2005			3.0%	12.9%	3.1%	80.9%	100%
<b>Total</b>		<b>27.9%</b>	<b>40.8%</b>	<b>6.9%</b>	<b>7.8%</b>	<b>16.7%</b>	<b>100%</b>

Mujeres	Éxito	Baja	Ingreso inc.	Abandono	Avanzan	Total
1974-1977	49.9%	43.8%	6.3%			100%
1978-1981	36.0%	60.1%	3.9%			100%
1982-1985	31.4%	64.7%	3.9%			100%
1986-1989	30.5%	64.2%	5.2%		.1%	100%
1990-1993	38.8%	56.5%	4.0%		.7%	100%
1994-1997	46.2%	17.7%	4.3%	24.7%	7.1%	100%
1998-2001	26.3%	4.4%	12.7%	24.2%	32.4%	100%
2002-2005		2.6%	12.9%	2.6%	81.9%	100%
<b>Total</b>	<b>30.9%</b>	<b>38.5%</b>	<b>6.8%</b>	<b>7.5%</b>	<b>16.3%</b>	<b>100%</b>

Hombres	Éxito	Baja	Ingreso inc	Abandono	Avanzan	Total
1974-1977	38.6%	57.0%	4.5%			100%
1978-1981	28.4%	67.4%	4.3%			100%
1982-1985	24.2%	72.4%	3.4%			100%
1986-1989	23.9%	69.7%	6.4%		.	100%
1990-1993	31.0%	64.7%	4.3%			100%
1994-1997	37.9%	22.7%	4.0%	28.2%	7.2%	100%
1998-2001	18.8%	7.3%	14.0%	25.7%	34.2%	100%
2002-2005		3.4%	13.0%	3.7%	80.0%	100%
<b>Total</b>	<b>24.0%</b>	<b>43.7%</b>	<b>7.1%</b>	<b>8.1%</b>	<b>17.1%</b>	<b>100%</b>

En el conjunto de las carreras, el éxito es relativamente alto para los ingresados en el primer periodo (44.3%), pero luego desciende rápidamente, llegando a alrededor de 28% entre los que se incorporaron durante la década de los ochenta, es decir, de las crisis económicas. Correlativamente, las bajas alcanzan a dos terceras partes del total de los inscritos. Entre los ingresados en los noventa la situación mejora: aumentan los éxitos, casi emparejándose con el nivel alcanzado por la primera cohorte, mientras que las bajas disminuyen (nótese que para las últimas cohortes de ingreso no hay éxitos o el porcentaje es relativamente pequeño<sup>16</sup>).

Tenemos entonces que la época de las crisis no afectó significativamente la incorporación a la universidad, pero tuvo consecuencias impactantes sobre el nivel de desempeño de los estudiantes. Por otra parte, las crisis no afectaron igualmente mujeres y varones. Ciertamente, entre los alumnos que ingresaron durante los ochenta ambos sexos bajaron el porcentaje de éxitos y aumentaron el de bajas, pero el descenso de los éxitos y el incremento de las bajas se situaron en niveles que de todas maneras mantenían a las mujeres por encima de los hombres. También su recuperación a partir de los noventa fue más rápida. ¿Cómo puede explicarse esto?

En esta conexión, vale la pena referirse al trabajo de Patricia Muñiz (1997), que estudió las trayectorias universitarias y la deserción para el conjunto de la Universidad Autónoma Metropolitana en el periodo 1974-1990. Ella subraya el continuo aumento de las mujeres en la matrícula y los efectos negativos que tuvo la crisis económica de los ochenta en el porcen-

taje de egreso y titulación, en particular, de los varones. En el Distrito Federal, los hogares se vieron sometidos a una baja considerable en sus ingresos, que llevaron a que aumentara el número de personas que realizaban alguna actividad económica, muchos de ellos jóvenes estudiantes. Muñiz sugiere que los determinantes de género asociados con la cultura de las familias de los estudiantes pudieron haber tenido el efecto perverso de presionar a los varones (más que a las mujeres) a buscar trabajo en tiempos de crisis, con lo que se rezagaron en sus estudios y, en muchos casos, tuvieron que abandonarlos o fueron dados de baja por la institución.

Respecto de las mujeres, plantea la hipótesis de que estas se vieron favorecidas (se rezagaron y desertaron menos que los hombres) porque, una vez admitido su derecho a estudiar, no se encontraron presionadas, como los varones, a ejercer el papel de “proveedor(as)”. Sea porque se conformaron a una pauta cultural tradicional modificada que, aceptando su incorporación a la universidad, las llevaba a mantener algunos valores propios de la condición femenina –ser responsables y cumplir con sus estudios como “niñas obedientes”– o porque, por el contrario, representaban la encarnación de los valores de la identidad femenina en competencia con los valores masculinos establecidos, no sólo siguieron incorporándose a los estudios superiores sino que también se desempeñaron mejor que los varones (tuvieron más éxito y menos bajas) aún durante la década de las crisis.

Aunque los datos que trabajó Muñiz llegan hasta 1990, los resultados de estudios posteriores sobre la evolución de la matrícula y el desempeño

<sup>16</sup> Los datos sobre los “estados académicos” de los alumnos son marcadamente diferentes, dependiendo de si se cumplió o no el plazo máximo de diez años establecido por la UAM para cubrir los créditos del plan de estudios. De acuerdo con dicha cláusula, para quienes se cumplió el plazo en principio la situación sólo puede ser de “éxito” o de “baja”. Esto significa que las cohortes de ingreso 1974-1978 a 1990-1993, prácticamente se dividen en éxitos y bajas. Las excepciones están dadas por los “ingresos inconclusos” y por quienes obtuvieron ampliación del plazo, que suelen concederse cuando el estudiante lo ha solicitado encontrándose próximo a entregar su trabajo terminal. En cambio, para los estudiantes que se encuentran dentro de plazo, se aplican todas las categorías del “estado académico”. Para más detalles, ver Cuéllar y Martínez (2003 y 2001).

de los estudiantes en la UAM son consistentes con su interpretación (García Castro, 2005; Cuéllar y Martínez 2003). Muy probablemente, muchos de los que se rezagaron a raíz de las crisis —sobre todo los varones—, acabaron siendo víctimas de la cláusula de diez años que fija la UAM.

En las carreras de sociología parece haber sucedido algo similar. Como se puede apreciar examinando el cuadro anterior, el descenso de los éxitos y el aumento de las bajas masculinas entre los que ingresaron durante los ochenta alcanzaron picos más altos que los de las mujeres (para los primeros, las bajas llegaron hasta 72%, en comparación con 65% de las mujeres, mientras que los porcentajes de éxito descendieron a mínimos de 23.9% y 30.5%, respectivamente). Sin embargo, si en lugar de tomar sólo los puntajes extremos alcanzados consideramos las diferencias entre los máximos y los mínimos, la situación adquiere otro cariz<sup>17</sup>. Entre las mujeres, la disminución en el porcentaje de éxitos y el aumento en el de bajas son mayores que entre los hombres (los varones disminuyen los éxitos en 14.7 puntos porcentuales, frente a 19.4 de las mujeres, a la vez que aumentan sus bajas en 15.4 puntos porcentuales en comparación con 20.9 de las mujeres). En otras palabras, no fueron los varones sino las mujeres quienes resintieron la crisis con más intensidad (lo que queda obscurecido por el hecho de que, el nivel de desempeño de ellas fue siempre mejor). Es difícil sugerir las razones de esto, ya que carecemos de estudios específicos. Sin embargo, se puede pensar que si la crisis activó las pautas culturales relativas a los roles de género obligando a trabajar a los hombres, también pudo haber activado las que definen el papel de la mujer en el hogar, en particular si otras mujeres de la familia salieron

a trabajar, teniendo que ser sustituidas por las estudiantes. Pero también estas pudieron verse presionadas a buscar trabajo, desde que las pautas relativas a los papeles de género, incluyendo las referentes a la actividad económica, estaban cambiando (Ariza y De Oliveira, 2006).

### **Hacia nuevos enfoques en los estudios sobre la participación de las mujeres**

Nos propusimos reflexionar sobre algunos aspectos de los cambios en la participación femenina en la educación superior, tomando como caso las carreras de sociología de la UAM y de paso incursionar en el fenómeno de la apertura de las ciencias sociales. Luego de resumir las tendencias generales y de presentar críticamente algunas de las tesis más usuales, próximas al sentido común, acerca de los factores que podrían describir o dar cuenta de las formas de participación femenina, nos centramos en el estudio de sociología, echando una mirada general a su evolución en el tiempo y a su desempeño.

Los trabajos tradicionales orientados a dar cuenta de la presencia femenina en la educación superior, tienden a ser descriptivos y no explicitan sus supuestos, ni categorías de análisis limitándose, básicamente, a la incorporación de las mujeres a la universidad, en particular, con la magnitud de su presencia, pero no del desempeño. Así, parece que enfrentamos un hiato entre los procesos de cambio percibidos y las maneras como los conceptualizamos. A pesar de esto, al indagar críticamente algunas de sus premisas se podrían obtener algunas consecuencias sobre este tema. El estudio de la participación femenina en las carreras de sociología nos permitió ser un poco más precisos en las observaciones.

<sup>17</sup> Entre 1974 y 1993, los porcentajes más altos de éxito y los menores de baja los alcanzaron los que ingresaron en el periodo 1974-1977 y los inversos (menores de éxito y mayores de bajas), los que lo hicieron en el periodo 1986-1989. No tomamos en cuenta los periodos posteriores, ya que los porcentajes de éxito y de bajas pueden variar debido a que los alumnos todavía se encontraban dentro del plazo de diez años establecido por la UAM para cubrir los requisitos académicos.

Ninguno de los modelos supuestos se ajusta completamente a los datos analizados para las carreras de sociología de la UAM. Si bien las mujeres se incorporan a los estudios superiores con un sesgo hacia ciertas carreras que pudieran considerarse como femeninas o blandas, sin embargo, incluso en las duras y/o masculinas, su presencia ha aumentado aceleradamente aunque no siempre se ha llegado a la paridad. Por otra parte, hay carreras típicamente femeninas/blandas en las que ha disminuido su participación. Además, ciertas carreras son ambiguas respecto a estas clasificaciones. En lo que toca al desempeño, a juzgar por los datos de las carreras de sociología y, más generalmente, de prácticamente todas las carreras de la UAM, ninguna acierta tratándose del desempeño. En efecto, prácticamente en todas las carreras de esta institución el desempeño de las mujeres es superior al de los hombres.

Los enfoques tradicionales se muestran cada vez menos útiles. Estas observaciones no pretenden desechar los trabajos descriptivos recientes, sino tan sólo señalar un efecto normal de un tipo de análisis que debe realizarse en una primera aproximación, y que sugiere la necesidad de realizar estudios más específicos. Las cosas son más complejas. Por ejemplo, si sociología fuera una carrera femenina, habría más mujeres con desempeño variable por sexo, pero en todas las carreras es así. Si es blanda, ellas aumentarán y serán mejores, pero en todas las carreras también es así. Si sociología es profesionalizante, quien sabe. Si estamos en transición, deberían tender a desaparecer las diferencias.

También, es necesario advertir que una lectura poco cuidadosa puede dejar la impresión de que, en general, los cambios tienden a asumir la forma de una evolución lineal, es decir, de un proceso que, más o menos inexorablemente, va de “menos” a “más”. Y en efecto, en una primera aproximación del análisis queda la imagen de que las variaciones en la participación femenina pueden ordenarse a lo largo de un continuo, uno de cuyos polos podría considerarse negativo

(baja participación) y otro, “positivo” (alta participación). Sin embargo, detrás de esta imagen o junto a ella, también está presente una de las ideas centrales de los estudios realizados hace un par de décadas, que distinguía entre “carreras masculinas” y “carreras femeninas” para dar cuenta del peso relativo de hombres y mujeres en la educación superior.

De manera más general, esto lleva a preguntarse qué visiones subyacen a esas calificaciones. Una primera cuestión es la de cómo se concibe tanto la naturaleza del proceso como su fase última. El aumento de la participación femenina, ¿supone un punto de llegada, ideal, caracterizado por la paridad entre los géneros?; tal paridad ¿se asocia con el supuesto de que, hacia el final de esta especie de “transición educativa”, se alcanzaría una cierta homogeneidad en la participación femenina en todas las áreas y carreras?; ¿o más bien debería esperarse que se mantuvieran las diferencias y la heterogeneidad entre carreras?; y en todo caso, ¿qué explicaciones pueden darse?

Con todo, estos esquemas se siguen usando y alguna utilidad prestan, en particular, cuando se unen con los de carácter socio-económico y cultural para tratar de entender la heterogeneidad que se aprecia en las tendencias globales de la participación femenina. Los cambios acaecidos en casi todo el orbe en relación con la valoración del papel de la mujer, que subyacen a la ampliación de las oportunidades educativas y su participación laboral, pueden dar cuenta de los procesos de movilización social que las lleven a incrementar su participación en la educación superior. Las pautas culturales cambian, aunque no de modo homogéneo en todos los sectores sociales, afectando las preferencias e incluso, las oportunidades. Por otro lado, estas se ven también afectadas por los cambios socio-económicos, dando lugar a situaciones complejas, que involucran aspectos relacionados con los contextos familiares, la motivación de logro de los individuos y los efectos perversos que suelen emerger de la combinación de estos factores. El desafío que se enfrenta exige profundizar en la

indagación de esos factores. Es lo que aquí se ha tratado de hacer, en el modesto nivel de estudios que significa echar una primera mirada a una carrera en particular.

## Anexo metodológico

Para este trabajo se utilizó la información del Archivo General de Alumnos de la UAM (UAM-AGA) que contiene información sobre todas las personas alguna vez matriculadas en las carreras de la institución durante el periodo 1974-2005. En el texto, se denominan “trayectorias exitosas” o casos de “éxito”, a aquellas que culminan con el cumplimiento de los requisitos establecidos por el respectivo plan de estudios (cf. Cuéllar y Martínez Escamilla, 2001; 2003). Por consiguiente, el “éxito” comprende a los alumnos que el Archivo General de Alumnos de la UAM identifica como habiendo “cubierto todos los créditos del plan de estudios”, habiendo “egresado” y habiéndose “titulado” (UAM, AGA; asimismo, Acosta, Bolívar y Cuéllar, 2006; Bolívar y Cuéllar, 2006; Cuéllar y Navarro, 2006).

Según la reglamentación vigente de la UAM, los estudiantes tienen un plazo de diez años, contados desde el ingreso, para completar todos los requisitos académicos de la carrera, es decir, para cubrir los créditos del plan de estudios. Si no lo hacen, son dados automáticamente de baja, salvo que se les haya autorizado prórroga. Por otra parte, las carreras se estructuran con una duración ideal de cuatro años, cada uno compuesto por tres trimestres académicos. En consecuencia, si un estudiante se inscribe continuamente sin reprobar materias ni equivocarse —o retrasarse por cualquier otro motivo— podría, en principio (es decir, idealmente), demorar cuatro años en cubrir los créditos del plan de estudios. Este término podría alargarse si a la acreditación de los cursos requeridos se agrega un lapso para la terminación, aprobación y defensa del trabajo terminal (sobre esto, ver Cuéllar y Martínez Escamilla, 2001).

(a) Recodificamos el año de ingreso en periodos cuatri-anales, en atención a la estimación que hace la UAM de lo que debería ser la duración estimada (ideal) de las trayectorias académicas exitosas. Hablamos de periodos de ingreso y de cohortes de ingreso de manera equivalente (en el primer caso se pone de relieve el momento del ingreso y en el segundo, los sujetos que ingresaron en un periodo dado). Volvimos a recodificar el periodo de ingreso en dos grandes categorías: los que ingresaron entre 1974 y 1993 y los que lo hicieron entre 1994 y 2005. Esto, en atención a los efectos de la cláusula de 10 años establecida para completar los estudios y a la necesidad de ofrecer una visión panorámica e inteligible de lo acaecido.

(b) En cuanto al estado académico de los alumnos, el AGA tiene dos variables (“edo” y “edo2”) que, usadas en conjunto, permiten hacerse una idea bastante precisa de su situación académico-administrativa. Primero hicimos un análisis de las categorías que resultan del cruce de las dos variables mencionadas y elaboramos una nueva variable, “estado académico del alumno”, que resume todas las situaciones académicas posibles. Dado que ella registra la situación académica de los estudiantes al momento de cierre del AGA, actualizado hasta fines de 2005, la usamos como “proxy” de los resultados obtenidos hasta entonces. A continuación, reagrupamos la variable en cinco categorías generales: 1) estudiantes que tuvieron éxito; 2) que causaron baja; 3) que abandonaron sus estudios por más de seis trimestres; 4) que se encuentran avanzando en sus estudios; y 5) estudiantes con “ingreso inconcluso”. Estos últimos son estudiantes matriculados que no completaron los trámites de ingreso y que no llegaron a incorporarse a los procesos educativos de la carrera.

A las situaciones que constituyen casos de trayectorias truncadas, esto es, que no terminaron



los créditos del plan dentro del plazo reglamentario de diez años establecido para hacerlo, el registro universitario las denomina “bajas”. Esta categoría corresponde a lo que usualmente suele llamarse “deserción” y comprende: a) las bajas reglamentarias (dictadas en virtud de la regla

del plazo de diez años); b) las bajas voluntarias, con declaración expresa en este sentido; y c) las bajas por dictamen de autoridad colegiada. En este trabajo las tomamos como un solo conjunto, definido solamente por el hecho de haber causado baja, y sin que importe el motivo.

## Referencias

ACOSTA, R., A. Bolívar y O. Cuéllar, (2006). “Eficiencia terminal y duración de los estudios en las carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco”. Mecanografiado, México. Laboratorio de Investigación Social (LIS), Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco.

ARIZA, M. y O. de Oliveira (2006). “Regímenes socio-demográficos y estructura familiar: los escenarios cambiantes de los hogares mexicanos”, en *Estudios Sociológicos* vol. XXIV, No. 70, enero-abril.

BASAVE, Jorge *et al.* (Coordinadores) (2002). *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI*, México, Miguel Ángel Porrúa.

BOLÍVAR, A. y O. Cuéllar (2006). “Evolución de la matrícula y participación femenina en las carreras de Economía de la UAM”. Mecanografiado, México. Laboratorio de Investigación Social (LIS), Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco.

BRENNES, Isabel (2005). “Los géneros en la educación superior universitaria en Costa Rica”, en Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Comp.), *Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe*, México, UDUAL/UNESCO Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, IESALC.

BOTTOMORE, T. y R. Nibset (1988). *Historia del análisis sociológico*, Buenos Aires, Amorroutu editores.

BUNGE, Mario (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*, Madrid, EDAF y Albatros.

BUSTOS ROMERO, Olga (2005). “Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales”, en Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Comp.), *Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe*, México, UDUAL/UNESCO Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, IESALC.

——— (2003). “Mujeres y educación superior en México. Recomendación de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales”. Proyecto IESAL/UNESCO, “Feminización de la matrícula estudiantil y sus posibles incidencias en los ámbitos educativo, económico y social en América Latina y el Caribe”. [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/generos\\_educ.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/generos_educ.pdf)

CORTÉS, F. y A. Escobar Latapí (2005). “Movilidad social intergeneracional en el México urbano”, en *Revista de la CEPAL*, No. 85, abril.

CUÉLLAR O. y E. Navarro (2006). “Las carreras de administración de la UAM: un panorama general de la matrícula durante el periodo 1974–2005”. Mecanogra-

fiado, México. Laboratorio de Investigación Social (LIS), Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco.

CUÉLLAR, O. y V. H. Martínez Escamilla (2003). “Éxito y fracaso escolares. Un análisis por cohortes de la carrera de Sociología de la UAM Azcapotzalco”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (4), No. 128, octubre-diciembre.

——— (2001). “Trayectorias escolares y eficiencia terminal. La carrera de sociología de la UAM Azcapotzalco”, en *Argumentos*, diciembre, No. 40 (UAM Xochimilco).

DE ABREU, Nelson (2005). “Feminización del universo estudiantil y su influencia en los ámbitos educativo, económico y social de la República Federativa del Brasil”, en Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Comp.), *Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. México, UDUAL/UNESCO Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, IESALC.

GARCÍA CASTRO, G. del Carmen (2005). “Aspiraciones educativas y logro académico en la Universidad Autónoma Metropolitana. El caso de la cohorte 91-O”, México, Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

GUTIÉRREZ HERRERA, Lucino y Francisco Javier Rodríguez Garza (2002). “Globalidad, Cambio estructural, y transformación social en los mercados de trabajo y la educación”, en Basave, *et al*, *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI*, México, Miguel Ángel Porrúa.

LAKATOS I. y A. Musgrave (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Barcelona Grijalbo.

LÓPEZ ZÁRATE, R., *et al*. (2000). *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

MUÑIZ MARTELÓN, Patricia (1997). “Origen social, trayectorias escolares y deserción universitaria en los ochenta. El caso de la UAM”, México, Tesis de doctorado en Estudios de Población, El Colegio de México.

PÉREZ FRANCO, L. (2001). “Proyecto de investigación sobre ‘Trayectorias escolares de los estudiantes de Sociología de la UAM Azcapotzalco’. Reportes de investigación Serie II, números 511 a 514, Departamento de Sociología, UAM Azcapotzalco (mecanografiados).

ROJAS LEIVA, Tatiana (2005). “La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género”, en Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Comp.), *Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe*, México, UDUAL/UNESCO Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, IESALC.

SIERRA ESCALONA, Rosaura (2005). “Feminización de la matrícula de Educación Superior y Mercado de Trabajo en Venezuela, 1970-1999”, en Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Comp.), *Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe*, México, UDUAL/UNESCO Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, IESALC.

——— y Gisela Rodríguez (Comps.) (2005). *Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe*, México, UDUAL/UNESCO Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, IESALC.

TOMASSINI, B. Alejandro (2004). *Filosofía analítica: un panorama*, Plaza y Valdés, México.

UAM-AGA (2005). “Descripción del Archivo General de Alumnos”, México, Dirección de Sistemas Escolares, Departamento de Registro Escolar, UAM.

UAM-AGA (2007). “Descripción del Archivo General de Alumnos”, México, Dirección de Sistemas Escolares, Departamento de Registro Escolar, UAM.

WALLERSTEIN, Immanuel (Coordinador) (1997). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para reconstrucción de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.



Ensayos  
|  
Ενσγγος

# Ensayos



# SERVICIOS PROFESIONALES EN AMÉRICA DEL NORTE: SIN LICENCIA PARA TRABAJAR

GUILLERMO  
MORONES DÍAZ\*

## Resumen

**E**l presente documento tiene por objetivo revisar y analizar las oportunidades y diferencias que existen en el mercado de servicios profesionales en América del Norte (Canadá, Estados Unidos y México) y sus implicaciones en el ámbito de la educación superior, sobre todo para el caso mexicano. Aborda el envejecimiento demográfico de la población de la región, las características de los mercados laborales profesionales de los tres países, las diferencias existentes entre los países de América del Norte con respecto al licenciamiento de los profesionales y la experiencia del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en materia de comercio de servicios profesionales y sus repercusiones en México.

Palabras clave: Servicios profesionales, mercado laboral, Norteamérica.

## Abstract

**T**his document is aimed at reviewing and analyzing the opportunities and differences prevailing at the skilled labor market in North America (Canada, Mexico and United States), and their implications in the higher education systems, mainly for the Mexican case. It approaches the demographic aging of the population of the region, the characteristics of professional labor markets of the three countries, the differences between the countries of North America with respect to licensing of professionals and the experience of the Free Trade Agreement of North America (NAFTA) in the matter of trade of professional services and its impacts in Mexico.

Key words: Professional services. labor market, North America.

---

\* Director de  
Cooperación  
Internacional, ANUIES  
Correo e: gmorones@  
anui.es.mx  
Ingreso: 01/02/07  
Aprobación: 20/03/07

## La población envejece

La demografía de Norteamérica es un elemento importante a considerar en el análisis del comportamiento de la oferta de servicios profesionales en la región porque incide de manera notable no solamente en términos cuantitativos (¿cuántos profesionales se requieren, en dónde?) sino también en aspectos cualitativos (¿de qué profesiones, con qué perfiles?).

En el caso de Canadá y Estados Unidos, la pirámide poblacional pasa por un proceso notable de envejecimiento que se refleja de manera ahora preocupante en su fuerza laboral, mientras que en el caso de México este envejecimiento se está dando de manera más lenta. El envejecimiento de la población de Canadá y Estados Unidos se explica por las tasas de fertilidad en declive desde hace varios años, así como por el aumento en la esperanza de vida de la población, mientras que en el caso de México también hay una baja en la tasa de fertilidad acompañada de flujos migratorios de gente joven sobre todo hacia Estados Unidos. De continuar las tendencias actuales, se prevé que en Canadá el crecimiento demográfico podría ser negativo en el año 2026 y el crecimiento de la fuerza de trabajo podría ser de cero en 2030, siendo las provincias del Atlántico (Newfoundland y Québec) las de menor crecimiento poblacional (Fougère *et al.*, 2006).

El envejecimiento no afecta de manera uniforme a los diferentes sectores económicos o a las profesiones. En Estados Unidos, por ejemplo, existe un envejecimiento y escasez en áreas tales como enfermería, pedagogía y bibliotecología, pero en contraste el área de tecnologías de información es un sector cuya fuerza laboral es joven. Sin embargo, se prevé que tanto en Canadá como en Estados Unidos se dé en los próximos años un incremento en la demanda de cierto tipo de servicios, sobre todo los relacionados con el área de la salud, debido al envejecimiento de la generación del *Baby boom*, pues los primeros *baby boomers* cumplirán 65 años en 2011. Y en el

caso de enfermería, en Estados Unidos existe un déficit de más de 100 mil profesionales que, si sigue la tendencia actual, podría ampliarse de manera sustancial en la próxima década (Coté, 2006).

De acuerdo con el *Bureau of Labour Statistics*, las diez ocupaciones que tendrán mayor demanda de ahora al 2014 en Estados Unidos son:

- Auxiliar de salud en casa
- Analista de sistemas en red y comunicación de datos
- Asistente médico
- Asistente de médico especialista
- Ingeniero en computación, aplicaciones
- Asistente de terapia física
- Higiene dental
- Ingeniero en computación, sistemas y *software*
- Asistente dental
- Auxiliar de cuidado personal y en casa

En el caso de Canadá, las ocupaciones profesionales más solicitadas de ahora al 2013, son:

- Salud, personal de apoyo
- Salud, profesionales
- Salud, técnicos y calificados
- Ciencias naturales y aplicadas, profesionales
- Derecho, servicio social y educación, profesionales
- Ciencias naturales y aplicadas, técnicos
- Negocios y finanzas, profesionales
- Dirección de empresas
- Servicio público, profesionales
- Ventas y servicios, calificados

## Los jubilados son más apreciados

En términos de políticas públicas, en varios países se ha dado en los últimos años un cambio en la manera de enfocar el tema de los sistemas de pensiones, pasando de uno que procuraba el retiro temprano, que buscaba poner a disposición de los



jóvenes mas puestos de trabajo, hacia un sistema que busca que la fuerza laboral trabaje mas años. Victor Marshall señala que los motivos de este viraje se deben a la preocupación por disminuir la carga de pensiones (el pago de las mismas más los servicios implícitos en ellas, como los de salud), el incremento en la esperanza de vida sobre todo en los países desarrollados, que está generando una carga fiscal muy fuerte y un tercer punto es el relacionado con la pérdida de conocimiento, derivado del retiro a joven edad de personas con una gran experiencia y que está impulsando la creación de áreas de consultoría dedicadas a la transmisión de conocimiento en las que participan profesionales jubilados. Con este tipo de servicio, las empresas garantizan el acceso a conocimiento que de otra forma se perdería.

El propio Marshall señala que en Estados Unidos se ha dado un giro, en menos de un cuarto de siglo, en la concepción que se tenía de las personas mayores que aún trabajan: antes se deseaba que se jubilaran antes para que dejaran sus puestos a gente joven y ahora se busca que se jubilen más tarde, por los gastos implícitos en su posición de pensionados y porque son necesarios para mantener los niveles de productividad.

## La inmigración deseada

Mientras que Canadá y Estados Unidos cuentan con políticas y estrategias para atraer trabajo calificado y no calificado que permita cubrir la brecha de demanda no satisfecha y gracias a ellas reciben inmigrantes de diversas regiones del mundo, en México se presenta el fenómeno inverso al contar con excedentes de profesionales que no logran ubicarse en el mercado laboral de la profesión, en el marco de una economía de bajo crecimiento y sin fuerza para generar la cantidad de empleos que permitan siquiera disminuir los flujos de emigrantes, calificados y no calificados, legales e ilegales, que van principalmente a Estados Unidos, pero también a Canadá.

Canadá es, junto con Australia, Estados Unidos y Nueva Zelanda, de los principales países receptores de inmigrantes y desde la década de los años noventa ha aplicado una política de inmigración que busca atraer extranjeros altamente calificados. En el lapso 1995-1999 un tercio de los inmigrantes contaba con estudios universitarios, 15 años antes ese porcentaje había sido del 13%. Existen indicadores de la incorporación de inmigrantes calificados en áreas gerenciales o administrativas, enfermería, ingeniería, medicina, informática y educación. La Oficina de Empleo de la provincia de Québec ha señalado para el lapso 2003-2005 la oferta de alrededor de 600 mil empleos, más de la mitad como resultado de la jubilación de los actuales ocupantes y el 43% son empleos nuevos. Los empleos pertenecen a las áreas de ciencias naturales y aplicadas, salud, ciencias sociales, educación, administración pública, ingeniería en comunicaciones y multimedia. El 60% de esos empleos requirieron formación profesional o técnica.

En Estados Unidos existe un número importante de profesionales extranjeros inmigrados que cada año se incorporan al mercado laboral de su disciplina (para el año de 1998 se estimaron en alrededor de 30 mil), además de los profesionales extranjeros (no inmigrantes) que incursionan temporalmente, de los cuales en 1998, 59 mil eran profesionales canadienses y mexicanos amparados en el Capítulo 16 del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN). Asimismo, la *National Science Foundation* (NSF) señala que de los 55 mil extranjeros que obtuvieron un doctorado en ciencias e ingenierías en universidades estadounidenses en el lapso 1988-1996, el 17% se quedó a trabajar en Estados Unidos.

En el caso de México, el estudio encargado por ANUIES sobre el *Mercado laboral de profesionistas en México* para la década de 1990-2000 refleja que en ese lapso se generó una demanda de 1.8 millones de profesionistas mientras que la oferta fue de 1.9 millones, encontrando así ocupación el 93% de los graduados mexicanos.

Sin embargo, al realizar un análisis de la calidad de las ocupaciones en las que se insertaron los profesionales, sólo poco más de la mitad (55%) tiene carácter adecuado y profesionalizante, mientras que el resto se refiere a ocupaciones menos especializadas o para las cuales no se requieren estudios superiores. Es decir, ha habido un excedente de oferta de profesionistas de cerca de 880 mil. Dos conclusiones generadas en ese estudio son que: “a) el número de egresados necesarios para laborar en ocupaciones de carácter profesional es mucho menor que el número total de egresados del sistema de educación superior del país”; y b) “el excedente de oferta de profesionistas encuentre empleo en ocupaciones de carácter residual, sugiere que los egresados universitarios desplazan de esas labores productivas a personas con menores niveles de educación formal.” (pág. 376).

En cuanto a disciplinas, existe un exceso de oferta de diferentes niveles siendo más crítico para 14 profesiones pertenecientes principalmente a las áreas de ciencias sociales y administrativas (Derecho, Administración, Contaduría, Psicología, Pedagogía, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública) y a las ingenierías (Eléctrica, Electrónica, Mecánica, Industrial, Computacional y de Sistemas).

Es decir que, mientras los mercados laborales de Estados Unidos y Canadá cuentan con una importante demanda de trabajo profesional y presentan grandes posibilidades de contratación de profesionales bien remunerados y con posibilidades de desarrollo profesional valioso, el mercado de trabajo profesional en México es muy reducido para la mayor parte de las disciplinas y con remuneraciones bajas. Es importante señalar también que existe la percepción de que la inmigración de personas altamente calificadas reduce los salarios ofrecidos en el país destino a los colegas ya radicados ahí y este es un factor

que influye de manera notable en el ambiente de los profesionales colegiados respecto a la inmigración de contrapartes de otros países.

---

## La aventura del TLCAN

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte, firmado en 1994 entre los tres países de la región, tiene contemplado dentro de su Capítulo XII la posibilidad de comerciar los servicios profesionales en la región y en el marco de esta disposición se integraron desde el inicio del acuerdo, e inclusive antes, grupos compuestos por representantes de las autoridades educativas, colegios profesionales y organismos acreditadores de los tres países, con el fin de trabajar en el establecimiento de acuerdos de reconocimiento mutuo que facilitasen la movilidad profesional en 12 profesiones. Estas 12 profesiones fueron seleccionadas bajo el criterio de que afectan directamente la salud, la vida, la libertad y el patrimonio de las personas. Las profesiones son:

1. Actuaría
2. Agronomía
3. Arquitectura
4. Contaduría
5. Derecho
6. Enfermería
7. Farmacia
8. Ingeniería
9. Medicina
10. Odontología
11. Psicología
12. Veterinaria y Zootecnia

Las normas y criterios a partir de los cuales los grupos trilaterales de cada profesión han tratado de llegar a acuerdos para otorgar licencias de movilidad en Norteamérica han sido:

- educación: acreditación de escuelas o programas académicos
- exámenes: de calificación para la obtención de licencias
- experiencia: duración y naturaleza de la experiencia requerida para obtener una licencia
- desarrollo profesional y renovación de la certificación: requisitos para conservar el certificado
- conocimiento local: conocimiento de aspectos locales como la lengua, leyes, reglamentos, geografía
- protección al consumidor: seguros sobre responsabilidad profesional
- ámbito de acción
- conducta y códigos de ética

Los avances en la negociación trilateral han sido lentos y complicados para la mayor parte de las profesiones y las dificultades se deben a diversos motivos, pero sobre todo la mayor parte de ellas se ha presentado con las contrapartes de Estados Unidos, las cuales han sido poco flexibles para el alcance de acuerdos. Entre las contrapartes mexicana y canadiense ha existido en general un mejor acercamiento y entendimiento.

Por ahora, las únicas profesiones en las que se ha alcanzado un acuerdo para el reconocimiento mutuo de calificaciones son Ingeniería y Contaduría. En el caso de Ingeniería el acuerdo se ha dado entre Canadá, México y el Estado de Texas.

Las dificultades para alcanzar acuerdos en las otras profesiones han sido producto de las diferencias en cuanto a:

### Certificación de profesionales

- Los criterios o políticas de certificación de profesionales en América del Norte son muy diferentes, sobre todo los de México con respecto a los otros dos países. En México el ejercicio profesional está regulado a nivel nacional, mientras que en Estados Unidos y Canadá la normatividad se establece a nivel

estado/provincia. En México los profesionistas pueden ejercer la profesión una vez que han logrado un título concedido por una institución registrada ante la autoridad educativa y, con él, obtienen la cédula profesional que otorga la Secretaría de Educación Pública. La cédula profesional permite trabajar en todo el país y su vigencia es de por vida. Sólo en el caso de algunas actividades de ciertas disciplinas, es necesario certificarse y renovar las certificaciones periódicamente. En cuanto a Estados Unidos y Canadá, el licenciamiento profesional lo otorgan los colegios profesionales de los estados o provincias, su vigencia se circunscribe al estado/provincia que la concede, para varias profesiones se exige cierto tiempo de experiencia profesional antes de conceder la licencia y es necesario renovarla periódicamente.

### Práctica profesional

- En Estados Unidos y Canadá, para profesiones como Arquitectura, Contaduría, Ingeniería, Psicología es necesario contar con experiencia en el ejercicio de la profesión antes de poder obtener la licencia profesional. Los ingenieros deben contar con cuatro años de práctica supervisada por un ingeniero profesional para poder asumir responsabilidades tales como firma de planos estructurales, peritajes, dictámenes técnicos. Los arquitectos requieren experiencia profesional supervisada por tres años para poder conseguir su licencia. Los psicólogos deben tener estudios mínimos de maestría para poder ejercer como asistente de psicólogo y de doctorado para trabajar como psicólogo independiente. Los contadores deben tener en general dos años de experiencia profesional luego de la licenciatura, para poder obtener la licencia del estado o provincia.
- En el caso de México, los ingenieros requieren experiencia profesional y certificación por la autoridad sólo para trabajar como

responsable de obra, o los contadores para dictaminar estados financieros, los ingenieros agrónomos para aspectos fitosanitarios. En el caso de los psicólogos, sólo requieren la licenciatura para trabajar de manera independiente.

### Perfil y duración de las profesiones

- Las características de los perfiles de las carreras y su duración también han sido factores que dificultan los acuerdos internacionales, sobre todo en las carreras del área de salud, en las que la negociación trilateral no ha tenido éxito. En el caso de Medicina, en Estados Unidos y Canadá hay que cursar cuatro años de educación pre-médica en nivel licenciatura y otros cuatro años de medicina para obtener el grado de Doctor en Medicina. Después se puede cursar una especialidad que puede durar de tres a siete años a través de las residencias médicas. En el caso de México, la Medicina implica cuatro años de estudios, un año de internado rotatorio y un año de servicio social. Los odontólogos y los veterinarios en Estados Unidos deben tener al menos dos años de estudios de *bachelor degree* en biología antes de poder entrar a la carrera propiamente de odontología (*dentistry*), la cual dura cuatro años. En México ambas carreras duran cinco años, incluyendo el servicio social.

### Acreditación de programas e instituciones

- Los temas relacionados con el aseguramiento de la calidad, evaluación y acreditación de programas e instituciones marcan también un contraste notable sobre todo entre México y Estados Unidos. En Estados Unidos, la acreditación de programas e instituciones tiene una historia de más de un siglo, se tienen organismos con experiencia muy consolidada, ajenos tanto al gobierno federal como estatal, están integrados por organismos regionales

privados y su cobertura puede ser nacional, regional o por profesiones. En el caso de Canadá la acreditación tiene una historia más joven y con frecuencia suele ser un proceso de carácter público y obligatorio para todas las instituciones y programas de estudio, aunque es muy similar a la desarrollada en Estados Unidos especialmente en lo relativo a la definición de normas de calidad. Sin embargo, en Canadá el modelo de acreditación profesional ha tenido un desarrollo más restringido (comparado con Estados Unidos) limitándose a profesiones entre las que Medicina e Ingeniería fueron las más importantes. Para otras profesiones el reconocimiento se efectúa de manera informal o voluntaria. En México, la acreditación de programas de estudio es un proceso reciente que se ha desarrollado de manera intensa especialmente a partir de la última década del siglo XX con la creación de diferentes consejos y organismos enfocados al tema y al cual las universidades mexicanas se apegan de manera voluntaria. Sin embargo, el gobierno mexicano ha establecido políticas a partir de las cuales las universidades con avances en materia de evaluación y acreditación de programas pueden obtener acceso a fuentes de financiamiento adicional.

---

### Comentarios finales

Las tendencias demográficas de Canadá y Estados Unidos presagian que el crecimiento de la demanda de mano de obra calificada difícilmente podrá ser cubierto por la oferta propia de esos países. Las actuales políticas de migración en Canadá están privilegiando desde ahora la inmigración de profesionales de diversas disciplinas con el fin de ir respondiendo a una demanda que no ha podido ser cubierta con la oferta propia del país. En Estados Unidos también existen oportunidades para profesionales de otros países para incorporarse al mercado profesional, sea a través de la migración legal, la migración temporal es-

tablecida en el TLCAN y también para aquellos extranjeros que habiendo obtenido su grado en universidades estadounidenses, encuentran oportunidades profesionales atractivas para insertarse en ese mercado de trabajo. En el caso de México, por el contrario, existe un mercado profesional limitado y con un ritmo de crecimiento bajo o estancado que no está permitiendo incorporar a la mitad de los graduados en puestos acordes a sus estudios, ni con niveles de sueldos atractivos.

Dentro de los diferentes acuerdos comerciales firmados por el gobierno mexicano con algunas decenas de países americanos, europeos y asiáticos, el TLCAN es quizá el único en el que se ha intentado crear las condiciones para facilitar el comercio de servicios profesionales, sin haber alcanzado, luego de 12 años de negociaciones, resultados importantes. Solamente se han alcanzado acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos y grados en dos (Ingeniería y Contaduría) de las 12 profesiones sujetas a la negociación y las perspectivas para facilitar la movilidad de profesionales en la región son poco optimistas. Sobre todo, ha habido poco interés por la parte estadounidense para tratar de alcanzar los acuerdos de reconocimiento mutuo y ello se debe en buena medida a las asimetrías en la formación de profesionales pero también a la fuerte presencia y defensa de los derechos por parte de los colegios profesionales en ese país, así como a un temor por la disminución de los salarios profesionales.

La posibilidad de atender una gran demanda de trabajo profesional en países como Canadá y Estados Unidos se puede presentar por diversas formas: la inmigración de profesionales de otros

países permanente o temporal, la contratación de extranjeros egresados de las universidades de sus países, el traslado físico de la empresa o parte de la empresa estadounidense o canadiense hacia países con amplia oferta de trabajo profesional (y más barato), o la contratación de servicios profesionales a distancia en otros países. Pero difícilmente podrá haber una mayor movilidad regional de profesionales y una complementariedad entre lo que unos necesitan y otros pueden ofrecer profesionalmente sin el acercamiento, flexibilidad y alcance de acuerdos mínimos entre las autoridades educativas, los colegios profesionales y las instituciones de educación superior de los tres países.

Con respecto a las asimetrías, México ha avanzado en la aplicación de medidas que fortalecen la cultura del aseguramiento de la calidad en la educación superior. La apertura económica y comercial de México hacia el mundo, iniciada hace dos décadas e impulsada con el TLCAN, ha favorecido también la internacionalización de la educación superior mexicana y la creación y fortalecimiento de organismos relacionados con la evaluación y acreditación de programas educativos (CIEES, COPAES, CENEVAL). Con ello, las universidades mexicanas son hoy más conscientes de la necesidad de contar con referentes de la calidad educativa que sean comprensibles tanto en el ámbito nacional como el internacional. También ha avanzado la cultura de la certificación, sobre todo en ciertas disciplinas, y la cual se busca impulsar en las profesiones liberales con la creación del Consejo Consultivo de Certificación Profesional, en 2004.

## Referencias

ALARCÓN, Diana (2000). "El comercio de servicios profesionales entre Canadá y Estados Unidos, reflexiones para el caso de México", en *Canadá, un estado posmoderno*, México, Ed. Plaza y Valdés.

ANUIES (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000) Primera parte*, México, ANUIES.

ANUIES (2004). *Anuarios estadísticos de licenciatura y posgrado*. México.

BORDT, Michael (2002). “The measurement of international migration to Canada”, en *International mobility of the highly skilled*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

CAUCHY, Clairandrée (2003). “Vers un marché de travailleurs”. *Rev. Forces*. No. 137. Québec, Canadá.

COTÉ, Sylvain (2006). *Population aging and North American labor markets*. Commission for Labor Cooperation. Washington, D.C.

DIDOU AUPÉTTI, Sylvie (2000). “Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el Tratado de Libre Comercio de América del Norte”, *Revista de la Educación Superior*, No. 115, México, ANUIES.

DIRECCIÓN GENERAL DE PROFESIONES. SEP (2003). “Informe sobre los avances de los grupos de trabajo relacionados con el ejercicio profesional en el ámbito internacional y temas”. <http://www.sep.gob.mx>

——— (1998). *Reporte ejecutivo de avances*. SEP, México, Junio.

FOUGÈRE, Maxime, et al. (2006). *Population ageing in Canada and labour market challenges*. Working paper.

MARSHALL, Victor (2006). *Investing in human capital for North America: adaptation opportunities and barriers*. University of North Carolina. Working paper.

MARTIN, Philip (2003). “Policies for admitting highly skilled workers into the United States” en *International mobility of the highly skilled*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

RÍOS, Cristina (2001). “Procesos de acreditación y evaluación de los Estados Unidos y México. Un estudio comparativo”, *Revista de la Educación Superior*, No. 119, Julio-Septiembre, México, ANUIES.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2002). *Fall enrolment in institutions of higher education*.

SECRETARÍA DE ECONOMÍA (2005). “Disposiciones sobre el comercio de servicios en los acuerdos de comercio e integración del hemisferio occidental”. [http://www.sice.oas.org/cp\\_serv/spanish](http://www.sice.oas.org/cp_serv/spanish)

——— (2005). “Tratado de Libre Comercio de América del Norte”. <http://www.economía-snci.gob.mx/nueva-snci/tratados/tlcan>

# PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y MARGINACIÓN SOCIAL

LUIS ARTURO ÁVILA  
MELÉNDEZ\*

## Resumen

A partir de un estudio de caso, el artículo analiza un desequilibrio presente en la vinculación social a través de la función de investigación que realizan los departamentos y centros de investigación de instituciones de educación superior (IES) públicas en México. Existe un importante avance en la formalización y concreción de la vinculación con actores empresariales, pero se ha desatendido la integración de sectores sociales en condiciones de desventaja económica, principalmente por las presiones para que las IES sean autofinanciables en un mayor grado, y por los mecanismos de evaluación de la productividad de los investigadores. Se sugieren algunas estrategias para atacar esta situación basadas en experiencias de otras entidades de investigación.

Palabras clave: Vinculación, equidad, mecanismos de evaluación y financiamiento de la investigación.

## Abstract

From a case study, the article analyzes a present imbalance in the social entailment through the investigation function that makes the departments and research centers of institutions of superior education (IES) public in Mexico. It exists an important advance in the formalization and concretion of the entailment with enterprise actors, but the integration of social sectors in conditions of economic disadvantage has been neglected, mainly by the pressures so that the IES are car-financial in a greater degree, and by the mechanisms of evaluation of the productivity of the investigators. Some strategies are suggested to attack this situation based on experiences of other organizations of investigation.

Key words: Entailment, fairness, mechanisms of evaluation and financing of the investigation.

\* Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional unidad Michoacán del IPN.  
Correo e: lavilam@ipn.mx.  
Ingreso: 29/11/06  
Aprobación: 23/04/07

## Introducción

Los centros de investigación de las universidades públicas y los denominados Centros Públicos de Investigación —a los cuales me referiré en conjunto como CI—, en tanto que generadores de conocimientos y de personal capacitado para hacerlo, desempeñan un papel clave en la actualidad dado que dichos procesos implican, cada vez más, ventajas para el desarrollo económico y humano. Sin embargo, las condiciones de productividad bajo las cuales están funcionando los CI están produciendo un sesgo en contra de sectores marginados al construir sus redes o vínculos con sectores no académicos para el desarrollo de sus actividades de investigación. Por su parte, en algunas regiones empobrecidas del país se han desarrollado formas de organización que impulsan proyectos de desarrollo local o regional articulando actores regionales con posibilidades económicas desiguales pero con una identidad común que constituyen un potencial en caso de ser integrados en redes para la investigación con instituciones de educación superior (IES).

En el artículo quiero resaltar el valor clave de los CI en un momento coyuntural para México dentro de la llamada “sociedad o economía del conocimiento” y revisar críticamente las condiciones que están generando el sesgo mencionado a partir del análisis de un estudio de caso, para finalizar con algunas posibilidades que este tipo de centros tienen para articularse de manera productiva para el país pero sin perder de vista un aspecto crucial de la sociedad nacional contemporánea: La creciente polarización entre un pequeño segmento de la población con enormes posibilidades económicas y sociales de desarrollo y un mayoritario y diverso sector de la población con limitado acceso a los recursos y a los procesos de generación de la riqueza. Con base en el estudio de las condiciones institucionales bajo las cuales se realizan las labores de investigación en un centro de investigación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) buscaré explicar la

forma peculiar que toma un caso de vinculación específico entre dicho centro de investigación y una organización rural a través de actividades de transferencia tecnológica e investigación aplicada. Se trata de un proyecto del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional unidad Michoacán —CIIDIR, con un grupo organizado de una comunidad rural (CR) y agentes de gobierno.

Respecto a la metodología, las fuentes primarias de la investigación provienen de la observación participante y el registro etnográfico en diario de campo de sesiones de asesoría, además de entrevistas a profundidad sobre las trayectorias laborales y escolares de los actores que participan en la interacción entre el CIIDIR y la CR durante cuatro meses de trabajo de campo. Las fuentes secundarias que estamos analizando provienen de documentos públicos del IPN, tanto de su página institucional como de documentos de análisis que ha publicado en los últimos años. El diseño metodológico se basa en un enfoque de cultura regional que dé prioridad al estudio de redes de relaciones sociales en sus aspectos económico-políticos e ideológicos (Lomnitz, 1995; Roseberry, 1998).

---

## Investigación de frontera en la economía del conocimiento

Entre las evidencias que señalan la importancia clave del conocimiento en la economía contemporánea tenemos las estadísticas de los mercados laborales que muestran una diversificación, crecimiento y una alta remuneración de profesiones asociadas a la informática, la comunicación, la biotecnología, la genética y nanotecnología (STPS, 2005). En México, además de algunas grandes empresas transnacionales con capital mexicano únicamente en los CI y algunos pocos departamentos de investigación de universidades privadas se desarrollan estos campos del conocimiento y se forma personal altamente calificado en los mismos (FCCT, 2006).



Los CI ocupan una posición privilegiada respecto a la producción de conocimiento de frontera dentro del conjunto de entidades que integran el nivel de educación superior debido a su estructura y funcionamiento. Los estudios de Ibarra (2001, 1998) sobre el proceso que ha seguido desde principios de los años noventa el conjunto de IES en México, a raíz de una reforma política, ponen énfasis en el papel que desempeñan los mecanismos de evaluación y financiamiento de las actividades académicas para haber alcanzado la situación actual. Ibarra identifica una polarización entre aquellas pocas IES que son consideradas de excelencia y un muy amplio y diverso conjunto de IES cuya exclusión de esta categoría implica fuertes limitaciones de acceso a fuentes de financiamiento y a la obtención gradual de condiciones organizativas que les permitan alcanzar posiciones dentro del sistema. Las rutas que quedan para algunas IES dentro de los “caminos de la excelencia” resultan sumamente limitadas. En primer lugar, las restricciones en su presupuesto y los mecanismos de centralización de recursos federales mediante programas como el de Mejoramiento del Profesorado y los Fondos de investigación de Conacyt, han propiciado competir por los recursos (bolsa común) y dar prioridad a la planeación de cada institución de educación superior por la relación que se ha establecido entre ésta y el otorgamiento de recursos (Pedroza, 2001: 119). Los criterios de definición de los programas de financiamiento adicional son establecidos selectivamente por el gobierno federal, según lo que éste considere como prioritario (Kent *et al.*, 1998: 252).

Alcántara y Torres (1995), en un número especial de *Perfiles educativos* que expone el contexto latinoamericano del financiamiento de las universidades públicas, afirman que las restricciones económicas a los servicios educativos de los países de la región, siguen recomendaciones de organismos financieros internacionales a favor

de la autosuficiencia financiera de la universidad pública. Otra serie de estudios coinciden en el carácter regional de una tendencia a la privatización de las universidades en Latinoamérica (Levy y Gentili, 2005). Dentro de este panorama, hoy en día los CI cuentan con condiciones favorables comparativamente dentro del conjunto de IES para la generación de conocimiento de frontera y por lo tanto dentro de las reglas del juego en la economía contemporánea donde un número cada vez mayor de procesos de generación de valor está fundamentado precisamente en el conocimiento innovador.

En un contexto de subordinación económica —pago de deuda externa, subsidios al campo en EU y Europa, cierre de frontera a trabajadores mexicanos—, el conocimiento y la tecnología innovadora tienen un papel estructural distinto en el desarrollo industrial (Altbach, 2001). En México, la educación superior no juega un papel relevante como fuerza productiva, pues los profesionistas han tenido funciones laborales de dirección, gestión y control pero no de concepción e innovación (Martínez, 2000). Por su peculiar desarrollo industrial, el mercado laboral en las ciudades latinoamericanas no ha crecido tan aceleradamente ni se ha hecho tan complejo como para absorber a los egresados de educación superior (Kritz, 1992) a pesar de que en países como México sólo 20% de la población en edad de cursar estudios superiores lo hace (Muñoz, 2001: 173).

Asimismo, es fundamental subrayar la bajísima proporción de la matrícula de posgrado y de recursos humanos calificados con condiciones favorables para la producción del conocimiento, adscrita a los CI y algunos departamentos de investigación de universidades privadas. Si el total de posgrado representa apenas aproximadamente 6% del total de la matrícula de nivel superior, los estudiantes inscritos en programas de los CI son menos del 1% (cálculos propios con base en SEP, 2003).

## Un sesgo institucionalizado

Una vez reconocida la mínima proporción, pero aun así el valor clave que representan los CI dentro del conjunto de IES del país, quiero presentar ahora un sesgo que restringe aún más las posibilidades de que las labores de investigación de los CI se orienten por un criterio de equidad social, en un momento en el que los procesos de generación de conocimiento son fundamentales para ampliar o disminuir las brechas existentes entre los distintos sectores de la sociedad. Las políticas públicas en las que participa tanto la academia como el gobierno y las grandes empresas han establecido dos ámbitos de vinculación entre la academia y la sociedad que, a primera vista, parecen derivarse de limitaciones y orientaciones disciplinarias, pero que en buena medida se deben a influencias del mercado sobre la academia. El factor clave parece ser la distinción entre quienes tienen para pagar los servicios de los CI y quienes no. En este escenario, por el alto valor agregado que puede generar el uso de las capacidades de los CI (tecnologías, conocimientos, formas de producción y divulgación del conocimiento, capacidades para construir formas de ver la realidad, formación de recursos humanos de alto nivel), se ha elaborado un argumento que favorece la vinculación de los CI con las grandes empresas.

El argumento que subyace a estos hechos es simple y nada nuevo: El futuro desarrollo del país depende del desarrollo de la capacidad empresarial. Por lo tanto, es fundamental atender *en un*

*primer momento* las necesidades del sector empresarial, y una estrategia importante para lograrlo es mediante la obtención de beneficios a través de la vinculación con los CI.<sup>1</sup> La aceptación de este argumento ha llevado a que se naturalice,<sup>2</sup> a través de mecanismos institucionales y normas, una visión de la realidad en la que la interacción academia-empresa es vista como vinculación en toda la extensión de la palabra, mientras que la interacción de la academia con organizaciones civiles no empresariales es vista como una actividad sujeta a la buena voluntad de los académicos que quieran llevar a cabo “investigación participativa” y ser “activistas” dentro de sus campos de conocimiento.

El argumento citado está teniendo notables consecuencias en la labor de los CI y en la intervención del Estado al respecto, contradiciendo discursos respecto a la equidad y la justicia social más elementales. La “naturalización” de esta visión se concreta en documentos como el “Bases para una política de estado en CTI en México” (FCCT, 2006) en el que la vinculación puede expresarse de manera concreta únicamente cuando se refieren al sector empresarial que forma parte del sector “productivo”, pero no puede ser más concreto al referirse a otros participantes dentro de este sector productivo, a los cuales se refiere de manera ambigua con los términos “productores” y “comunidades” (2006: 22). Más que una simple cuestión de léxico, la imposibilidad de referirse en este documento a otros actores concretos señala los efectos reales de un proceder inequitativo en la organización estatal, un sesgo conducido por el poder, no sólo el poder

<sup>1</sup> Cabe aclarar que se ha demostrado que en la vinculación no sólo se beneficia la empresa, pues la academia también recibe beneficios tales como la actualización de los docentes y la práctica profesional de sus estudiantes (Luna, 2003).

<sup>2</sup> Existen diversas propuestas teóricas respecto a los procesos por medio de los cuales se logra que una forma de concebir y percibir la realidad social sea considerada como natural e incuestionable en vez de histórica, construida socialmente y sujeta a debate (Bourdieu, 1991; Wolf, 1999).

de grupos de interés concretos sino también el poder derivado de una forma de mirar la realidad social y las obligaciones del Estado.<sup>3</sup>

En esta visión de la realidad resulta “anormal” que se financien y diversifiquen actividades de vinculación entre los CI y diversos sectores sociales. Cámaras empresariales, secretarías de gobierno, cúpulas de los partidos políticos han promovido y las universidades y los CI han concretado la formalización de trabajos de vinculación de los CI con el sector empresarial, dejando a un lado otro tipo de actores: pequeños productores y proletarios rurales, ejidatarios empobrecidos, comuneros que aún tienen conflictos territoriales, etc. Algunos estudios reconocen la importancia de vincularse con múltiples actores del sector social (Alcántar y Arcos, 2004), pero en los hechos lo que existe es una institucionalización de los vínculos con la gran empresa en detrimento de vínculos de cualquier otro tipo. Esta tendencia se debe en parte a las presiones sobre las IES para obtener financiamiento, y en parte a la apertura de mercados internacionales de educación superior que ha favorecido una visión utilitarista de los “servicios educativos” a través de una presión sobre las universidades respecto a la pertinencia de sus actividades (Rodríguez, 2003, Ordorika y Rodríguez, 2006, Pallán y Ávila, 1997, Casas y Luna, 1997). Dentro de las condiciones normativas de los CI encontramos, por una parte, el impulso dado a los mecanismos de *autofinanciamiento* que conduce a las instituciones a buscar vínculos con agentes que tengan recursos económicos para financiar la investigación, principalmente grandes empresas (Zubieta y Jiménez, 2003; Tuunainen 2005), y por otra, los *mecanismos de evaluación* actuales en su mayoría privilegian las publicaciones derivadas de

investigación básica y marginan las actividades de investigación aplicada realizadas con actores que además no proporcionan financiamiento (Ibarra, 1998, 2001).

Abundando un poco en el estudio de la vinculación de los CI en distintos campos del conocimiento, en el campo de la investigación educativa y sociología rural existen numerosos estudios de investigación participativa en la que universitarios de ciencias sociales colaboran con comunidades rurales y urbanas marginadas (Latapi, 1997; Schutter, 1987; Fuentes, 1982). Dentro del campo de investigación de ciencia, tecnología y sociedad recientemente se han analizado procesos de vinculación de centros de investigación de alto nivel en física, matemáticas e ingeniería pero únicamente en su interacción con el sector empresarial, y el análisis ha sido realizado por una institución diferente a la que lleva a cabo el proceso de vinculación (Luna, 2003; Gutiérrez, 2006). Por otra parte, existen investigaciones especializadas en ciencias naturales realizadas en colaboración con comunidades rurales que han sido documentados por parte de los mismos asesores, miembros de asociaciones civiles con el objetivo de difundir sus experiencias (Blanco, 1995). Aunque algunas de estas organizaciones no gubernamentales han derivado del trabajo académico de investigadores de alto nivel, las tareas de vinculación y su análisis de la interacción con las comunidades se ha llevado a cabo básicamente como una tarea externa a la universidad (Masera y López, 2000). Este panorama de la investigación de procesos de interacción entre universidad y sociedad mediante investigación aplicada e innovación se debe en parte a una tendencia a la especialización de los centros de investigación, lo que provoca que pocos integren investigadores

<sup>3</sup> En este documento únicamente se reconoce que “existe un sesgo a favor de las grandes empresas que realizan dicha investigación y deja un margen limitado para fomentar la capacidad innovadora de las PYMES” (FCTI, 22), observación que coincide con Vite (2003) quien crítica la prioridad que ha dado el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a la vinculación vía proyectos de innovación tecnológica financiados por grandes empresas. Para actores no empresariales sólo se contempla un “Programa experimental, orientado a promover la innovación de productores y comunidades basados en saberes tradicionales” (34).

de ciencias sociales y naturales. Más importante aún, este mismo panorama da indicios de que la estructura organizativa de los CI no ha sido adecuada para realizar este tipo de tareas de vinculación mediante investigación, en las que se requiere además la integración de personas de las regiones de incidencia para capacitación, promoción, trabajo de campo y formación de redes entre distintas entidades orientadas a la resolución de problemas regionales, quedando esta tarea en manos de algunas organizaciones no gubernamentales. Es inquietante que en la academia, y en los CI en particular, este desequilibrio formal y normativamente establecido esté determinado básicamente por la posición privilegiada, en términos económicos, que ocupan los beneficiarios de la vinculación.

### **Organización del financiamiento en el IPN**

Como parte del IPN, el CIIDIR está experimentando procesos de reorganización institucional fundamentados básicamente en la restricción en el acceso a los recursos mediante mecanismos de evaluación tanto del CIIDIR en su conjunto como a nivel individual por parte de cada uno de los trabajadores con plaza docente. En el IPN existen dos becas que son evaluadas de manera independiente, una llamada de exclusividad y la otra estímulo al desempeño de los investigadores (o de los docentes, en el caso de los académicos con actividades predominantemente docentes). La evaluación de la productividad orienta el tipo de actividades a las que los investigadores dedican la mayor parte de su tiempo, al ser privilegiadas en la calificación. Destacan la obtención de financiamiento por estudios o investigaciones aplicadas a pedido pagados por el solicitante (normalmente empresas y entidades de gobierno), y la obtención de recursos por concurso de proyectos de investigación ante entidades nacionales, básicamente Conacyt y organismos internacionales. Internamente es posible con-

seguir financiamiento en montos modestos del IPN a través de la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP), registrando un proyecto de investigación de manera formal al inicio de cada año. Los proyectos financiados externamente son denominamos “proyectos vinculados”, mientras que los proyectos financiados con recursos propios son conocidos como proyectos CGPI, administrados por la Coordinación General de Posgrado e Investigación (CGPI).

Entre los proyectos vinculados, las investigaciones promovidas y las entidades que se benefician de manera directa tienden a ser de tipos y sectores específicos, relegándose otros tipos de investigación y sectores sociales. El análisis que hizo el IPN de los centros de investigación resalta el monto de los recursos obtenidos por proyectos vinculados, en algunos casos equivalentes a diez veces el presupuesto total (de investigación y operativo) de cada centro. A partir de ello, se afirma que “los centros son células de investigación que pueden llegar a ser, en buena medida, autosuficientes... y que su función de investigación depende en gran parte de las acciones que ellos determinen para la obtención de recursos económicos, estableciendo vínculos con su entorno social, y de esta forma puedan cumplir con la misión para la cual fueron creados” (IPN, 2000: 18). En dicha cita se omite que existen actividades de investigación que nunca serían demandadas por actores externos a la academia. Otra cita del mismo documento confirma que no existe una atención explícita a estas diferencias que consideramos significativas respecto a las consecuencias de privilegiar investigaciones financiadas por agentes externos:

Los proyectos vinculados tienen las mismas características que los proyectos anteriores (proyectos CGPI) pero son propuestos por los sectores productivo, social o de servicios y cuentan con algún apoyo económico de los mismos. Este tipo de proyectos caracteriza una función muy importante del Instituto, que tiene que ver con el impacto social y

económico de la investigación (IPN, 2000: 25-26).

Si bien es cierto que la solicitud de un proyecto por parte de una entidad, cuyo logro cubrirá necesidades específicas de la misma, manifiesta de forma explícita los beneficios sociales de las tareas de investigación, privilegiar este tipo de proyectos sin reconocer las implicaciones que tiene en las actividades concretas que realicen los académicos puede tener consecuencias negativas, dadas las condiciones de restricción financiera y evaluación de la productividad de las instituciones de educación superior públicas de México. Aunque por definición: “Los proyectos vinculados incluyen los proyectos de investigación científica, tecnológica y de desarrollo tecnológico”, existen proyectos de investigación científica que no corresponden a las necesidades inmediatas de ninguna empresa o sector social y, por su parte, existirán necesidades de sectores en desventaja que tampoco serán demandados por ausencia de recursos para financiar las actividades de los CI.

En principio, los recursos obtenidos por proyectos en convenio podrían emplearse para financiar investigación básica, y de hecho existe una normatividad que indica que de los recursos obtenidos por servicios técnicos o educativos se ceda 13 o 20% para el Fondo Institucional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico del IPN (IPN, 2000b). Sin embargo, la dedicación a investigaciones aplicadas, a la larga, pueden orientar al investigador hacia una trayectoria académica que limite sus actividades y productos de investigación básica. Hay que señalar que los proyectos vinculados no son evaluados mediante mecanismos de pares académicos.

Aunque es posible encontrar estrategias individuales en las que el investigador resulte favorecido en las múltiples evaluaciones a las que es sometido su desempeño y al mismo tiempo se desenvuelva bajo un criterio de responsabilidad social a favor de sectores sistemática o estructuralmente desfavorecidos, consideramos con-

veniente un reconocimiento institucional a este tipo de sesgos respecto a los beneficios sociales que derivan de la investigación al interactuar con sectores no académicos.

---

## Vinculación con el sector rural en el CIIDIR

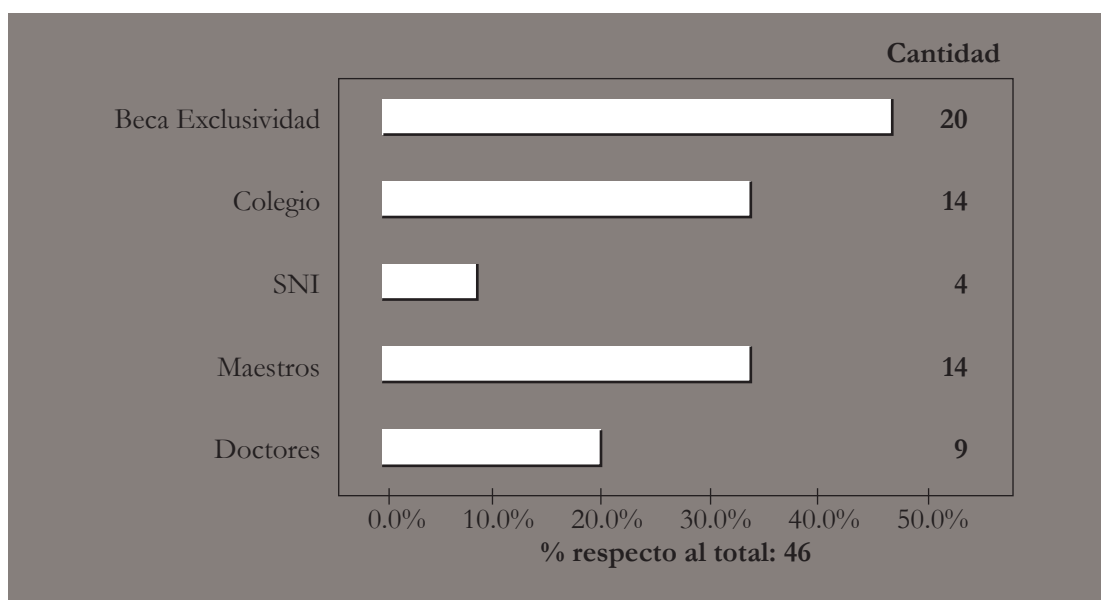
Para mostrar algunas formas que puede tomar la vinculación mediante la función de investigación bajo las condiciones institucionales en el IPN, presento el caso de una labor de transferencia de tecnología e investigación aplicada del CIIDIR. Se trata de un proyecto para establecer talleres familiares dedicados a producir seda, que en un inicio tendrían un carácter demostrativo y formativo pero que están pensados como una opción laboral, tal vez estacionaria y de tiempo parcial, a mediano plazo para los habitantes de la CR. El contacto con la CR ocurrió a través de la Secretaría de Desarrollo Social del estado (Sedeso), con la que se inició contacto inicialmente con la intención de establecer un vínculo gracias al cual el CIIDIR consiguiera recursos financieros para actividades de docencia e investigación a cambio de servicios tecnológicos y educativos del Centro para la población que atiende Sedeso. La Secretaría estaba interesada en una CR en particular pues había destacado por su participación organizada en labores de limpieza del territorio comunal.

De acuerdo con el objetivo institucional formalmente establecido para el CIIDIR, a saber, “realizar investigación orientada a proponer soluciones a los problemas regionales y crear la tecnología requerida para promover el desarrollo integral regional” ([www.ciidirmich.ipn.mx/InformacionGeneral.htm](http://www.ciidirmich.ipn.mx/InformacionGeneral.htm)), la orientación de la investigación realizada en el Centro habrá de contribuir de forma sustantiva a la resolución de problemas regionales, es decir, en algún momento se espera que contribuya a concretar la función de vinculación del Centro con su entorno. Por otra parte, el mismo

CIIDIR como centro de investigación del IPN ha sido integrado a exigencias de productividad y evaluación que rigen también a las escuelas. Un punto que cambió la estructura organizativa del trabajo académico fue la apertura de programas de posgrado en los centros de investigación, y la formación de un colegio de posgrado que implica la aplicación de criterios de evaluación de ingreso al colegio que dan relevancia a la

actividad de investigación de alto nivel, con la finalidad de obtener certificaciones a los programas de posgrado impartidos. En particular, la publicación de artículos de investigación en revistas con arbitraje estricto y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), son dos criterios que cumplen muy pocos trabajadores con plaza docente, al menos en el CIIDIR Michoacán.

**Gráfica 1**  
**Personal con plaza y funciones docentes CIIDIR 2006**



Fuente: Elaboración propia con base en [www.ciidirmich.ipn.mx/CatalogoInvest.htm](http://www.ciidirmich.ipn.mx/CatalogoInvest.htm), [www.cofaa.ipn.mx/dedict/SIBE/ListadoDeBecarios2006.pdf](http://www.cofaa.ipn.mx/dedict/SIBE/ListadoDeBecarios2006.pdf).

Bajo estas condiciones, aumenta la prioridad de la investigación básica dentro de las actividades realizadas por algunos de los investigadores, en buena medida porque el acceso a financiamiento del IPN y externo para sus tareas de investigación así como un alto porcentaje de sus ingresos, en algunos casos más de 60%, están en función de las evaluaciones de su desempeño en investigación y docencia. En el caso particular del CIIDIR Michoacán existe una tensión que resulta de una tendencia de muchos años hacia la realización de asesoría técnica y transferencia de tecnología, actividades que no requieren necesariamente

realizar investigación básica, y por tanto la mayor parte del personal docente no cuenta con producción derivada de dicha actividad (básicamente publicaciones en revistas con arbitraje estricto y de amplia difusión).

Las condiciones institucionales han contribuido a que durante 2004 y 2005 distintos equipos de investigadores, encabezados por un mismo académico, hayan fracasado en dos intentos por registrar y obtener financiamiento de la SIP, y en un intento por conseguir recursos del Fondo Sectorial Conacyt-Conafor (Comisión Nacional Forestal) en la convocatoria 2005-II.

Al parecer uno de los factores para no lograr el financiamiento en el IPN fue la evaluación de la productividad del responsable del proyecto, quien sólo contaba con grado de licenciatura y no contaba con publicaciones en revistas científicas.

A pesar de no contar con financiamiento, algunos de los académicos y técnicos del CIIDIR concretaron algunas de las actividades consideradas en los proyectos, en parte por un interés personal del director del centro. En 2004 y 2005 se diseñaron y construyeron dos máquinas útiles para obtener hilo a partir de los capullos, de bajo costo y de pequeñas dimensiones, adecuada para un taller familiar. También se estableció una plantación experimental de árboles de mora, alimento de los gusanos de seda, y se criaron 20,000 gusanos con fines de capacitación de un técnico y experimentación. Además, se hicieron algunas pequeñas plantaciones en la CR con la finalidad de que a mediano plazo se contara en la comunidad con alimento suficiente para las primeras crianzas de gusanos.

En 2006 fue registrado el proyecto de investigación del cual deriva este texto, que obtuvo registro y recursos en la SIP. Por circunstancias particulares del caso, esta tentativa estuvo desligada de las anteriores y fue diseñada para analizar el potencial de los procesos organizativos de la comunidad y del CIIDIR para concretar un proyecto de transferencia tecnológica para desarrollar los mencionados talleres familiares de sericultura, bajo el supuesto de que los académicos y técnicos involucrados contarían con recursos para ello. Debido a que en 2006 éste fue el único proyecto relacionado con la sericultura registrado y con recursos, algunas de las actividades de transferencia tecnológica han sido financiadas aprovechando estos recursos, además de emplear recursos del presupuesto operativo. Es decir, desde 2004 este proceso de vinculación ha funcionado básicamente sin recursos y sin estar formalizado institucionalmente.

Las actividades son coordinadas a través del Comité de Desarrollo Comunitario (Codeco) de

la CR, organizado por la Secretaría de Desarrollo Social del estado. La mayoría de las integrantes del Codeco son mujeres mayores de 45 años, sin escolaridad o con algunos años de primaria, que tuvieron más de cuatro hijos y cuyo esposo se dedica principalmente a la agricultura, carpintería o albañilería. Entre las mujeres de la CR que se dedican a la producción artesanal textil existe una diferenciación entre las “artesanas” y las que no lo son, diferenciación que se fundamenta en experiencias de gestión de recursos previas y en la obtención de una certificación por parte del gobierno del estado de Michoacán. Esta diferenciación genera a su vez un acceso desigual a oportunidades de comercialización y creación de nuevos contactos para conocer financiamientos para la producción y equipamiento. Por tanto, es posible argumentar que esta nueva alternativa de gestión del gobierno del estado está siendo acogida en un principio por un sector de la población con escasos recursos sociales y materiales, suficientes para dedicar parte de su tiempo a esta labor, pero insuficientes para financiar el servicio del CIIDIR mediante un proyecto vinculado.

Consideramos que este proceso de vinculación mediante transferencia tecnológica corresponde a una demanda social de empleo local, pero las condiciones institucionales —en este caso la calificación de los académicos— y las condiciones de la población organizada que podría resultar beneficiada no han sido favorables para su desarrollo.

---

### **Posibilidades de interacción a través de la investigación**

Ahora quisiera retomar la idea de la importancia de la organización colectiva local para el aprovechamiento de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico de los CI precisamente con sectores desfavorecidos. Velásquez (2003) sintetiza la productividad y las dificultades de la interacción entre un Centro de investigación de la UNAM con la empresa forestal de San Juan

Nuevo, Michoacán. Aunque se trata de un caso que en la actualidad parece excepcional en el sentido de ser una localidad que por circunstancias políticas recibió apoyos especiales en los años ochenta (Bofil, 2005), la localidad de San Juan Nuevo cuenta con una organización colectiva funcional, concretada en una empresa forestal comunitaria que le ha proporcionado oportunidades para aprovechar apoyos de parte de organismos financieros y académicos. En este caso, se lograron negociar actividades de investigación básica en ciencias ecológicas que favorecieron a ambas partes, y actividades de capacitación y desarrollo tecnológico que produjeron efectos directos para problemas prácticos de los habitantes de San Juan.

Esta experiencia destacó también la importancia de los mecanismos de evaluación de los académicos, en este caso de la UNAM, para orientar la distribución y selección de sus actividades y de los grupos con los que interactúan. Destacó en este sentido la necesidad de establecer contactos frecuentes y de mayor duración a la acostumbrada por los académicos de la institución, aproximadamente diez de cada 30 días al menos un académico debía permanecer en la comunidad. Además, resultó relevante el proceso de negociación continuo entre los académicos y los comuneros en el sentido de dedicar más tiempo y establecer proyectos no previstos que resolvieran problemas concretos relacionados con la investigación principal.

Otra fuente importante para la reflexión sobre la vinculación mediante la investigación con sectores desfavorecidos proviene de las organizaciones civiles compuestas por personal altamente calificado, algunos adscritos a instituciones de investigación, cuya principal tarea es el desarrollo de investigación aplicada y participativa en estrecha colaboración con miembros de las comunidades que asesoran (Maserá *et*

*al.*, 2000; Blanco, 1995). En este caso, también destacan los periodos prolongados de interacción directa y actividades de capacitación por parte de las organizaciones para los habitantes de la comunidad atendida. Algunas de ellas han logrado financiamiento de organismos internacionales, en parte por la experiencia de gestión de recursos en los centros de investigación donde laboran. Por último, a diferencia de los CI, el personal de las organizaciones civiles no está sujeto a periodos de evaluación y administración de recursos regulares.

Aunque los avances de esta investigación aún tienen un carácter preliminar, está abriendo líneas productivas de investigación en torno a los alcances de las redes de investigación y las condiciones institucionales y de organización social local bajo las cuales se generan. Es indispensable la reflexión por parte de los académicos respecto a los tipos posibles de organización de los proyectos, en tanto que, al menos en el CIIDIR, no existe claridad respecto a las posibilidades de combinación de actividades de investigación básica y aplicada o investigación aplicada y transferencia de tecnología que pueden tomar la forma de proyectos de investigación participativa que consideren de manera adecuada los gastos materiales y los requerimientos de tiempo y planeación de actividades de capacitación y estancias de campo de mayor duración y regularidad, y la necesidad de acompañamiento y evaluación del proyecto no sólo en términos de aplicación técnica, sino una valoración de la organización y las relaciones sociales que se forman en torno al proyecto. Asimismo, es importante reflexionar en torno al tipo de sectores involucrados en las redes de investigación que conformamos o a las cuales nos integramos. Esta investigación podría complementar estudios que analizan redes de investigación avanzada en áreas de ciencias biológicas y exactas entre la academia y la empresa (Gutiérrez, 2006).



## Factores clave para el desarrollo humano: conocimiento y autonomía social

En este punto cabe la aclaración de que no pretendo que se menosprecie la vinculación con el sector empresarial. Indudablemente la vinculación con este sector, de manera amplia, es benéfica para el futuro del país. Pero no debe ser la única prioridad en la formación de redes de investigación de los CI. Para concluir, enunciaré tres argumentos a favor de la diversificación de las labores de vinculación de los CI, sin demérito de la investigación básica, y para valorar las posibilidades de que los CI integren en sus redes para el desarrollo de proyectos de investigación a grupos sociales marginados:

En primer lugar, el grado de especialización de la mayoría de los CI sugiere la necesidad de plantear problemas de investigación desde un punto de vista interdisciplinario. Por ejemplo, sin la participación de especialistas en ciencias sociales los estereotipos que predominan en especialistas en ciencias naturales sobre la aplicación de la tecnología y sobre la interacción con actores no académicos dejan de lado procesos culturales que influyen el desarrollo de los proyectos (Díaz, 2003, 1997). Existen además experiencias que demuestran que la apropiación de tecnología no requiere simplemente de instructivos de uso de “paquetes tecnológicos” y talleres de capacitación, sino de una interacción entre académicos y usuarios que genera conocimientos específicos en cada caso y que influyen finalmente en el aprovechamiento de la tecnología (Díaz, *et al.*, 2006).

En segundo lugar, es notable la importancia que han cobrado las redes de investigación para generar proyectos multi-institucionales y multi-sectoriales. En parte debido a una presión administrativa para optimizar recursos y en parte por la premisa de que en el intercambio con instituciones en cualquier parte del mundo Enriquece y propicia la elevación de la calidad

del trabajo académico (Cruz, 2002; Cummings y Kiesler, 2005), han comenzado a institucionalizarse normas de financiamiento y organización de las tareas de investigación a través de grupos de trabajo, redes o cuerpos académicos conformados por personal de dos o más IES, tanto en organismos nacionales como Conacyt como algunos organismos internacionales que fomentan la movilidad y el intercambio entre académicos de distintos países (Amador, 2006). Por otra parte, la presión social que demanda una mayor pertinencia a las IES y cierto consenso sobre la necesidad de planteamientos integrales para atender demandas sociales elementales han promovido la integración de actores no académicos en la producción de conocimiento en red (multisectoriales) (Lee y Bozeman, 2005; Lewis, 2005).

En tercer lugar, para reducir el sesgo mencionado en la introducción, es necesario retomar los estudios provenientes de líneas de investigación sobre desarrollo regional, en los que han sido analizadas experiencias de desarrollo en las que la conjunción de una autonomía e identidad locales o regionales con la participación de instituciones académicas resulta ser un elemento clave para que los beneficios de los recursos económicos resultantes de dicha interacción se distribuyan ampliamente (Hampshire *et al.*, 2005; Gasché, 2004; Sili, 2005; Bagnasco, 2000; Bofill, 2005; Lee *et al.*, 2005). Debido a los mecanismos de evaluación actuales de las labores de los CI que privilegian las publicaciones derivadas de investigación básica y debido a la demanda de tiempo que exige la participación con organizaciones sociales no empresariales, este tipo de procesos de investigación requerirían precisamente de la conformación de grupos de académicos en los que participen miembros de los CI con miembros de IES de nivel licenciatura o con otros centros de investigación y organismos no gubernamentales con personal técnico suficiente para realizar tareas específicas de capacitación y seguimiento. Algunas de estas experiencias han mostrado que es posible llevar a cabo tareas de investigación básica paralela-

mente a las labores de investigación aplicada aunque tales actividades exigen una interacción prolongada y estrecha entre los participantes. En estas labores se ha identificado la necesidad de que las evaluaciones de los investigadores de alto nivel también reconozcan el valor de este tipo de actividades (Velásquez, *et al.*, 2003).

Para terminar, considero que el panorama que he presentado, tomando en cuenta la diferenciación actual de las IES y las fuertes restriccio-

nes de acceso a estudios de nivel superior y más aún a posgrados certificados —principalmente los programas del Padrón Nacional de Posgrados—, es suficiente para reflexionar seriamente sobre las posibilidades de los CI para contribuir al desarrollo nacional bajo un principio de responsabilidad social frente a las marcadas brechas sociales que marginan al grueso de la población mexicana en lo que últimamente se ha denominado “sociedad del conocimiento”.

## Referencias

ALCÁNTAR, V. y J. L. Arcos (2004). “La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1, [redie.ens.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html).

ALCÁNTARA, Armando y Carlos Torres (1995). “Los retos de la educación superior en América Latina frente al ajuste estructural”, *Perfiles educativos*, 69.

ALTBACH, Philip G. (2001). *Educación superior comparada*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.

AMADOR, Rocío (2006). “La universidad en red: un nuevo paradigma de la educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XI, No. 28.

BAGNASCO, Arnaldo (2000). “Nacimiento y transformación de los distritos industriales”, en Marcello Carmagnani, *Desarrollo social y cambios productivos en el mundo rural europeo contemporáneo*, México, Colegio de México, F.C.E.

BLANCO, José (1995). *El Proyecto Sierra de Santa Marta*, México, Red de Estudios para el Desarrollo Rural.

BOFILL Poch, Silvia (2005). *El bosque político: los avatares de la construcción de una comunidad modelo*, Zamora, El Colegio de Michoacán, Universitat de Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (1991). *Language and symbolic power*, Cambridge, Harvard University Press.

CASAS, Rosalba y Matilde Luna (Eds.) (1997). *Gobierno, academia y empresas en México*, UNAM, Plaza y Valdés.

CRUZ, Víctor (2002). “Cooperación horizontal para el fortalecimiento y consolidación de una sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe”, Seminario sobre Cooperación para el desarrollo, España, Universidad de la Coruña.

CUMMINGS, Jonathon N. y Sara Kiesler (2005). “Collaborative research across disciplinary and organizational boundaries”, *Social Studies of Science*, 35/5.

DÍAZ, Rodrigo (2003). “Contra el exilio de los objetos”, en Matilde Luna (Coord.) *Itinerarios del conocimiento*, Barcelona, Anthropos, UNAM.

——— (1997). “Artefactos socio-técnicos, cultura y poder”, en María Josefa Santos y Rodrigo Díaz (Comps.), *Innovación tecnológica y procesos culturales*, México, FCE-UNAM.

DÍAZ JIMÉNEZ, Rodolfo, *et al.* (2006). “De la ‘Lorena’ a la ‘Patsari’: Proceso de mejoramiento e innovación de tecnología rural”, *GIRA*, <http://www.gira.org.mx>, consultado: 30 abril.

FORO CONSULTIVO Científico y Tecnológico (2006). *Bases para una política de Estado de ciencia, tecnología e innovación en México* (borrador), México, FCCT.

FUENTES, Jorge (Comp.) (1982). *La organización campesina y los problemas de la investigación participativa en el medio rural*, Morelia, IMISAC.

GASCHÉ, Jorge (2004). “Una concepción alternativa y crítica para proyectos de desarrollo rural en la Amazonía”, en Gasché, (Ed.), *Crítica de proyectos y proyectos críticos de desarrollo*, Iquitos, Perú, Instituto de Investigaciones de la Amazonía peruana.

GUTIÉRREZ, Norma (2006). “Comunidades, grupos y redes en la investigación en materiales” ponencia presentada en el Seminario Internacional *Globalización, Conocimiento y Desarrollo*, México, UNAM.

HAMPSHIRE, Kate, *et al.* (2005). “Power relations in participatory research and community development”, *Human Organization*, Volume 64, No. 4.

IBARRA COLADO, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy*, México, UNAM, UAM y ANUIES.

——— (1998). “Las rutas de la excelencia”, en Villaseñor, G. (Coord.), *La identidad en la educación superior en México*, México, UNAM, Universidad Autónoma de Querétaro, UAM-Xochimilco.

KENT, R. *et al.* (1998). “El financiamiento público de la educación superior en México” en Barquín *et al.*, *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México, ANUIES.

KRITZ, Ernesto (1992). “Educación y empleo”, en Pablo Latapí (Coord.) *Lecturas básicas para investigadores de la educación*, México, Nueva Imagen.

LATAPÍ, Pablo (1997). *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

LEE, Sooho y Barry Bozeman (2005). “The impact of research collaboration on scientific productivity”, *Social Studies of Science* 35/5.

LEE, Jo, *et al.* (2005). “Networking: social capital and identities in european rural development”, *Sociología Ruralis*, Vol. 45, Número 4.

LEVY, Bettina y Pablo Gentili (coords.) (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento*, Buenos Aires, FLACSO.

LEWIS, Tania, *et al.* (2005). “The Network University?”, *Higher Education Quarterly*, Volume 59, No. 1.

LOMNITZ, Claudio (1995). *Las salidas del laberinto*, México, Planeta.

LUNA, Matilde (Coord.) (2003). *Itinerarios del conocimiento*, Barcelona, Anthropos, UNAM.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro (2000). “Desarrollo-subdesarrollo fondista y su diferente necesidad educativa”, en José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas (Coords.) *Globalización, educación y cultura*, México, UAM Xochimilco.

MASERA O., y S. López-Ridaura (Eds.) (2000). *Sustentabilidad y sistemas campesinos*, México, Ed. Mundi-Prensa, GIRA, UNAM, PUMA.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (2001). “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo” en E. Pieck, (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Mexicano de la Juventud, UNICEF.

ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2006). “Educación superior y globalización” ponencia presentada en el Seminario Internacional Globalización, Conocimiento y Desarrollo, México, UNAM.

PALLÁN, Carlos y Gerardo Ávila (Eds.) (1997). *Estrategias para el impulso de la vinculación universidad-empresa*, México, ANUIES.

PEDROZA, René (2001). “El currículum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades”, *Revista de la educación superior*, México, ANUIES, No. 117.

RODRÍGUEZ, Roberto (2003). “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?*, Marcela Mollis (Comp.), Buenos Aires, CLACSO.

ROSEBERRY, William (1998). “Cuestiones agrarias y campos sociales”, en Vries y Zendejas (Eds.) *Las disputas por el México rural*, Zamora, El Colegio de Michoacán.

SCHUTTER, Anton de (1987). *Método y procesos de la investigación participativa en la capacitación rural*, Pátzcuaro, CREFAL.

SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (2005). “¿Cómo se espera que sea el trabajo en el futuro?”, *Observatorio laboral*, México, STPS.

SEP (2003). *Estadísticas de educación superior. Inicio de cursos 1999-2000*, México, SEP.

SILI, Marcelo (2005). *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

TUUNAINEN, Juha (2005). “Contesting a hybrid firm at a traditional university”, *Social Studies of Science*, Volume 35, Número 2.

VELÁZQUEZ, Alejandro, et al. (Comps.) (2003). *Las enseñanzas de San Juan: investigación participativa para el manejo integral de recursos naturales*, México, Instituto Nacional de Ecología.

VITE, Norma (2003). “Knowledge based development in Mexico: Is there a role for university?”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII, No. 128.

WOLF, Eric (1999). *Envisioning power*, Berkeley, University of California Press.

ZUBIETA, Judith y Jaime Jiménez (2003). “Acercamientos entre academia e industria”, en María Santos (Coord.), *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, México, IIS-UNAM.

# CONOCIMIENTO METAMOTIVACIONAL EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DE UNA TAREA ACADÉMICA

PAOLA VERÓNICA  
PAOLONI\*  
MARÍA CRISTINA  
RINAUDO  
Y DANILO DONOLO

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación Motivación y Tareas académicas en la Universidad, aprobado y subsidiado por CONICET -Beca Interna Doctoral-, SECYT de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Agencia Córdoba Ciencia, Argentina.  
\* Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina  
Correo e: vpaoloni@hum.unrc.edu.ar  
Ingreso: 14/09/06  
Aprobación, con modificaciones: 25/04/07

## Resumen

La importancia del contexto se acentúa cada vez más en las investigaciones sobre motivación académica. Este artículo presenta los principales resultados de un estudio orientado a describir particularidades del proceso de contextualización que dos grupos de alumnos universitarios realizaron respecto de una misma tarea académica, entendida como nivel específico del contexto de la clase. El análisis de los resultados reveló acentuadas diferencias en los planes cognitivos de los estudiantes, en su actuación y en la calidad de las tareas elaboradas. La discusión enfatiza la importancia del conocimiento metamotivacional para una mejor comprensión de la motivación situada en ambientes universitarios.

Palabras clave: Tarea académica, contextualización, planes cognitivos, conocimiento metamotivacional.

## Abstract

The importance of the context is accentuated more and more in the researches on academic motivation. This article presents the main results of an oriented study to describe particularities of the process of contextualizing that two groups of college students made respect to a same academic task, like specific level of the context of the class. The data analysis revealed marked differences in the cognitive plans of the students, in their performance and the quality of the elaborated tasks. The discussion emphasizes the importance of the meta-motivational knowledge for one better understanding of the situated motivation in college surroundings.

Key words: Academic task, contextualizing, cognitive plans, meta-motivational knowledge.

## Introducción

Al igual que en diversos campos de investigación en psicología, la importancia del contexto se acentúa cada vez más en los estudios sobre motivación académica (Järvelä, 2001). Según lo expresado, en los últimos años se ha intensificado la tendencia de los teóricos de la motivación a adherir a enfoques socio-cognitivos que atienden a las complejas interrelaciones que se establecen entre la motivación de los estudiantes y las características de los contextos académicos en los que ellos se desempeñan (Eccles y Wigfield, 2002).

Desde los enfoques socio-cognitivos de la motivación se enfatiza una visión contextual del aprendizaje motivado que considera —entre otras cosas— la importancia de entender cómo los estudiantes elaboran diferentes creencias motivacionales, específicas de las tareas académicas particulares con que se enfrentan o de contextos más generales como el ambiente de la clase (Bong, 2004).

Entendiendo a las *tareas académicas* como un nivel específico del contexto de la clase (Volet, 2001a), la literatura consultada orienta respecto de las *pistas instruccionales* que deberían reunir si aspiran a fomentar en los estudiantes un enfoque más comprometido con sus aprendizajes. En este sentido, se señala que una actividad de aprendizaje constituiría un contexto instruccional motivante para los estudiantes, en la medida en que sea significativa por su instrumentalidad potencial respecto del logro de metas profesionales a largo plazo (Husman *et al.*, 2004; Raymond, DeBecker y Green, 1999) y que ofrezca un espacio para el despliegue de opciones personales, control del aprendizaje, autonomía, responsabilidad (Paris y Turner, 1994) y manejo del tiempo y de la ayuda pedagógica como importantes recursos de aprendizaje (Pintrich, 1999a, 2000a).

En relación con lo expuesto, Rodríguez (2003) subraya la importancia de considerar el proceso de interpretación y apropiación que los estudiantes realizan respecto de las pistas

instruccionales o características de las tareas académicas que se les presentan. Según este autor, habría una diferencia entre lo que sería la tarea académica diseñada y propuesta por el docente —como contexto o microambiente que estructura su práctica— y la apropiación que los estudiantes hacen de la misma. De acuerdo con lo expresado, el proceso de interpretación y apropiación, es decir, la comprensión que los alumnos realizan de una tarea académica, sería posible gracias a los *planes cognitivos* que ellos construyen respecto de lo demandado.

Marx y Walsh (1988) denominan *planes cognitivos* a las construcciones mentales que los estudiantes elaboran sobre la demanda de la tarea y sobre las operaciones y acciones necesarias para llevarlas a cabo. Al igual que Rodríguez (2003), Winne y Jamieson Noel (2003) consideran que los planes cognitivos elaborados por los estudiantes desempeñan un rol fundamental como mediadores de las demandas de las tareas académicas al representar un modelo mental idiosincrásico de la misma.

Avanzando un poco más sobre esta cuestión, Järvelä y Niemivirta (1999, 2001) consideran que los planes cognitivos son producto tanto de la *persona* como de la *situación* y, en este sentido, las afirmaciones de los autores se relacionan de lleno con lo que Van Oers (1998) denomina *proceso de contextualización*.

Para Van Oers (1998) las tareas académicas como contextos de aprendizaje, no estarían objetivamente determinadas por las características de la situación en sí misma, sino que serían el resultado de un complejo *proceso de contextualización* que los sujetos realizan de acuerdo con la interpretación personal que hacen de la situación, en función de sus metas, experiencias previas, motivos, etcétera.

En *definitiva*, si aspiramos a mejorar la pertinencia de los conocimientos acerca de las *condiciones contextuales específicas* que pueden favorecer el interés y el esfuerzo con que *nuestros* alumnos afrontan sus estudios, es necesario

atender al completo *proceso de contextualización* que ellos realizan de las tareas académicas que se les presentan.

En función de lo expuesto, en este artículo presentamos los principales resultados de un estudio orientado a describir algunas particularidades del proceso de contextualización que dos grupos de estudiantes universitarios realizaron respecto de una misma tarea académica, explorando las relaciones entre este proceso y la calidad de las producciones obtenidas. Con este fin, diseñamos y presentamos una *tarea de escritura* de alcances amplios que brindara a los estudiantes algunas pistas instruccionales teóricamente promotoras de autorregulación de los aprendizajes y de un mayor compromiso motivacional. Así, la tarea propuesta brindaba oportunidades de elección, significatividad e instrumentalidad, control del tiempo y de la ayuda pedagógica como importantes características del contexto asociadas con una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Husman, *et al.*, 2003; Paris y Turner, 1994; Raymond, DeBacker y Green, 1999; Volet, 1998; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Concretamente, en este informe centraremos nuestra atención en los *planes cognitivos* elaborados por los estudiantes, en sus *percepciones* respecto de pistas contextuales teóricamente promotoras de metas de aprendizaje, en la correspondencia entre los *planes cognitivos* y lo que la cátedra entendía se había solicitado y en la calidad de las tareas escritas elaboradas.

## Método

*Participantes.* Trabajamos con 38 estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto<sup>1</sup>; esto es, el total de alumnos que hacía el final del primer cuatrimestre de 2003 continuaban cursando

Didáctica (18) y el total de estudiantes que, simultáneamente, hacían lo propio en Psicología Educativa (20).

Didáctica es una asignatura correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía y al Profesorado de Educación Especial pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Por su parte, Psicología Educativa es una materia implementada para diferentes profesados y licenciaturas de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma universidad.

Entre los dos grupos de estudiantes que participaron de esta investigación es posible identificar algunos rasgos o características *comunes* y otros, *diferentes* que pensamos vale la pena destacar.

Entre los *aspectos comunes* podemos mencionar que ambos grupos constituyen muestras *accidentales*, representadas por el total de estudiantes de Psicología Educativa y el total de alumnos de Didáctica, a cargo de la misma profesora, conformados casi por la misma *cantidad* de sujetos (20 para Psicología Educativa y 18 para Didáctica), por mayoría de mujeres, en promedio de entre 21 y 23 años de edad, no pertenecientes a la población económicamente activa y cursando aproximadamente entre cinco y seis materias correspondientes a sus respectivos programas de estudio, reconociéndose a la docencia como característica destacable de su perfil profesional.

Entre los *aspectos diferenciales* que pudieron identificarse entre ambos grupos de estudiantes podemos mencionar la heterogeneidad en cuanto al lugar de procedencia, a la carrera cursada y a la trayectoria y experiencia de aprendizaje como alumnos universitarios. En este sentido, el

<sup>1</sup> Cabe señalar que el carácter situado y longitudinal del estudio realizado hizo necesario trabajar con grupos de estudiantes universitarios con quienes tuviéramos amplias posibilidades de interacción en los diferentes momentos de recolección de datos, fundamentalmente en lo que respecta a la tarea académica de alcances amplios propuesta y a las instancias de ayuda pedagógica y seguimientos personalizado implementadas en relación con la concreción de la misma.

grupo de estudiantes de Psicología Educacional es más *heterogéneo* en cuanto a las carreras de procedencia (Profesorados en Lengua y Literatura, Historia, Filosofía, Matemática, Ciencias Biológicas y Ciencias de la Computación), a los profesores que han tenido y a las experiencias de aprendizaje en las que han participado. Además, la mayoría de este grupo está representada por alumnos no oriundos de Río Cuarto, que cursaban el 2° año de sus estudios universitarios y llevaban aprobadas alrededor de 11 materias de sus respectivos programas. Por su parte, el grupo de estudiantes de *Didáctica* se presentó como más *homogéneo* respecto del género –pues estuvo conformado casi por totalidad de mujeres–, la carrera cursada por sus integrantes –Licenciatura en Psicopedagogía–, los profesores que han tenido y las experiencias de aprendizaje en las que han participado. Además, este grupo de alumnos puede ser considerado como avanzado en el plan de estudio de sus carreras ya que al momento de la investigación la mayoría cursaba el 4° año y había aprobado alrededor de 22 materias correspondientes a sus respectivos programas de estudio.

*Materiales.* Los datos fueron recabados a través de un protocolo para la elaboración de una tarea escrita y un autoinforme sobre aspectos metacognitivos.

*Protocolo para la elaboración de una tarea escrita.* A comienzos del ciclo lectivo 2003 se solicitó a los alumnos una tarea escrita, de alcances amplios, que ofrecía pistas instruccionales teóricamente promotoras de un mayor compromiso con los aprendizajes. De este modo, se suponía que la tarea resultaría motivante para los estudiantes por su relevancia e instrumentalidad respecto de sus metas profesionales a corto o mediano plazo, por permitirles elegir entre alternativas posibles, por ofrecerles una oportunidad para el control de los aprendizajes, de la ayuda pedagógica como instancia de apoyo opcional y del manejo del tiempo disponible según sus conveniencias o necesidades.

Respecto de la relevancia e instrumentalidad de la tarea como pista instruccional o rasgo del

contexto capaz de promover en los estudiantes una orientación más definida hacia metas de aprendizaje, cabe señalar que la tarea requería –entre otras cosas– que los alumnos logran identificar un problema social de relevancia, que pudieran vincularlo con los contenidos de la Didáctica o de la Psicología Educacional –según el grupo de estudiantes considerados– y, también, con su futuro quehacer como profesionales de la educación. De esta manera, se esperaba que los estudiantes pudieran proponer alternativas de solución al problema identificado –también se aceptaban análisis o reflexiones al respecto–, valiéndose de las herramientas teórico-metodológicas ofrecidas por la asignatura que cursaban –Didáctica o Psicología Educacional, según el caso–. Se suponía que esta actividad sería relevante e instrumental para los estudiantes en la medida que se vinculaba con sus metas profesionales futuras asociadas al campo de la educación: ser docentes, asesores pedagógicos, formadores de recursos humanos, etcétera.

En relación con la posibilidad de elección, de control de los aprendizajes y del manejo del tiempo de estudio, como otras pistas instruccionales o rasgos del contexto vinculados teóricamente con un mayor compromiso con los aprendizajes, cabe mencionar que la actividad brindaba a los estudiantes libertad para elegir el problema a partir del cual realizar la tarea, los autores o fuentes bibliográficas en los que basarse para fundamentar sus propuestas, la modalidad adoptada para cumplir con el escrito requerido –asistencia a cursos, lectura de libros o artículos, observación de películas o videos, implementación de experiencias, etc.–, las relaciones establecidas entre el problema identificado, los aportes de la asignatura –Didáctica o Psicología Educacional– y su futuro quehacer profesional, el manejo del tiempo disponible –aproximadamente cuarenta y cinco días– del modo en que les resultara más conveniente antes de presentar sus trabajos en la versión definitiva y la oportunidad de decidir aprovechar o no la instancia de ayuda pedagógica opcional con que contaban para realizar sus tareas.



Por último, es necesario destacar que el protocolo propuesto a los estudiantes para realizar la tarea, detallaba tanto los criterios de elaboración como las pautas de evaluación consideradas a posteriori por los docentes de la cátedra. Se trabajó con las producciones de aquellos alumnos que entregaron, en tiempo y forma, la tarea requerida como así también un autoinforme sobre aspectos metacognitivos implicados en la elaboración de la actividad requerida (38 tareas en total: 20 pertenecientes al grupo de Psicología Educacional y 18 realizadas por alumnos de Didáctica).

*Autoinforme sobre aspectos metacognitivos.* Una vez finalizada la tarea y luego de que hubiesen recibido la calificación y observaciones sobre las mismas, los alumnos respondieron a un cuestionario en el que se les pedía que informaran sus percepciones sobre diferentes aspectos de la tarea y momentos en su ejecución. Se reunieron así 38 autoinformes en total, 20 respondidos por los estudiantes de Psicología Educacional y 18, pertenecientes al grupo de Didáctica.

## **Análisis y resultados**

### **Planes cognitivos sobre las demandas de la tarea**

Para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la demanda de la tarea, se analizaron las respuestas que dieron a los autoinformes sobre aspectos metacognitivos, atendiendo específicamente a las referencias que hacían los estudiantes respecto de cada uno de los cinco rasgos distintivos que debían contemplarse en la realización de la tarea solicitada. Presentaremos a continuación los resultados relativos a los más interesantes: posibilidad de elección (del problema, de la modalidad y de los materiales de trabajo con los que se respondería a la tarea); consideración de problemas éticos, sociales, científicos o tecnológicos de la región, del país o del mundo y su vinculación con contenidos de la disciplina y con el futuro rol profesional.

Según las respuestas dadas por el grupo de estudiantes de Psicología Educacional, la *posibilidad de opción* en la realización de la tarea, sólo fue mencionada en sus dos dimensiones (modalidad y materiales) por tres de los 20 alumnos que presentaron sus autoinformes; otros cinco estudiantes se refirieron a una sola dimensión y uno distorsionó completamente el requerimiento expresando que la tarea solicitaba un tipo particular de estructura y organización. De este modo, algo más de la mitad de los estudiantes no hicieron referencia explícita a la posibilidad de elección, por lo que presumimos no percibieron la oportunidad de hacer opciones personales y trabajar de manera autónoma.

Por su parte, ninguno de los 18 estudiantes del grupo de Didáctica que respondió al autoinforme hizo referencia simultáneamente a las tres dimensiones de autonomía cuando se le preguntó qué demandaba hacer la tarea solicitada. La *posibilidad de opción* en la realización de la tarea sólo fue mencionada en dos de sus dimensiones (elección de problema y modalidad, elección de problema y materiales, elección de la modalidad y materiales) por tres de los 18 alumnos respectivamente, otros cuatro estudiantes hicieron referencia sólo a la elección de materiales, cuatro consideraron exclusivamente la posibilidad de elegir el problema o tema a trabajar y, finalmente, uno distorsionó completamente este criterio expresando que la tarea solicitaba un tipo particular de estructura y organización (un informe). De este modo, 11 de 18 estudiantes hicieron alguna referencia a la *posibilidad de opción* con la que contaban para realizar la tarea. El resto de los participantes de este estudio no aludió explícitamente a la posibilidad de elección en ninguna de las dimensiones señaladas, por lo que presumimos tampoco percibieron la oportunidad de desplegar opciones personales y trabajar de manera más autónoma.

Teniendo en cuenta la *consideración de problemas relevantes y su vinculación con la disciplina y el futuro rol profesional*, este rasgo crítico de la tarea fue mencionado sólo en cinco de las 20 respuestas

dadas por los estudiantes de Psicología Educativa. En las restantes, puede identificarse desde referencias incompletas hasta importantes distorsiones de lo demandado con respecto a este criterio. En este sentido, los datos sugieren que 11 de 20 alumnos no hicieron referencia alguna al requisito de considerar *problemas* éticos, sociales, científicos, etc.; estos alumnos distorsionaron el sentido de la consigna aludiendo a tratar un *tema* y relacionarlo con los contenidos de la materia y/o con la carrera que cursaban.

Por otra parte, si bien cuatro de 20 alumnos de Psicología Educativa que de alguna manera refirieron que la tarea demandaba tratar algún *problema* social, científico, etcétera, no especificaron convenientemente que el mismo debía vincularse con contenidos de la disciplina y con el futuro rol profesional. Estos alumnos explicitaron el requerimiento de vinculación pero limitado a uno u otro de los sentidos requeridos.

En cuanto a las consideraciones realizadas por los estudiantes de Didáctica respecto a la selección de *problemas relevantes y su vinculación con la disciplina y el futuro rol profesional*, cabe señalar que esta característica inherente al tipo de tarea solicitada fue mencionada convenientemente sólo en las respuestas de cuatro de los 18 estudiantes de Didáctica. Otros dos alumnos explicitaron que la consigna demandaba elegir un problema de relevancia educativa, ética, científica o tecnológica, pero limitaron el requerimiento de la vinculación a uno u otro de los sentidos propuestos. Finalmente, en las respuestas restantes es posible identificar desde referencias un tanto incompletas hasta importantes distorsiones de lo demandado con respecto a este criterio. En este sentido, los datos sugieren que seis de 18 alumnos no hicieron referencia al requisito de considerar *problemas* éticos, científicos, educativos, etcétera, sino que en sus respuestas explicitaron que la consigna demandaba elegir un *tema* de interés que debían relacionar con los contenidos de la Didáctica y/o con una propuesta coherente de intervención profesional. Finalmente, en las seis respuestas restantes puede observarse una

acentuada distorsión del sentido de la consigna, al extremo de desdibujarse por completo los propósitos u objetivos que perseguía la tarea requerida (Ej. “En el trabajo (...) a un recorte periodístico educativo había que incorporar los conceptos teóricos y demás aspectos de los apuntes dados” –alumno N° 17-).

Una característica que creemos conveniente destacar refiere al hecho que, más allá de las referencias incompletas y distorsiones observadas, la mayoría de las respuestas de los estudiantes de Didáctica comparte una característica en común: 16 de 18 de alguna manera explicitaron el requisito de vincular el trabajo realizado con los contenidos de la asignatura.

### **Congruencia entre planes cognitivos y características de las tareas elaboradas**

Para evaluar la congruencia entre los planes cognitivos de los estudiantes —o representación mental de la demanda de la tarea— y la calidad de los trabajos realizados, comparamos algunas de las respuestas dadas al autoinforme sobre aspectos metacognitivos con las características efectivamente observadas en sus respectivos trabajos y con los requisitos que la cátedra entendía había solicitado.

Respecto de la congruencia entre lo que los alumnos de Psicología Educativa dijeron que había que hacer (planes cognitivos) y lo que efectivamente hicieron (tareas escritas), podemos identificar, a grandes rasgos, dos grupos de estudiantes: un grupo que se caracteriza por un alto nivel de congruencia entre los aspectos mencionados, y un grupo que, por el contrario, parece haber demostrado una actuación más incongruente.

El primer grupo (de actuación congruente) quedó constituido por siete de los 20 alumnos que participaron de esta investigación, cuatro de estos estudiantes explicitaron que el trabajo realizado debía vincularse con los contenidos de la Psicología Educativa y con una proyección profesional adecuada al tema o problema abordado, y cumplieron efectivamente con ambos

requisitos en la elaboración de sus respectivas tareas. Por su parte, los tres estudiantes restantes mencionaron que había que vincular el trabajo con los contenidos de la Psicología Educacional o con una adecuada actuación profesional, y efectivamente en la elaboración de sus tareas puede observarse esta relación establecida en uno u otro de los sentidos mencionados.

El segundo grupo (de actuación incongruente) quedó conformado por 12 de los 20 estudiantes de Psicología Educacional. Si bien cuatro de estos alumnos explicitaron que la consigna de la tarea demandaba vincular el trabajo con los contenidos de la asignatura y con una adecuada proyección profesional acorde al problema o tema desarrollado, no incluyeron ninguno de estos tipos de consideraciones en sus respectivas producciones. Otros dos estudiantes mencionaron que el trabajo requería vincular un problema o tema relevante con los contenidos de Psicología Educacional pero, sin embargo, sus producciones incluyeron además vinculaciones con una adecuada proyección profesional. Finalmente, los cinco alumnos restantes mencionaron los requerimientos de vinculación solicitados restringiéndolos a uno u otro sentido y, sin embargo, fue difícil observar estas relaciones en sus respectivas producciones. Es necesario aclarar que en un caso no fue posible evaluar el grado de congruencia entre los aspectos aquí considerados pues, al parecer, el alumno no interpretó la pregunta del cuestionario que tendía a indagar aspectos metacognitivos, y su respuesta carece de sentido en relación con los objetivos de nuestra investigación.

Finalmente, si consideramos la relación existente entre la *calidad de las tareas* elaboradas y el nivel de *congruencia* observado entre lo declarado por los estudiantes de Psicología Educacional en el autoinforme y lo efectivamente realizado en sus respectivos trabajos, es interesante destacar el alto grado de asociación que puede identificarse entre estos aspectos. En este sentido, ocho de los 12 estudiantes que conformaron el grupo de alumnos que se manifestaron más incongruentes entre lo

que dijeron y lo que hicieron —esto es, la mayoría de los integrantes de este subgrupo—, elaboraron tareas que por sus características integran el grupo de producciones que no responden a lo solicitado y que obtuvieron, por lo mismo, las calificaciones más bajas e insatisfactorias. Por su parte, cinco de los siete alumnos que evidenciaron mayor congruencia entre lo que declararon y lo que efectivamente hicieron —es decir, más de la mitad de los integrantes de este subgrupo—, son autores de muchas de las tareas que conforman el grupo de producciones de buena y de muy buena calidad y que, por consiguiente, lograron calificaciones más que aceptables.

Por su parte, considerando la congruencia entre lo que los alumnos de Didáctica dijeron que había que hacer (planes cognitivos) y lo que efectivamente hicieron (tareas escritas), aquí también pudimos identificar dos grupos de estudiantes: un grupo que se caracteriza por un alto nivel de *congruencia* entre los aspectos mencionados, y un grupo que, por el contrario, parece ser más *incongruente*.

El primer grupo (de actuación *congruente*) quedó constituido por 12 de los 18 alumnos de Didáctica que participaron de esta investigación, 5 de estos alumnos explicitaron que el trabajo realizado debía vincularse con los contenidos de la Didáctica y con una proyección profesional adecuada al tema o problema abordado y cumplieron efectivamente con ambos requisitos en la elaboración de sus respectivas tareas. Por su parte, los siete estudiantes restantes mencionaron únicamente el requerimiento de vincular el trabajo con los contenidos de la Didáctica, y efectivamente en la elaboración de sus tareas cumplieron con este requisito evidenciando falencias en la consideración de una actuación profesional acorde al tema o problema abordado en sus trabajos.

El segundo grupo (de actuación *incongruente*) quedó conformado por cinco de 18 estudiantes. Si bien estos alumnos explicitaron que la consigna de la tarea demandaba vincular el trabajo con una adecuada proyección profesional acorde

al problema o tema desarrollado, no incluyeron la consideración de este requerimiento en sus respectivas producciones. Es necesario aclarar que en un caso no fue posible evaluar el grado de congruencia entre los aspectos aquí considerados puesto que al parecer el alumno no interpretó la pregunta del autoinforme metacognitivo y, consecuentemente, su respuesta carece de sentido respecto de los objetivos que guiaban nuestro análisis.

Finalmente, teniendo en cuenta la relación entre los *planes cognitivos* de los estudiantes de Didáctica y la *calidad de las tareas elaboradas*, nuevamente llama la atención observar el alto grado de correspondencia que puede identificarse entre estas variables. En este sentido, 12 de los 18 estudiantes de Didáctica que se mostraron más congruentes entre lo que dijeron y lo que efectivamente hicieron, elaboraron planes cognitivos sobre la demanda de la tarea más congruentes también con lo que la cátedra entendía se había solicitado y, en consecuencia, parecen ser los mismos que elaboraron las tareas incluidas en el grupo de respuestas buenas y muy buenas (12 tareas). Por su parte, cinco de los 18 alumnos en los que se observó mayor incongruencia entre lo que dijeron y lo que efectivamente hicieron, habían elaborado planes cognitivos también incongruentes con lo que cátedra entendía había solicitado y, por ende, parecen ser los autores de la mayoría de producciones que conforman el grupo de tareas que no responden a lo solicitado (dos tareas) o que se consideran de baja calidad (cuatro tareas).

En definitiva, los resultados considerados en su conjunto sugieren que las tareas de más calidad, es decir, aquellas que respondieron mejor a lo que las cátedras de Didáctica y de Psicología Educativa habían solicitado y que obtuvieron, por lo mismo, calificaciones buenas y muy buenas, pertenecen a estudiantes que evidenciaron un mejor ajuste entre lo que entendieron que había que hacer –planes cognitivos de la demanda de la tarea–, lo que efectivamente hicieron en sus respectivas producciones –tareas escritas– y

lo que sus docentes habían solicitado –demanda de la tarea según la cátedra–.

---

## Síntesis y discusiones

En este estudio focalizamos nuestra atención en el proceso de contextualización realizado por dos grupos de estudiantes universitarios respecto de una misma tarea académica. A tal fin, comparamos las percepciones de los estudiantes sobre las demandas de la tarea –percepciones que entendemos cristalizadas en sus planes cognitivos–, su actuación concreta y la calidad de los resultados logrados por ambos grupos.

Según lo analizado, los resultados obtenidos por los estudiantes de Didáctica sugieren que este grupo en particular evidenció una mejor percepción de la funcionalidad o instrumentalidad que la tarea escrita pretendía significar y mostró un mayor grado de congruencia entre los planes cognitivos que elaboraron sobre la demanda de la tarea, su actuación concreta y lo que la cátedra entendía se había solicitado. Respecto de las producciones elaboradas, se estima que son de mejor calidad –en comparación con las del grupo de Psicología Educativa–, en el sentido que la mayoría integran escritos considerados buenos y muy buenos.

Por su parte, el grupo de Psicología Educativa se caracterizó por una actuación con ciertos desajustes entre las *interpretaciones* realizadas sobre la demanda de la tarea y lo que la cátedra entendía se había solicitado, también entre su actuación concreta en la realización de la tarea y los planes cognitivos correspondientes. Además, los resultados sugieren que planes cognitivos de estos estudiantes en particular, no incluyeron la percepción de rasgos críticos de la tarea entendidos como pistas instruccionales: significatividad o instrumentalidad de la tarea en relación con metas profesionales, posibilidad de elección, de control y de manejo de tiempo. Teniendo en cuenta las producciones elaboradas por estos estudiantes, conviene señalar que la mayoría no respondió a lo que la cátedra había solicitado.

De acuerdo con la literatura consultada, se suponía que la tarea propuesta a los estudiantes reunía ciertas características —o claves contextuales— asociadas con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. En este sentido, teóricamente la tarea propuesta ofrecía un contexto instruccional motivante, en la medida en que se pensaba era significativa por su instrumentalidad potencial respecto del logro de metas profesionales a largo plazo (Husman *et al.*, 2004; Raymond, DeBecker y Green, 1999). Además, ofrecía un espacio para el despliegue de opciones personales, control del aprendizaje, autonomía, responsabilidad (Paris y Turner, 1994), y manejo del tiempo y de la ayuda pedagógica como importantes recursos de aprendizaje (Pintrich, 1999a, 2000a). Sin embargo, los resultados de nuestro estudio sugieren que, al menos los estudiantes de Psicología Educacional, contextualizaron la tarea propuesta de una manera distinta a la esperada por la cátedra. En este sentido, parece que los planes cognitivos de algunos de los alumnos que participaron de esta investigación no incluyeron percepciones de autonomía, de manejo de tiempo, de significatividad o instrumentalidad de la tarea en relación con metas profesionales, lo que haría suponer que el modelo mental de tarea construido dista considerablemente de lo que la cátedra entendía se había solicitado.

De acuerdo con lo expresado, podríamos pensar que para definir un contexto de aprendizaje que promueva realmente mayor compromiso de los estudiantes, no basta con pensar sólo en las pistas instruccionales que se presentarán a los alumnos —como parece sugerirlo la mayoría de la literatura consultada— sino que se hace indispensable considerar el completo proceso de contextualización que los alumnos llevarán a cabo respecto de esas pistas o claves que nosotros diseñamos. Al respecto, cabe preguntarse por los aspectos específicos inherentes al proceso de contextualización que pueden haber contribuido a marcar diferencias en los planes cognitivos elaborados por cada grupo de estu-

diantes. En otras palabras, podríamos preguntarnos por los factores intervinientes que hicieron que las percepciones contextuales del grupo de estudiantes de Psicología Educacional fueran tan diferentes de las que se intentaba generar.

De acuerdo con Rodríguez (2003), la *experiencia escolar*, entendida como la experiencia adquirida por los alumnos a lo largo de miles de horas trascurridas en las aulas, permitiría a los estudiantes captar, interpretar y comprender el sentido de las exigencias o de las demandas implicadas en cada tarea académica. En otros términos, diríamos que la *experiencia previa* de los estudiantes es un factor importante para ayudar a comprender el proceso de contextualización que los estudiantes hacen de una tarea académica y los planes cognitivos elaborados en relación con la misma.

En un sentido similar —pero más circunscrito al campo de la investigación sobre motivación—, Boekaerts y Niemivirta (2000), Järvelä (2001) y Järvelä y Niemivirta (2001), consideran que las tendencias motivacionales, las percepciones actuales de los estudiantes y sus interpretaciones de experiencias pasadas pueden jugar un rol esencial en la motivación contextual.

Siendo más específica, Boekaerts (2001) sugiere que las representaciones mentales de los alumnos ayudan a otorgar significado a los episodios de aprendizaje y en este proceso de significación, las *experiencias previas* de los estudiantes desempeñan un rol muy importante. Estas experiencias previas de aprendizaje pueden hacer que un alumno aprenda a prestar atención a algunas pistas ambientales y a desconocer otras (Boekaerts, 2001). En otras palabras, parece que el conocimiento previo de un alumno respecto del tipo particular de tarea con que se enfrenta, puede incrementar la toma de conciencia y la percepción de señales o indicios relacionados con la misma (Eilam e Irit, 2003).

Recordemos que la trayectoria académica y las experiencias de aprendizaje de los dos grupos que participaron en nuestra investigación se estiman bastante diferentes. De hecho, los

estudiantes de Psicología Educacional son quienes muestran una trayectoria más corta, constituyendo el grupo más heterogéneo en cuanto a experiencias de aprendizaje—diferentes carreras, profesores y, por lo mismo, diferentes contextos y situaciones de aprendizaje—. Pensamos que este elemento es esencial para entender el *proceso de contextualización* de la tarea académica llevado a cabo por los estudiantes y que marcó diferencias notables en los planes cognitivos elaborados y en la actuación subsiguiente.

Teniendo en cuenta específicamente lo concerniente a *conocimientos previos*, Boekaerts (1995) señala que existe un amplio acuerdo entre los investigadores educacionales respecto del importante papel que desempeñan estos conocimientos en los procesos de aprendizaje académico. Sin embargo, la autora advierte que las opiniones de los investigadores varían considerablemente cuando ellos especifican qué entienden exactamente por conocimiento previo. En este sentido, parece que algunos investigadores consideran que los conocimientos previos refieren tanto a *habilidades y a conocimientos específicos* vinculados a un determinado tema (por ejemplo, fórmulas, definiciones, conocimientos conceptuales y habilidades procedimentales, etc.), como a *estrategias cognitivas* que los estudiantes ponen en marcha para aprender en ese campo específico de conocimiento (por ejemplo, repasar, resumir, realizar cuadros comparativos, etcétera). Conocimientos y habilidades específicas, y estrategias cognitivas, representarían para Boekaerts (1995) los niveles más básicos que pueden identificarse en una jerarquía de conocimientos previos.

Otros investigadores, por su parte, piensan que además los estudiantes tienen acceso a un tercer nivel de conocimiento previo, relacionado con *habilidades y conocimientos metacognitivos*. Según estos autores, los estudiantes usarían deliberadamente el conocimiento de los niveles inferiores para crear condiciones internas óptimas para el aprendizaje. Al respecto, Boekaerts (1995) considera que algunos autores usan el término *metacognición* de manera sobreinclusiva, abarcando

los conocimientos y habilidades del dominio afectivo y motivacional.

Para Boekaerts (1995) los conocimientos y habilidades de dominio afectivo y motivacional no pueden incluirse dentro del mismo nivel metacognitivo de conocimientos previos porque constituye un nivel aparte y superior en la jerarquía. Este cuarto nivel de conocimientos previos propuesto por Boekaerts (1995) se denomina *metamotivacional* y es el que a nosotros particularmente nos interesa destacar.

De acuerdo con los planteos realizados por esta autora, el *nivel metamotivacional* de conocimientos previos integraría, por un lado, afectos y cogniciones autorreferenciales, y por el otro, habilidades metamotivacionales. Los afectos y cogniciones autorreferenciales, estarían vinculados a las creencias, juicios y valores que los estudiantes tienen en relación a sí mismos y a las tareas académicas, temas, asignaturas o carreras que cursan. Por su parte, las habilidades metamotivacionales, harían referencia a la capacidad de los estudiantes para regular sus procesos emocionales y motivacionales antes, durante y después de la tarea de manera de crear condiciones internas más favorables para sus respectivos aprendizajes.

Si comparamos las consideraciones realizadas por Boekaerts (1995) respecto del nivel metamotivacional de conocimientos previos con las apreciaciones hechas por Pintrich (1999b) respecto del *control motivacional* y del *control emocional* como estrategias de control volicional capaces de fomentar en los estudiantes un compromiso profundo con la tarea académica, veremos que guardan estrecha relación entre sí. Desde nuestro punto de vista, ambos autores refieren a procesos parecidos con denominaciones un tanto diferentes pero, más allá de esto, comparten la necesidad de diferenciar un nivel metamotivacional de un nivel estrictamente metacognitivo y de otorgarle al primero un papel fundamental en el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes. Por su parte, consideramos que los planteos realizados por Boekaerts (1995) integran de alguna

manera a los de Pintrich (1999b), y van más allá al proponer explícitamente la enseñanza de un nivel metamotivacional de conocimientos para ayudar a nuestros estudiantes a comprometerse con sus estudios. En otras palabras, mientras las apreciaciones de Pintrich (1999b) parten de considerar al control motivacional y emocional como estrategias volicionales, esto es, estrategias deliberadamente empleadas por los estudiantes, Boekaerts (1995) insiste en advertir que primero los estudiantes deben ser concientes de este tipo de habilidades y conocimientos para poder luego usarlos de manera deliberada. En consecuencia, la autora propone la enseñanza de habilidades y conocimientos metamotivacionales.

En definitiva, lo que particularmente rescata-mos de las ideas propuestas por Boekaerts (1995; 1999) y Niemivirta y Boekaerts (2000) es que, así como los conocimientos situados en los tres primeros niveles de la jerarquía propuesta—esto es, habilidades y conocimientos de dominio específico, estrategias metacognitivas y conocimiento metacognitivo— pueden ser enseñados a los estudiantes, los conocimientos y habilidades metamotivacionales del cuarto nivel también pueden y deben ser enseñados, de manera que los estudiantes se vuelvan más concientes de los recursos emocionales y motivacionales con que cuentan y de la manera más eficaz de emplearlos para crear condiciones internas favorables para sus aprendizajes y poder contextualizar así las tareas académicas de una manera más adecuada a lo que los docentes solicitan.

Considerando lo expuesto a la luz de nuestro estudio, creemos que para ayudar a los estudiantes a que se comprometan verdaderamente con metas de aprendizaje no es suficiente presentarles tareas académicas con pistas instruccionales teóricamente motivantes—como nosotros lo hicimos en nuestra investigación en relación con la instrumentalidad y la relevancia de la tarea, la

posibilidad de opción, de control y de manejo del tiempo—. Según entendemos, sería más provechoso presentar estas pistas, señales o características contextuales dirigidas a motivar a nuestros alumnos, simultáneamente acompañadas de un proceso de instrucción que los ayude a percibir las, a interpretarlas y a contextualizarlas de una manera más conveniente para sus aprendizajes. En este sentido, una enseñanza explícita de conocimientos y habilidades meta-motivacionales que ayude a los estudiantes a ser más sensibles ante pistas o señales del ambiente potencialmente beneficiosas para sus aprendizajes, se convierte en una alternativa interesante y prometedora para quienes nos desempeñamos en el campo de la educación y de la investigación educacional.

En definitiva, entendemos que las habilidades y conocimientos metamotivacionales que contribuyamos a desarrollar en nuestros estudiantes, redundarán en mayor sensibilidad ante las claves instruccionales potencialmente favorecedoras de sus aprendizajes y constituirán un elemento clave para promover procesos de contextualización más ricos y adecuado a cada situación. De este modo, estaríamos contribuyendo a que nuestros alumnos desarrollen una sensibilidad tal que les permita contextualizar más convenientemente las pistas instruccionales que pueden ayudarlos en sus aprendizajes, al tiempo que estaríamos colaborando con ellos para que agudicen su sensibilidad perceptiva respecto de sí mismos en relación con el ambiente. Este tipo de sensibilidad, posibilitaría mayor conciencia de las metas propuestas por ellos y por el docente, de la congruencia entre ambas, de sus juicios de autoeficacia, de las valoraciones sustentadas respecto de la tarea u otros factores externos y de la manera de crear y emplear recursos de aprendizaje—tanto internos como externos— para lograr condiciones más favorables para el aprendizaje en cada situación específica.

## Referencias

- BOEKAERTS, Monique (1995). "Teaching students self-regulated learning: a major success in applied research", Ponencia presentada en la *IV Conferencia Europea de Psicología*, Atenas, Grecia, Julio.
- (1999). "Self-regulated learning: where we are today", en *International Journal of Educational Research*, 31.
- (2001). "Context Sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal", en Volet, Simone y Sanna Järvelä. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*, Londres, Pergamon- Elsevie.
- & Markku Niemivirta (2000). "Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals", en Boekaerts, Monique; Paul Pintrich y Moshe Zeidner. *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.
- BONG, Mimi (2004). "Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs", en *The Journal of Educational Research*, 97 (6).
- ECCLES, Jacqueline & Allan Wigfield (2002). "*Motivational beliefs and goals*", en *Annual Review of Psychology* 53.
- EILAM, Billy y Aharon Irit (2003). "Students' planning in the process of self-regulated learning", en *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), Academic Press.
- HUSMAN, Jenefer; *et al.* (2004). "Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence", en *Contemporary Educational Psychology*, 29 (1).
- JÄRVELÄ, Sanna (2001). "Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context", en Volet, Simone & Sanna Järvelä. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*, Londres, Pergamon- Elsevie.
- & Markku Niemivirta (1999). "The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation", en *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1.
- (2001). "Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures", en Volet, Simone & Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*, Londres, Pergamon- Elsevie.
- MARX, Ronald W. & John Walsh (1988). "Learning from academic tasks", en *The Elementary School Journal*, 88 (3).
- PARIS, Scott G. & Julianne C. Turner (1994). "Situated Motivation", en Pintrich, Paul *et al.* *Student motivation, cognition, and learning*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PINTRICH, Paul (1999a). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning" (capítulo 2) En *International Journal of Educational Research*, 31.
- (1999b). "Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research", en *Learning and individuals differences*, 11 (3), Elsevier Science.



——— (2000a). “The role of goal orientation in self-regulated learning”, en Boekaerts, Monique *et al. Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.

RAYMOND, Miller *et al.* (1999). “Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing”, en *Journal of Instructional Psychology*, vol. 26 (4). Academic Search Elite.

RODRÍGUEZ, Xulio (2003). “La investigación y mejora de la práctica en el aula”, en Sanjurjo, Liliana y Xulio Rodríguez. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, HomoSapiens Ediciones.

VAN OERS, Bert (1998). “From context to contextualizing”, en *Learning and Instruction*, 8 (6), Elsevier Science.

VOLET, Simone (1998). “Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in student’s goals”, en *Learning and Instruction*, 7 (3).

——— (2001a). “Understanding Learning and Motivation in Context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective”, en Volet, Simone y Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*,. Londres, Pergamon- Elsevier.

WINNE, Philip & Dianne Jamieson-Noel (2003). “Self-regulating studying by objectives for learning; Students’ reports compared to a model”, en *Contemporary Educational Psychology* (28), Academic Press.

WOLTERS, Christopher, *et al.* (1996). “The relation between goal orientation and students’ motivational beliefs and self-regulated learning”, en *Learning and Individual Differences*, 8 (3).



# Reformas e Innovaciones

Reformas e Innovaciones

Reformas e Innovaciones



# LA LICENCIATURA EN ZOOTECNIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO MEXICANO: PROPUESTA DE REFORMA CURRICULAR

MARCO ANTONIO  
CAMACHO  
ESCOBAR\*,  
YOLANDA GARCÍA-  
BAUTISTA\*\* Y  
LAURA RAMÍREZ-  
CANCINO\*

\* Universidad del Mar,  
*campus* Puerto Escondido  
\*\* Universidad Pedagógica  
Nacional, Unidad 201  
Subsede Pochutla  
Correo e:  
marcama@zicatela.umar.  
mx.  
Ingreso: 04/07/06  
Aprobación, con  
modificaciones: : 09/11/06

## Resumen

Los planes de estudios en zootecnia en México, tradicionalmente se han polarizado al enfoque sanitario que le dan los veterinarios o al de nutrición de ingenieros agrónomos; esta situación ha provocado que los egresados de las escuelas superiores tengan una preparación sesgada y parcial lo que ha afectado el desarrollo de la producción animal en el país. Como respuesta a esta problemática se han intentado plantear currículas acordes a las necesidades reales de los productores, lográndose algunos avances que con frecuencia se ven superados por la oferta de planes de estudio que responden más a modas pasajeras que a necesidades reales en el campo laboral. Se plantea una reforma curricular en donde se preparen profesionistas en zootecnia especialistas en sólo una especie animal, con la incorporación de nuevas temáticas enfocadas a resolver problemas actuales y propios de la producción animal en el país.

Palabras clave: Currícula, escuelas agropecuarias, plan de estudios, producción animal.

## Abstract

In Mexico the zootechny study plans, have usually been focused on sanitation as done by veterinarians or in nutrition as done by agronomists. This situation has caused that college graduates have a biased and incomplete education, affecting the development of the country animal production. With the intent of solving these problems, new curricula have been proposed attempting to address the producer's real needs, with some success, but frequently they have been superseded by study plans that respond more to a passing fashion than to real needs in the labor field. A curricular reform has been put forth where zootechny professionals are trained in specialized skills in handling particular animal specie, with new subject matters incorporated in order to resolve current problems in animal production in the country.

Key words: Curricula, agricultural and livestock schools, study plans, animal production.

## Introducción

Desde el punto de vista de la formación de profesionistas especialistas en producción animal o zootecnia, en México predominan dos diferentes visiones, cada una excluyente: la encabezada por los médicos veterinarios zootecnistas que se han formado a partir de la escuela creada en la Universidad Nacional Autónoma de México y por sus egresados que después se incorporaron a las distintas escuelas y facultades de las universidades a lo largo de todo el país; y por otro lado, los ingenieros agrónomos zootecnistas, provenientes de la escuela formada por quienes egresaron en un principio de la antigua Escuela Nacional de Agricultura<sup>1</sup> y posteriormente se dispersaron e incorporaron en las universidades que ofrecen la carrera de ingeniero agrónomo con la especialidad de zootecnia o producción animal.

Esta división mecanicista de la forma de concebir, estudiar y abordar la zootecnia desde el ámbito universitario, ha dado origen a las actuales concepciones de la práctica profesional en donde impera un criterio excluyente en el manejo de los animales: la del médico veterinario que da mayor peso a la sanidad<sup>2</sup> sin considerar el aspecto nutricional; o bien, la visión del agrónomo zootecnista que se enfoca principalmente a la nutrición animal, restándole importancia al manejo sanitario. Esta visión formativa parcial y poca integradora ha marcado el destino de los profesionistas en producción animal del país, el cual segmenta el proceso enseñanza aprendizaje durante la práctica docente e impide el estudio de la problemática de manera sistémica.

El objetivo del presente ensayo es explicar desde un punto de vista holístico, cómo la visión parcial que se tiene en los planes y programas de estudio en producción animal en México, han provocado un sigma en su ejercicio profesional; con la finalidad de proponer un replanteamiento

a la currícula de educación superior en zootecnia del sistema universitario nacional, para que ésta responda a una realidad global diferente a la que se presenta actualmente en las aulas universitarias.

## La historia de un sigma

La agricultura y ganadería han sido desde su origen como actividad en el quehacer humano, un área de constante desarrollo y perfeccionamiento, debido a que ambas actividades fueron detonantes de la civilización, porque sacaron al hombre primitivo de su condición de cazador y recolector de alimento nómada, haciéndolo sedentario generando en él la necesidad de crear y desarrollar tecnología para mantener y mejorar sus nuevas actividades (Orteiza, 1978).

En español el término zootecnia es el “arte de la cría, multiplicación y mejora de animales domésticos”, lo cual desde el punto de vista conceptual encubre algunos conflictos al definirlo dentro de la currícula universitaria. Ello se debe a que el origen de la ganadería está íntimamente ligada a la agricultura y que, por las características propias de la alimentación animal, es esta actividad donde se aprovecha gran cantidad de esquilmos agrícolas que de otra manera serían productos de desecho para el ser humano.

Por otra parte, como sucede en la actualidad, la guerra es un factor importante en el avance del conocimiento humano y del desarrollo de la ciencia y tecnología, el área de zootecnia no ha sido la excepción; el estudio sistemático y organizado de los animales y sus padecimientos en una escuela se dio por primera vez en el mundo en el año de 1762, en la ciudad de Lyon, Francia por encargo del rey Luis XV y fue su escudero Claude Bourgelat quien la fundara. El interés por dicha escuela, fue preparar veterinarios que pudieran asegurar que los ejércitos del rey

<sup>1</sup> Actualmente Universidad Autónoma Chapingo.

<sup>2</sup> Desde su perspectiva mas amplia en la prevención, control y erradicación de las enfermedades.

tuvieran suficientes caballos y en buen estado de salud (Ramírez, 1978).

En México después de la conquista, durante el virreinato y los primeros años como nación independiente no hubo ningún esfuerzo por crear instituciones de enseñanza para la conservación y aprovechamiento animal (Anónimo, 1990), hasta el 17 de agosto de 1853 por decreto del presidente Antonio López de Santana, se funda el Colegio Nacional de Agricultura y Veterinaria, dando inicio a los cursos para veterinarios en 1856 (Paasch y Trigo, 1994); esta fue la primer escuela de enseñanza veterinaria en el continente Americano, nueve años más tarde se establece una escuela similar en Guelph, Canadá y 26 años después en Ames, Iowa, Estados Unidos (Ramírez Necochea y Varruecos, 1995). A diez años de fundado el Colegio Nacional de Agricultura se establece la cátedra de Zootecnia (Garza, 1978) y posteriormente la currícula del primer plan de estudio en zootecnia (Cuca, 1994:1).

En 1870 se funda la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria de San Jacinto, y es hasta el año de 1883 cuando se comienzan a incluir asignaturas de zootecnia general (Paasch y Trigo, 1994). La falta de continuidad en las políticas públicas de educación provocó que desde su creación y durante más de sesenta años, comenzara un periodo de decadencia, que impide su adecuado desarrollo académico (Fernández, 1991). Durante dicho periodo de tiempo la Escuela Nacional de Agricultura cerró sus puertas durante la intervención francesa por espacio de un año (Ramírez Necochea y Varruecos, 1995); y durante la revolución, en el periodo que comprende finales de 1914 hasta febrero de 1919 se clausuró temporalmente (Fernández, 1991).

Por decreto del 11 de abril de 1916, el entonces presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos general Venustiano Carranza separa la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria de la Escuela Nacional de Agricultura (Ramírez Necochea y Varruecos, 1995) una vez separadas la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria permaneció abierta hasta 1918 reini-

ciando actividades formales en 1925, época en que se establece la asignatura de industria animal y ganadería productiva. Con el decreto de la autonomía universitaria en 1929, la Escuela de Medicina Veterinaria solicita su incorporación a la Universidad Nacional, mientras que la Escuela de Agricultura permaneció dependiendo de la entonces Secretaría de Agricultura y Fomento (Paasch y Trigo, 1994).

La Escuela Nacional de Agricultura estableció la especialidad en ganadería en el año de 1929 y duró así hasta 1938 que se creó nuevamente la carrera de Médico Veterinario y Zootecnista a la vez que en la Universidad Nacional existía la Escuela de Medicina Veterinaria; en 1941 se suprime la carrera de medicina veterinaria y la especialidad en ganadería en la Escuela Nacional de Agricultura y fue hasta después de 1950 que se restablece esta última especialidad (Fernández, 1991).

La separación de la agricultura y la medicina veterinaria dio lugar a las dos principales corrientes en los planes de estudios para la formación de zootecnistas que actualmente existen en el país, con posturas y tendencias ideológicas completamente opuestas (Paasch y Trigo, 1994), por un lado los veterinarios cuyo origen está en la Universidad Nacional Autónoma de México con su Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y, por el otro lado los agrónomos de la Universidad Autónoma Chapingo con su Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio en Zootecnia. En México, tradicionalmente se han considerado dos posturas diferentes frente a la zootecnia: una de ellas es que la producción animal está basada en el manejo y nutrición animal; la otra se da a partir del adecuado manejo sanitario y de salud de los animales.

La percepción de los veterinarios es que los agrónomos son improvisados dentro del área de producción animal, debido a que no conocen, y por ello no comprenden, a los animales desde la perspectiva anatomo-fisiológica; mientras que los agrónomos señalan las profundas deficiencias que tienen los veterinarios en el

manejo alimenticio integral de los animales, así como del adecuado aprovechamiento de los recursos forrajeros disponibles. Estas posturas radicales han logrado polarizar la concepción de los planes de estudio en los diferentes centros de educación superior en zootecnia a tal punto que, actualmente se encuentran en el campo laboral, dos tipos diferentes de profesionistas en producción animal: quienes se enfocan a las características productivas del animal a partir de su nutrición y manejo alimenticio o bien, los que basan el desarrollo productivo en la sanidad y prevención de enfermedades. Considerando estrictamente la definición de zootecnia, poco tiene que ver con la medicina preventiva y la sanidad animal por sí mismas; sin embargo, al conocer a fondo cada uno de los tópicos que menciona dicha definición está implícita la prevención de enfermedades.

Este es el origen de los dos principales enfoques con los que se aborda actualmente la zootecnia en México: la visión médico sanitaria en contraposición a la agronómica nutricional; enfoques que han dado pauta a la formulación de los planes de estudios encargados en la formación de profesionistas en zootecnia durante casi un siglo. Fue en ese momento histórico, que comenzó la paradoja en la que hoy se encuentran las instituciones de educación superior en producción animal en México, ya que es imposible separar por decreto la unión existente entre la actividad agrícola y la pecuaria o bien, la formación integral que tiene la medicina veterinaria en todos los ámbitos de la zootecnia.

Este sigma dentro del área de producción animal en México, no sólo se ha reflejado en el campo de trabajo, sino también está presente en los criterios de elaboración y aplicación de programas de estudios en las diferentes universidades e instituciones educativas del país, que es

donde se retroalimenta y avanza la zootecnia. Los profesionistas en producción animal que tienen su formación académica dentro de la medicina veterinaria, al elaborar planes de estudio tienden a incluir gran cantidad de materias orientadas a medicina veterinaria o bien, dan menor peso a la parte de la zootecnia que estudia la alimentación animal y las técnicas de obtención eficiente de alimentos para el ganado y el manejo de forrajes y sus cultivos (CIEES, 2001).

Es frecuente la apertura de nuevos programas de educación superior con copias de currículas ya existentes en otras universidades nacionales o extranjeras, o bien, basados en libros de texto de reconocidos autores; en ocasiones se utilizan sinónimos en el nombre de las materias y del programa de estudio, con la intención de aparentar mejoras académicas; sin embargo, los planes de estudios resultantes están profundamente desvinculados de las necesidades formativas e informativas actuales que requiere la problemática regional y nacional.

La aparición de nuevas ofertas educativas con programas de educación superior similares a los ya existentes, en medicina veterinaria y zootecnia, contribuyen a confundir a los posibles candidatos a alumnos de nuevo ingreso<sup>3</sup> para la elección del plan de estudios; dichos programas por lo regular hacen una hibridación de los planes de estudios ya existentes sin realizar propuestas en los contenidos curriculares o intentar vinculación real entre la academia y el mercado laboral. Esta situación se refleja en el alto número de escuelas y facultades con dicha carrera en el país<sup>4</sup> (ANUIES, 2006), de las cuales sólo 11 programas educativos de licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia en México, fueron reconocidos por su calidad en el año 2006 (COPAES, 2006).

Por su parte, las autoridades universitarias encargadas de elaborar o actualizar los planes

<sup>3</sup> Han aparecido carreras similares a la de médico veterinario zootecnista como licenciado en: medicina veterinaria y zootecnia, medicina veterinaria y ciencias animales; médico veterinario: administrador, con especialidad en administración agropecuaria, reproducción de bovinos o producción porcina (ANUIES, 2006).

<sup>4</sup> En México para 2002 estaban registradas 40 carreras en total con medicina veterinaria y zootecnia.

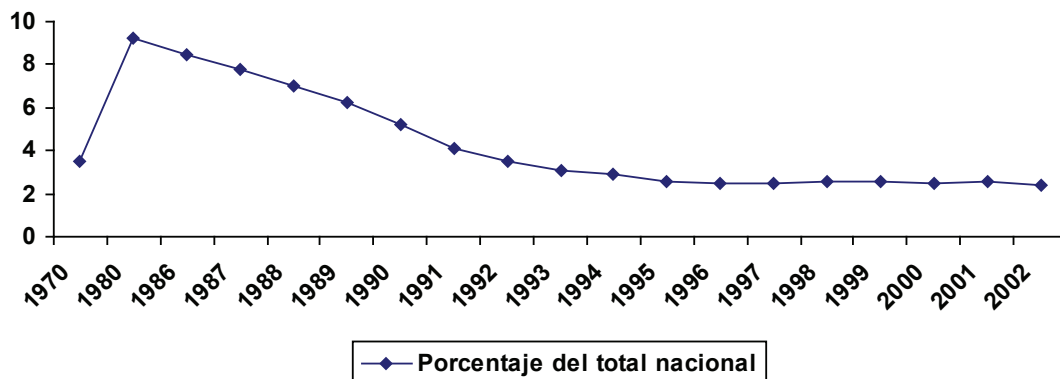


de estudios de agrónomo zootecnista, tienden a replicar parte de la formación en producción agrícola con una fuerte dosis de materias como botánica, fisiología vegetal, producción de forrajes, manejo de pastizales, entre otras, y dejando poco peso curricular a todas aquellas asignaturas relacionadas de algún modo con el área de sanidad animal, considerándolo como campo de estudios exclusivo de la veterinaria<sup>5</sup> (CIEES, 2001). En el año de 2006, en México únicamente dos planes de estudio como ingeniero agrónomo zootecnista y uno como ingeniero zootecnista, fueron reconocidos como programas educativos de calidad (COPAES, 2006).

## Presente de la educación superior en zootecnia en México

A partir de la década de 1970 y en los primeros años de la década de 1980 se da un auge en todo el país en la demanda, por parte de los egresados de educación media superior, de las carreras profesionales orientadas a zootecnia<sup>6</sup>, como respuesta a dicha demanda, se presentó un notable incremento en la creación de escuelas de educación superior que ofrecieron dichas carreras en todo el país<sup>7</sup> (Figura 1), pero que con frecuencia, fueron creadas por decisiones

**Figura 1**  
**Población escolar de nivel licenciatura en Ciencias Agropecuarias en México**  
(Adaptado de ANUIES, 2001)



<sup>5</sup> Además de la carrera de ingeniero agrónomo zootecnista existen en México: ingeniero agrónomo en: producción pecuaria, producción animal, zootecnia, sistemas de producción pecuaria e ingeniero agrónomo especialista en zootecnia (ANUIES, 2006).

<sup>6</sup> A excepción del estado de Morelos que no contaba con ningún programa de licenciatura en zootecnia, 22 estados de la República ofrecían al menos un programa educativo superior en veterinaria y una en agronomía con zootecnia, cinco estados únicamente ofrecen veterinaria, dos únicamente agronomía con zootecnia y un estado con otra carrera diferente a las anteriores pero relacionada a la zootecnia (ANUIES, 2002).

<sup>7</sup> Para el año 2004 en todos los estados de la República mexicana existe al menos una escuela que ofrezca una carrera relacionada con la zootecnia, habiendo estados en los que existen más de cuatro opciones entre universidades públicas y privadas.

eminentemente políticas y con una gran carga de improvisación (Paasch y Trigo, 1994: 6-7). Al final de la década de 1970 el número de escuelas en veterinaria se triplicó.

Surgieron también, diferentes propuestas de planes de estudios innovadores enfocados a la zootecnia, en un intento por integrar la producción animal, medicina veterinaria y agronomía. Uno de los pocos proyectos orientados romper la tendencia prevaleciente en las escuelas superiores en producción animal, fue el plan de estudios que bajo el sistema modular creó la Universidad Autónoma Metropolitana para la licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia, propuesta curricular constructivista<sup>8</sup>. En dicho plan de estudios se busca que la formación del alumno se oriente hacia los animales “útiles”, y a la vez equilibrar las materias del área de producción y alimentación animal con las de medicina veterinaria; sin embargo, dicha propuesta curricular no considera un área que sigue sin atenderse adecuadamente por las currículas de los programas de estudios a nivel superior, desde la óptica de la producción animal: el manejo de la fauna silvestre.

Otras carreras, que posteriormente surgieron como ingeniero zootecnista o licenciado en zootecnia, tuvieron la intención de presentar una visión integral de lo que es la producción animal, desde sus diversos enfoques<sup>9</sup>; pretendiendo arrancar los vicios que tienen de manera individual la visión veterinaria o agronómica en el proceso enseñanza aprendizaje de la zootecnia, y crear un balance adecuado entre el contenido curricular de ambas posturas educativas. Lo anterior con la intención de preparar profesionistas que tengan mejores conocimientos con una visión

más cercana y objetiva de la problemática real de la producción animal del país (Ramírez Necochea, 2003: 15-18). Sin embargo, sus propuestas terminan replicando alguna de las dos tendencias mecanicistas con las que se aborda tradicionalmente la producción animal en México.

Con la intención de cubrir el universo de necesidades educativas en el área de producción animal, surgen diferentes programas de estudio a nivel superior relacionadas de alguna forma con la producción animal como las licenciaturas en: planificación del desarrollo agropecuario, químico agropecuario, químico biólogo agropecuario, administración agropecuaria, administración de empresas agropecuarias, ciencias agropecuarias en producción pecuaria y biología agropecuaria (ANUIES, 2006). Estos planes de estudio pretenden cubrir nichos de oportunidad en el mercado laboral o de conocimientos dentro de la zootecnia; sin embargo, su existencia también se puede deber a la intención de captar mayor matrícula estudiantil, mediante la presentación de programas que abarcan tópicos de moda sin preocuparse de la problemática regional o del futuro laboral de los estudiantes.

Durante la década de 1980 y debido al crecimiento explosivo en la matrícula de estudiantes y oferta de planes de estudios a los programas de educación superior en agropecuarias<sup>10</sup>, se produce una oferta excesiva de profesionistas en zootecnia a la par que el mercado de trabajo sufría una drástica contracción, debido al cambio de políticas de apoyo a la producción agropecuaria. Esta situación provocó migración, desempleo y subempleo de profesionistas en producción animal y condujo a una rápida reducción de la

<sup>8</sup> Que ha sido seguida por otras prestigias universidades del país como la Universidad Autónoma de Yucatán o la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

<sup>9</sup> Entre otras carreras se han creado: ingeniero zootecnista administrador, licenciado en administración agropecuaria, ingeniero zootecnista en sistemas de producción, licenciado en producción animal.

<sup>10</sup> Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de 1970, cerca del 70% de los estudiantes inscritos en instituciones educativas de ciencias agropecuarias eran provenientes del medio rural, actualmente esta tendencia se invirtió, los alumnos son provenientes de las ciudades e ignoran la problemática del campo y de las necesidades de trabajo y tecnología en él.

matrícula escolar en estas carreras, con el cierre de programas educativos orientados al sector agropecuario (Ramírez Necochea, 2003).

Actualmente se siguen creando programas de estudio en zootecnia que repiten los mismos vicios de antes y sin el intento de proponer currículas innovadoras que contemplen de manera integral el vasto conocimiento que abarca la producción animal. A modo de paliativo, en la práctica profesional, las deficiencias en la formación profesional se cubren con años de experiencia laboral o mediante estudios de especialidad o posgrado.

---

### **Propuesta de reforma a la currícula en zootecnia**

Es necesario replantear las propuestas curriculares en zootecnia, para que sean acordes a dos realidades actuales: la necesidad de proveer un proceso de enseñanza aprendizaje sistémico, enfocado a preparar profesionistas capaces de responder a las necesidades de un mundo globalizado.

La Asociación Norteamericana de Medicina Veterinaria en el ámbito de la currícula en producción animal propone cambiar el enfoque del zootecnista universal y reorientar la formación de profesionistas a que los estudiantes puedan elegir mayor profundidad de conocimientos por especie (Pritchard, 1989). A partir de esta propuesta es posible reestructurar la currícula de zootecnia, considerando que cada especie animal posee características propias desde el punto de vista biológico y productivo; es importante que los futuros zootecnistas estén orientados hacia una especie en particular, ello para que pueda estudiar todas las interacciones que se dan en un proceso integral, dentro de una temática en la especie elegida y desechar la tendencia actual de estudiar someramente todas las especies animales.

Lo anterior es posible si se plantea un plan de estudios que contenga un tronco común que introduzca a los alumnos en las disciplinas generales necesarias para la zootecnia y los tópicos introductorios a cada especie, para que después elijan la especie animal que más les interesa.

Este planteamiento implica necesariamente que los egresados se orienten a la especie animal en la que realizaron sus estudios, lo que haría variable el perfil de egreso de cada estudiante según su elección. Así podrían existir licenciados o ingenieros en zootecnia de bovinos, caprinos, aves, porcinos, fauna silvestre, entre otras especies animales.

Una de las misiones pedagógicas de los planes y programas de estudio en zootecnia es provocar, a partir de la especialización educativa, un impacto positivo en la economía de las diversas regiones rurales del país y generar riqueza de la explotación racional de los recursos pecuarios disponibles, sin ocasionar deterioro de las condiciones ecológicas, culturales y sociales de cada región; por ello, el profesionista en producción animal debe de ser consciente de desempeñar su trabajo sin romper o alterar el delicado equilibrio ecológico de cada lugar. La especialización de los estudiantes en zootecnia debe permitir a los egresados orientar sus conocimientos a resolver problemas específicos, para facilitar el acceso a oportunidades laborales a las que, con su perfil actual no es posible.

---

### **Ejemplo de plan de estudios para zootecnia con la propuesta curricular**

En la actualidad las instituciones educativas enfocadas a la enseñanza de zootecnia, en cualquiera de sus modalidades, ofertan planes de estudios poco vinculados a la problemática real. Con frecuencia tienen un tiempo de reacción muy largo, entre el surgimiento de los problemas en el sector

productivo y la creación de currículas específicas para resolverlos. Esta situación surge debido a que las instituciones educativas están inmersas en una estructura de políticas de educación pública<sup>11</sup> e institucionales, que limitan la capacidad de realizar modificaciones emergentes en los planes de estudio a corto plazo. Además, internamente se presentan resistencias para que no se afecten los intereses creados por el personal académico y administrativo de cada universidad y también, por la falta de vinculación entre el sector productivo y la comunidad académica.

Las áreas de competencia de zootecnia que contempla el Consejo de Colegios de Medicina Veterinaria y Zootecnia en España son: política sanitaria, producción animal, tecnología de producción, administración pública, comercio exterior y medio ambiente (Paasch y Trigo, 1994: 8-9).

La presente propuesta contempla un plan de estudios con diferentes orientaciones en el perfil de egreso de los alumnos, cada orientación de acuerdo a la especie animal seleccionada: bovinos, porcinos, aves, ovinos, caprinos, conejos y abejas. También incluye como perfil de egreso especies de fauna silvestre susceptibles a manejo zootécnico como cocodrilos, iguanas y venados; debido al poco desarrollo en la información sobre el manejo de estas especies, se pueden considerar como orientación por especie o conjuntarlas.

Se proponen las siguientes áreas de conocimiento: ciencias básicas, producción animal, zootecnia, fauna silvestre, tecnología pecuaria, económico administrativas, medio ambiente, desarrollo rural, política sanitaria, sanidad pública y tecnología de productos pecuarios (Cuadro 1).

La propuesta contempla dos tipos de asignaturas: tronco común y orientación académica.

Las primeras son aquellas que contemplan temática común al manejo de cualquier especie y las de orientación académica que el alumno cursa según la especie seleccionada. Dentro de las asignaturas de orientación académica existe una subdivisión de las materias que son específicas a cada especie animal y asignaturas que son aplicables a algunas especies solamente.

---

## Conclusiones

La zootecnia se ha visto envuelta dentro de una diferenciación artificial entre la medicina veterinaria y la ingeniería agronómica, lo cual ha provocado que los profesionales del área en México, tengan una visión parcial de la producción animal: se orientan a la sanidad o hacia la alimentación animal, replicando este modelo a lo largo de todo el país con la creación de nuevas escuelas y facultades.

Durante los últimos años se han creado carreras en zootecnia, con la finalidad de proveer al alumno una formación equilibrada entre el área médica y la nutricional; sin embargo, se ha llegado a extremos en donde se han creado carreras universitarias con enfoques en tópicos de posibles nichos de trabajo, por estar de moda o únicamente para atraer alumnos a dichos programas sin preocuparse realmente de su futuro profesional.

Es necesario cambiar la currícula y actualizar los planes de estudio en zootecnia, con la finalidad de mejorar el perfil de egreso de los alumnos, para que sus conocimientos sean pertinentes a las condiciones de producción animal y de globalización comercial que imperan actualmente y son acordes al modelo sistémico de concepción del mundo.

---

<sup>11</sup> En el estado de Oaxaca, por ejemplo, la ley vigente establece que los programas de estudios de educación superior aprobados por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, no pueden ser modificados en al menos cinco años después de su aprobación.

**Cuadro 1**  
**Propuesta curricular de plan de estudios para Zootecnia**

Áreas de conocimiento	Tronco común	Orientación académica	
		Por especie animal	Para algunas especies
Ciencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bioquímica</li> <li>- Anatomía comparada</li> <li>- Fisiología animal</li> <li>- Patología</li> <li>- Microbiología</li> </ul>		
Producción animal		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutrición de...</li> <li>- Reproducción de...</li> <li>- Genética de...</li> <li>- Farmacología para...</li> <li>- Sanidad de...</li> <li>- Introducción a la cirugía de...</li> <li>- Diseño de instalaciones para...</li> </ul>	- Recursos Forrajeros
Zootecnia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción a la zootecnia</li> </ul>		Zootecnia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bovinos productores de carne</li> <li>- Bovinos productores de leche</li> <li>- Ovinos</li> <li>- Caprinos</li> <li>- Aves productoras de carne</li> <li>- Aves productoras de huevo</li> <li>- Conejos</li> <li>- Abejas</li> <li>- Cocodrilos</li> <li>- Venados</li> <li>- Iguanas</li> </ul>
Fauna silvestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecología</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de fauna silvestre I</li> <li>- Manejo de fauna silvestre II</li> <li>- Diseño de unidades de manejo ambiental para...</li> <li>- Sistemas de información geográfica</li> </ul>
Tecnología Pecuaria		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo reproductivo de...</li> <li>- Mejoramiento genético para...</li> <li>- Alimentos y alimentación de...</li> </ul>	- Manejo de praderas y pastizales
Económico Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía de los recursos naturales y pecuarios</li> <li>- Administración de la función pública pecuaria</li> <li>- Contabilidad de empresas pecuarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración de empresas...</li> <li>- Comercio exterior de [...] y sus productos</li> <li>- Cadena productiva del...</li> <li>- Mercadotecnia de [...] y sus productos</li> <li>- Elaboración de proyectos ...</li> </ul>	
Medio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ganadería sustentable</li> <li>- Manejo de desechos de origen pecuario</li> <li>- Bioseguridad de bajo impacto ambiental</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas agrosilvopastoriles</li> <li>- Sistemas de ganadería sustentable</li> <li>- Sistemas mixtos de producción animal</li> <li>- Producción orgánica animal</li> </ul>
Desarrollo Rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociología rural</li> <li>- Extensionismo pecuario</li> <li>- Transferencia de tecnología pecuaria</li> </ul>		
Política sanitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legislación pecuaria y de vida silvestre</li> <li>- Análisis de la política pecuaria y de vida silvestre</li> <li>- Elaboración de proyectos de política pecuaria y de vida silvestre</li> </ul>		
Sanidad pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificación sanitaria de animales y productos pecuarios</li> <li>- Análisis de calidad en productos pecuarios</li> </ul>		
Tecnología de productos pecuarios		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnología de la carne de...</li> <li>- Tecnología de la piel de...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnología de la leche</li> <li>- Tecnología del huevo</li> </ul>

## Referencias

ANÓNIMO (1990). “La educación veterinaria en México de los años de su fundación al inicio del siglo XXI”. *Medio Agropecuario*, 3.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2006). *Anuario Estadístico 2004 Población Escolar de Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos*, México, ANUIES. Disponible en línea: [http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/docs/anuario\\_estadistico\\_2004\\_licenciatura.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenciatura.pdf)

COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2001). *Marco de Referencia para la evaluación, Comité de Ciencias Agropecuarias*, México, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. Disponible en línea: [http://www.ciees.edu.mx/marcos\\_de\\_referencia/Marcos\\_de\\_referencia/CCA.pdf](http://www.ciees.edu.mx/marcos_de_referencia/Marcos_de_referencia/CCA.pdf)

CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2006). “Programas Educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) reconocidos por su buena calidad”. *Diario Reforma*, México, D. F. Publicado el 30 de abril. Disponible en línea en: <http://www.ciees.edu.mx/noticias/copok.pdf>

CUCA G., M. (1994). “Retrospectiva del centro de ganadería”, en *Memoria del Seminario Internacional Ambiente Producción Animal*, Centro de Ganadería, Montecillo, Edo. de México, Colegio de Postgraduados, Septiembre 9.

FERNÁNDEZ F., R. (1991). *Chapingo hace 50 años*, Montecillo, Edo. de México, Colegio de Postgraduados.

GARZA R. J. (1978). “Cronología de la enseñanza de la medicina veterinaria en México”, *Veterinaria México*, 9 (Supl. I).

ORTEIZA FERNÁNDEZ, J. (1978). “La historia de la zootecnia mundial”, *Veterinaria México*, 9 (Supl. I).

PAASCH M., L. y F. J. Trigo T. (1994). “Educación veterinaria en México prospectiva de la facultad de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM”, *Ciencia Veterinaria*, Vol 6, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

PRITCHARD, W. R. (1989). *Future directions for veterinary medicine*. Pew National Veterinary Education Program, Durham, North Carolina.

RAMÍREZ NECOCHEA, R. (2003). *Una visión panorámica: La medicina veterinaria y zootecnia*. México, Comité de Ciencias Agropecuarias, CIEES-ANUIES. Disponible en línea: [http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/panoramas/edu\\_agro\\_mex/edu\\_agro\\_mex.htm](http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/panoramas/edu_agro_mex/edu_agro_mex.htm)

——— y Varruecos V., J. M. (1995). *La educación de la medicina y zootecnia en México, Panorama*, México, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, CIEES-ANUIES. Disponible en línea: [http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/panoramas/ed\\_med\\_vet/ed\\_med\\_vet.htm](http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/panoramas/ed_med_vet/ed_med_vet.htm)

RAMÍREZ V., M. (1978). “El establecimiento de la primera escuela de agricultura y veterinaria en México. Sus antecedentes y primera etapa de vida.” *Veterinaria México*, 9 (Supl. I).

Mirador  
|  
Mirador  
**Mirador**





# FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONCLUSIONES DE UNA EXPERIENCIA BRASILEÑA

GRAZIELA GIUSTI PACHANE\*

---

## Introducción

Tenemos hoy, cada vez más ampliada la exigencia de que los docentes universitarios obtengan títulos de maestría o doctorado. Pero podemos cuestionar si esa titulación, de la forma desarrollada, contribuye para la calidad de la docencia en la enseñanza superior. La formación exigida para la docencia universitaria ha sido restrictiva al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas, sea este conocimiento práctico (derivado del ejercicio profesional) o teórico/epistemológico (derivado del ejercicio académico). Poco, o nada, ha sido exigido en términos de preparación pedagógica. Los programas de posgrado, en general, priorizan en sus actividades la realización de investigaciones tornándose así –aunque sin tener clara esta intención– responsables por perpetuar y reproducir la creencia de que para ser un buen profesor universitario sólo es necesario un profundo conocimiento de un área específica del saber o, en el caso específico de la educación superior, ser un buen científico.

Teniendo como base ese contexto, el objetivo del presente trabajo, que parte de mi tesis de doctorado, es reflexionar sobre la importancia de la formación pedagógica para el profesor universitario, a partir del análisis del Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD)<sup>1</sup>, desarrollado en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, entre 1993 y 2000.

Buscaremos primeramente, presentar las razones por las cuales la formación pedagógica del docente universitario ha sido relegada a segundo plano a lo largo de la historia de la educación superior y los aspectos que apuntan para la necesidad de que esta formación sea tomada de modo más sistemático, enfatizando, entre otros aspectos, los cambios intrínsecos y extrínsecos por los que ha pasado el sistema de enseñanza superior en Brasil y en el mundo.

En la secuencia, pasaremos a analizar el PECD, sus antecedentes históricos, sus fundamentos y su estructura, los aprendizajes adquiridos por sus participantes además de explicitar algunos aspectos sobre su impacto en el ámbito institucional en Unicamp. Esperamos que el análisis del Programa, a la luz de los conocimientos teóricos del área, pueda ofrecer sugerencias para el desarrollo de discusiones sobre la temática de la formación pedagógica de los docentes universitarios, así como para la realización de otros programas similares.

---

\* Programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil.  
Correo e: grazielagp@yahoo.com.br

<sup>1</sup> En portugués el programa se llamaba Programa de Estágio e Capacitação Docente, por eso PECD.

## La omisión legal sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios: ¿una decisión consentida?

Un breve análisis histórico de la formación docente para la enseñanza superior en Brasil nos lleva a creer que hay por lo menos tres factores que influyen para que, en la cultura universitaria, la tarea de enseñar, y consecuentemente la formación pedagógica de sus docentes, sean dejadas en segundo plano. Primeramente, la formación para la docencia universitaria se constituyó históricamente como una actividad de menor importancia. Inicialmente, existía una preocupación por el buen desempeño profesional. Se creía que el entrenamiento profesional podría ser ofrecido por cualquier persona que supiese realizar bien determinado oficio. O sea, se creía, como muchos aún hoy creen, que “quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar”, no habiendo mayores preocupaciones con la necesidad de una preparación pedagógica de los docentes (Masetto, 1998).

Con la aproximación de las universidades al modelo humboldtiano, dedicado a la producción de conocimiento, la preocupación con la formación de profesores para el magisterio superior se centró en la preparación para la conducción de investigaciones científicas y, otra vez, los componentes pedagógicos continuaron siendo dejados de lado, como si las actividades realizadas con los estudiantes de graduación no fueran en sí mismas actividades de producción de conocimiento.

En segundo lugar, también causada por el énfasis en las investigaciones, los criterios de evaluación de la calidad (y productividad) docente se concentran, hoy, en la producción académica de esos profesores, más específicamente en su producción bibliográfica. Así, enseñanza e investigación pasan a ser actividades concurrentes, y como los criterios de evaluación terminan por premiar apenas la segunda, una cultura de desprestigio de la docencia acaba siendo alimentada en el ambiente académico, comprometiendo, como apuntan Pimentel (1993) y Dias Sobrinho (2002), la tan aclamada inseparabilidad enseñanza-investigación-extensión. Podemos concluir que la práctica usual en las universidades contribuye para la desvalorización de la enseñanza, transmitiendo en su cultura valores dispares para las dos actividades (enseñanza e investigación). Finalmente, podemos observar la inexistencia en Brasil de un amparo legal en el ámbito nacional que estimule la formación pedagógica de los docentes universitarios. Así, la opción por ofrecer este tipo de formación a los estudiantes de posgrado es responsabilidad de cada institución, de acuerdo con sus concepciones sobre la misma.

Así, la legislación actual sobre educación superior en Brasil refleja y favorece la creencia de que la formación específica para la docencia universitaria no es necesaria (Pachane, 2003; Cunha, 2006). Aunque hemos centrado nuestras discusiones en la situación brasileña, el proceso de énfasis en la producción académica –así como el estímulo a la investigación en detrimento de la enseñanza– no es un fenómeno exclusivo de Brasil. Situación semejante puede ser observada en el contexto internacional, como apuntan autores de diversos países (Benedito, *et al.*, 1995; Balzan, 1997; Kennedy, 1997; Marcelo García, 1999; Serrow, 2000 y Zabalza, 2004).

Es importante agregar que esos autores, además de presentar la situación de diferencia valorativa entre las actividades de investigación y docencia en la educación superior, apuntan la necesidad de invertir esta situación de modo que sea dada más atención a la formación pedagógica de los (futuros) docentes universitarios.

## La importancia de la formación pedagógica del profesor universitario: consideraciones a partir de algunas investigaciones

Como anteriormente he referido, la formación del docente universitario está concentrada en su creciente especialización en un área muy específica del saber. Esta constatación nos lleva a cuestionar la correlación entre la creciente especialización ofrecida por los cursos de posgrado y la mejoría de la calidad docente de los profesores universitarios. Marcelo García (1999) presenta datos de diferentes investigaciones, mostrando que la correlación entre la producción científica de los profesores y la evaluación que sus alumnos hacen de ellos es muy baja. A partir de estos estudios, Marcelo concluye que la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa o, más preocupante aún, son totalmente independientes.

Pimenta y Anastasiou (2002) observan que la formación actualmente ofrecida a los posgraduados los aleja de cualquier discusión sobre temáticas pedagógicas, y no toma en cuenta, incluso, que los elementos clave del proceso de investigación (sujetos, tiempo, conocimiento, resultados y métodos) no son semejantes a aquellos necesarios a la actividad de enseñanza. Considerando las diferencias entre los elementos que constituyen las actividades de investigación y de enseñanza, las autoras concluyen que ser un científico reconocido por sus pares, construyendo aportes significativos a las teorías existentes, no es garantía de excelencia en el desempeño pedagógico. Eso ocurre por que los docentes, cuando participan de programas de posgrado, sistematizan y desarrollan habilidades propias de las metodologías de investigación, sin desarrollar las características necesarias para la docencia. Es válido recordar que la falta de formación específica para la docencia (aquí como sinónimo de enseñanza) en la educación superior es descrita por los estudiantes de posgrado, como presentado en el trabajo de Macedo, *et al.* (1998).

Complementando esos aspectos, es necesario destacar el hecho de que la mayoría de los doctorados son formados en universidades pero, como presenta Kennedy (1997), gran parte de los profesores que son titulados por ellas van a trabajar en instituciones de educación superior diferentes de aquellas, o sea, van a trabajar en instituciones dedicadas en especial a la enseñanza, a la formación de los cuadros profesionales que necesitan los países y regiones, pero sin dedicación alguna a actividades de investigación científica.

Teniendo en vista las recientes políticas de expansión y flexibilización del sistema de educación superior, la diferencia entre instituciones dedicadas a la investigación o a la enseñanza, y como consecuencia de la discrepancia entre la formación ofrecida a los estudiantes de posgrado y las tareas que ellos van a realizar en su futura actuación como profesores, se torna más y más fuerte.

El sistema educativo ha observado un movimiento de democratización de acceso a la educación superior y la expansión del número de vacantes. Con eso, crece también la heterogeneidad de los alumnos que llega a la universidad. Tal proceso lleva a los docentes a trabajar con una diversidad cultural mayor que en épocas anteriores y con grupos cada vez más numerosos en sus clases. Es importante resaltar que la baja correlación del número de alumnos por profesor, antes entendida como indicador de calidad, hoy se identifica como “ineficiencia del sistema”.

Es necesario también destacar que la enseñanza superior, por mucho tiempo dedicada a la formación profesional y considerada como punto final del proceso de escolarización de los estudiantes, tiene ahora, para sí, otras funciones. Dependiendo del punto de vista que se adopta, franquea ahora el primer paso en el camino de la educación continuada (*lifelong learning*).

Hasta ahora, mencionamos los cambios que se procesaron en el contexto intrínseco de la ense-

ñanza superior. Sin embargo, tales modificaciones no se procesan en separado del contexto social, político y económico más amplio donde las instituciones están insertas. Los cambios que han ocurrido en el mundo contemporáneo, así como en las diversas ciencias, incluso la educación, llevan también a la necesidad de repensarse la formación actualmente ofrecida a los futuros profesores y a aquellos que ya ejercen sus tareas (Goergen, 2000; Moraes, 1997).

En otra dimensión, importa estar atento al hecho de que las tareas esperadas de los docentes universitarios no se resumen solamente a enseñar e investigar. Muchas otras actividades hacen parte de su trabajo. Tutoría, evaluación, comunicación de sus investigaciones, organización de eventos, selección de profesores, gestión –decidiendo sobre currículo, políticas de investigación y financiamiento, no sólo en su ámbito, también en el ámbito de los sistemas públicos estatales y federales, de las agencias de fomento, de las políticas nacionales de investigación, enseñanza y evaluación, etcétera– son actividades que hacen parte de las tareas del profesor universitario pero que, en general, no son abordadas por programas de formación (Benedito, *et al.*, 1995; Kennedy, 1997; Pimenta y Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004).

Estos factores, entre otros que podríamos enumerar, cambian profundamente el perfil necesario a los docentes universitarios y nos llaman la atención para la necesidad de que estos profesores –y los futuros profesores– estén conscientes de los procesos en los cuales están comprometidos.

Todos estos aspectos nos llevan a concluir que la formación de los docentes universitarios requiere de ir más allá de los límites del conocimiento de determinada disciplina y de la adquisición de habilidades para la realización de investigación. Como consecuencia, nos llevan también a argumentar de modo favorable sobre la importancia de la formación pedagógica de los profesores universitarios.

---

## Orientaciones teóricas y prácticas en la formación pedagógica del profesor universitario

A pesar de algunas divergencias de nomenclatura o de organización de programas sugeridas por diferentes autores, aquellos que hemos estudiado apuntan para la necesidad de que el proceso de formación de los docentes sea entendido como un proceso continuo, en la medida de lo posible particularizado y, como destacan Benedito, *et al.* (1995), centralizados por dos elementos: pensamiento y acción (o, dicho de otra manera, acción y reflexión).

Por *proceso continuo*, comprendemos que la formación de los docentes universitarios no se acaba en su preparación inicial, realizada en especial en los cursos de posgrado, siendo que el proceso de formación empieza antes del inicio de la carrera profesional, cuando el futuro profesor es apenas un estudiante. En ese momento, recibe sus primeros ejemplos de conducta docente. De ahí que el proceso formativo continúa a lo largo de toda la carrera del profesor, constituyéndose en un proceso de perfeccionamiento constante (Marcelo García, 1999; Benedito, *et al.*, 1995; Pimenta y Anastasiou, 2002; Pachane, 2003).

La comprensión del proceso formativo como algo *particularizado* se relaciona con la importancia de que los programas de formación sean organizados de modo que atiendan a las diferentes necesidades formativas expresas por cada profesor (dimensión individual), por un grupo de profesores (dimensión grupal) o por toda una institución (dimensión institucional). Se relaciona también con la comprensión de que el proceso de formación de los docentes, así como sus prácticas, están di-

rectamente ligados a los itinerarios formativos de cada profesor y a su construcción subjetiva como profesional docente (Benedito, *et al.*, 1995; Marcelo García, 1999).

*Pensamiento y acción* se relacionan con la concepción reflexiva del trabajo docente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998; Pimenta y Anastasiou, 2002), concepción que se destaca hoy como la orientación conceptual predominante en la mayoría de los programas de formación de profesores realizados en la actualidad y que busca, entre otros aspectos, la superación de la perspectiva de la formación de profesores como una actividad meramente técnica. A partir de esos dos elementos, esta concepción enfatiza que la formación pedagógica del profesor universitario debe ser comprendida con base en la concepción de *praxis educativa*, entendiendo la enseñanza como una actividad compleja y que demanda de los docentes una formación que supere el simple desarrollo de habilidades técnicas o solamente el conocimiento profundo de determinado contenido disciplinar.

Consideramos importante destacar que la formación pedagógica no se limita al desarrollo de los aspectos prácticos (didácticos o metodológicos) del quehacer docente, englobando también dimensiones relativas a cuestiones éticas, afectivas y político-sociales relacionadas con la docencia—dimensiones por nosotros elaboradas en trabajo anterior (Pachane, 2003), con base en la literatura específica del área, y que constituyen las categorías a partir de las cuales realizaremos el análisis de PECD.

---

## **Una propuesta de integración: el Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD) de la Universidad Estadual de Campinas – UNICAMP**

La metodología para la realización de la investigación incluyó tres fuentes principales: una investigación documental (informes, actas de reuniones, registros de encuentros, etc.). Participé directamente como investigadora de las reuniones mensuales realizadas por la Comisión Supervisora del PECD, durante la realización del programa (segundo semestre de 1999 y primer semestre de 2000). Por último, fueron realizadas entrevistas con miembros de la Comisión Supervisora (ex)tutores y (ex)estudiantes participantes de PECD. Los datos fueron analizados con base en los presupuestos del Análisis de Contenido (Bardin, 1997), de acuerdo con los procedimientos presentados por Bogdan y Biklen (1994) y André (1996).

---

### **Histórico, fundamentos y organización de PECD**

El Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD) fue un programa institucional implantado en 1993 en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), dedicado a la formación pedagógica de sus estudiantes de doctorado, posiblemente futuros profesores universitarios. PECD era destinado en especial a posgraduados que no tuvieran experiencias anteriores de docencia en la educación superior o en otros niveles educacionales. Era un programa voluntario, que no adicionaba créditos disciplinares para la titulación en nivel de doctorado.

La participación de los estudiantes en el programa era de un semestre. En casos excepcionales, era posible prorrogarla por más de un semestre. El número de participantes era limitado a 60 (máximo de tres aprendices por cada facultad, de un total de 20, con la posibilidad de ampliarse para cinco, en el caso de que las vacantes no fueran completadas). Aquellos aprobados en el proceso selectivo tenían derecho a una beca. Era posible participar del programa sin las becas si el estudiante y su tutor aceptasen.

Los estudiantes (a quien llamaremos profesores-aprendices o aprendices) eran incentivados a asumir la docencia de una disciplina regular de un curso de grado, relacionada a su área de especialización, responsabilizándose integralmente por ella, con la supervisión de un tutor (a quien llamaremos también profesor-tutor). No era necesario que el profesor-tutor fuera el tutor de la tesis de doctorado, pero era necesaria su autorización para que el estudiante participara del Programa.

Todo el trabajo de PECD era organizado, conducido y evaluado por una Comisión Supervisora designada especialmente para esa finalidad. La Comisión era compuesta por profesores doctores de diferentes facultades de la universidad.

El programa se estructuraba con base en la práctica orientada de los estudiantes-aprendices y en la realización de *workshops*: encuentros mensuales realizados con todos los participantes de PECD para la discusión de temas pedagógicos y reflexión sobre la práctica realizada. Estos encuentros eran ejecutados y elaborados por la Comisión Supervisora.

En los semestres finales de realización del programa, fue introducida una lista de discusiones por correo electrónico (e-mail), utilizada por los aprendices en especial para intercambiar ideas sobre los problemas prácticos que ocurren a diario como profesores iniciantes.

Es posible percibir en los textos elaborados de los responsables por la creación del PECD que su organización se pautaba por una determinada comprensión de universidad, su papel social, del papel del posgrado y de la actuación esperada de los docentes universitarios, una comprensión que resaltaba la característica de integración entre los diversos elementos que componen la universidad (enseñanza, investigación y extensión), y que valoraba grandemente la formación integral de los estudiantes de grado y de posgrado (Dias Sobrinho, 1994).

Importa destacar que los objetivos del PECD no eran restrictivos al ofrecer a los posgraduados apenas la preparación necesaria para la docencia en la enseñanza superior. Había una preocupación por parte de sus creadores de promover, por medio de las actividades del PECD, un cambio en la forma como la enseñanza era comprendida y desarrollada dentro de la propia Unicamp.

El primer grupo de PECD empezó sus actividades en el primer semestre de 1993, con 24 participantes, incluyendo estudiantes de diez facultades de la universidad. El último grupo –primer semestre de 2000– tuvo 63 participantes, con estudiantes de 19 de las 20 facultades de Unicamp. A lo largo de esos años, 607 estudiantes de doctorado participaron en el PECD, con un total de 15 grupos.

La imposibilidad de extenderse a todos los posgraduados fue uno de los límites de PECD. El total de 607 alumnos atendidos es un número muy pequeño si comparado al total de doctores que recibieran su graduación en el mismo periodo de tiempo: una media de 530 por semestre.

Sin embargo, este límite, teniendo en cuenta las características del programa, la manera como fue estructurado y sus objetivos, fue uno de los factores primordiales que garantizó su calidad. Tal situación nos lleva a cuestionar y especular sobre las maneras alternativas de atender un mayor número de posgraduados, así como nos alerta para las posibles consecuencias de un proyecto dedicado a atender la totalidad de estudiantes de posgrado de una institución en donde todos tengan que dar clases a nivel de graduación.

Por la ampliación de la demanda y con vistas a cumplir una normalización de CAPES (el órgano responsable por la evaluación del posgrado en Brasil), en 2000, el PECD fue substituido por un nuevo programa, llamado PED (Programa de Residencia Docente), con una organización bastante diferente de PECD.

---

## Evaluación del PECD según sus participantes

En general, la estructuración y organización del PECD fueron siempre consideradas muy positivas por los profesores-aprendices. Consideramos importante mencionar que en la literatura analizada no se encuentran referencias a una organización multidisciplinar similar en programas de formación de profesores universitarios, teniendo en cuenta, entre otros factores, que los programas tradicionalmente son realizados de manera descentralizada, siendo coordinados dentro de un solo departamento o instituto para los profesores que trabajan en ellos.

A pesar de algunas críticas al hecho de que los encuentros se hayan realizado reuniendo a estudiantes de muchas áreas, la diversidad y la aproximación de diferentes realidades, fue tal vez una oportunidad única propiciada por los *workshops*, auxilió a los aprendices a percibir que, a pesar de muchos problemas diferentes, había muchas cosas similares en el trabajo de cada uno, independientemente del área con que trabajaban, lo que posibilitaba una visión menos fragmentada del quehacer docente y, creemos, de la propia universidad en su totalidad.

El profesor-tutor fue considerado uno de los puntos positivos del PECD. De acuerdo con los relatos, el tutor se constituyó en un puerto seguro, una persona a quien los aprendices podían buscar para discutir sus preocupaciones con los contenidos de las disciplinas, las metodologías de sus clases y las relaciones personales con los estudiantes. La figura del tutor confería más seguridad a los aprendices durante su trabajo docente: “En los momentos en que sentía alguna dificultad, el cambio de experiencias con el profesor-tutor fue decisivo para que yo pudiera continuar con mis actividades docentes de modo satisfactorio” (Ciencias Sociales, 1998).

El acompañamiento posibilitaba, aún, la reflexión sobre la práctica docente, una vez que el tutor se tornaba un interlocutor privilegiado que acompañaba y evaluaba el trabajo realizado por el aprendiz. Para que el trabajo fuera bien conducido, era imprescindible que el tutor estuviera plenamente conciente de la propuesta del programa, tornando posible al aprendiz el desarrollo de su práctica, el acompañamiento y apoyo necesarios, bien como los momentos de reflexión sobre la actividad docente. Caso contrario, existía el riesgo de que el trabajo del aprendiz no fuera aprovechado, sirviendo apenas como un auxiliar didáctico o monitor: “El suceso de PECD depende del real involucramiento del tutor con el espíritu del programa y de que el aprendiz realice, efectivamente, todas las actividades docentes con responsabilidad” (Ingeniería Mecánica, 1998 - tutor).

Según los profesores-aprendices, la realización de la docencia integral fue uno de los puntos más importantes del programa. Sin esta oportunidad, los posgraduados podrían obtener una formación inicial que los alertara para algunos aspectos relativos a la educación superior, pero su contribución para la formación docente sería por demás limitada.

Los resultados del análisis mostraron que solamente la participación integral en la organización y ejecución de la disciplina podría ofrecer a los aprendices la dimensión del proceso educacional en su totalidad. Así, era importante que el aprendiz participara de las actividades docentes de la manera más completa posible, participando de todos los momentos decisivos de la disciplina –desde su planeamiento hasta su evaluación final– asumiendo, en la medida de lo posible, la carga horaria integral de su disciplina.

No podemos dejar de mencionar que, en general, el trabajo de los profesores-aprendices fue considerado por sus estudiantes y tutores como muy bueno u óptimo. Las características más des-

tacadas fueron: dedicación, interés, motivación, conocimiento, proximidad con los estudiantes de graduación y la posibilidad de renovación proporcionada por el trabajo de los aprendices en una disciplina o curso.

Con la finalidad de garantizar un espacio de discusión y reflexión (interdisciplinaria) de la práctica realizada, así como permitir a los aprendices el contacto con contenidos relativos a los aspectos pedagógicos de la docencia, eran realizados, mensualmente, los *workshops* destinados a la participación de todos los aprendices y sus tutores. Los temas abordados trataban de planeación, evaluación, perfil de los estudiantes universitarios, evaluación y auto-evaluación del trabajo docente, además de esclarecimientos y cambio de ideas y experiencias sobre dudas y problemas ocurridos durante las clases.

Pocas fueron las críticas al contenido de los encuentros y, en su mayoría, eran relativas a la necesidad de ampliación de las temáticas estudiadas, en especial aspectos de la práctica en clase (evaluación, metodologías alternativas, relación profesores-alumnos). Fueron colocadas sugerencias para realizar actividades antes del inicio de las clases con los estudiantes de grado con la finalidad de preparar mejor los aprendices para su primer día de clase.

La lista electrónica de discusión (e-mail), implantada a partir del segundo semestre de 1998, posibilitaba el cambio de ideas, experiencias y la respuesta a dudas casi en el mismo momento en que surgían. En la opinión de los participantes de PECD, la lista electrónica aumentó la dinámica y calidad de las interacciones entre los miembros de PECD, aprendices y orientadores.

## Los conocimientos adquiridos por los profesores-aprendices en el PECD

Con base en la investigación realizada, es posible concluir que la influencia del PECD en la formación pedagógica de los aprendices fue muy positiva. De todas las dimensiones analizadas, la dimensión didáctica (referente a la práctica docente, a los momentos de planeación, ejecución y evaluación, entre otros) fue la más directa y reincidentemente citada por los aprendices. Por la lectura de los informes, fue posible percibir la gran preocupación de los aprendices con el “quehacer”, con la manera de conducir las clases, habiendo mayor número de cuestiones relativas al acto de evaluar. Fue en esta dimensión que pudimos percibir, también, el mayor desarrollo de los participantes del PECD.

El análisis de los informes nos ayudó a constatar cuándo las relaciones pedagógicas están envueltas por la dimensión afectiva. Desde el miedo inicial, pasando por las relaciones profesor-alumno, hasta la sensación de crecimiento de la autoestima y confianza, el proceso educativo se revela, por lo que expresaran los aprendices, como lleno de fuerte contenido emotivo. Términos como inseguridad, angustia, ansiedad, miedo, confianza, placer, satisfacción, alegría, frustración, entusiasmo y orgullo aparecieron frecuentemente en los relatos. No obstante algunas experiencias relatadas fueron muy difíciles, no había declaraciones de los aprendices contrarias a la actividad docente. En general, ellos se sentían felices y realizados con la experiencia de ser profesores, con el reconocimiento de sus estudiantes y con el desarrollo propiciado por el PECD.

Además de las actividades prácticas, el programa trajo a los aprendices diversas oportunidades de discusión de aspectos éticos. La dimensión ética envolvía los valores en juego en el proceso educativo, incluyendo aspectos relativos a la justicia y al papel de los docentes como modelos de conducta profesional, científica y personal frente a sus estudiantes.

A pesar de que la temática de los “modelos” fue muy destacada en los informes, aspectos relativos a la ética fueron más repetidas. Estos eran determinantes, respecto a los procesos evaluativos



y a situaciones diversas, cuando el profesor necesitaba posicionarse frente a problemas complejos, en general aquellos que envolvían juicios (de prioridades, como durante la planeación de las clases, o de los estudiantes y sus actitudes, como en los casos de copia en las pruebas).

La dimensión socio-política —relativa a la comprensión de la educación en su amplitud, envolviendo la comprensión de las políticas sociales y educacionales, la formación de los estudiantes adultos, y de los propios profesores en la manera de superar la visión reducida de que ella se concentra en el desarrollo de las habilidades técnicas— fue la dimensión menos mencionada por los participantes del PECD. En pocos momentos los aprendices citan o aluden de modo indirecto cambios o aspectos afectados en su práctica o reflexión que estuvieran relacionados con la dimensión social y política de la educación. Tal vez este haya sido uno de los aspectos que el PECD no pudo alterar profundamente. Había una gran preocupación de los aprendices en resolver sus problemas prácticos y pocos demostraron interés en discutir temáticas más amplias, más relacionadas al área de educación y su relación con sociedad, cultura y política.

De nuestros análisis, fue posible concluir que los principales cambios percibidos por los aprendices se relacionaban con el desarrollo de la habilidad práctica. Incluso en los casos de algunos aprendices que tenían una formación pedagógica para el trabajo en la educación básica, el programa propició algún tipo de adquisición, puesto que les permitió el trabajo con las especificidades de la enseñanza superior. La participación en el PECD ayudó a los aprendices a sentirse más seguros ante la perspectiva de ingresar en la carrera docente y con más confianza en su elección profesional.

Las referencias al crecimiento personal propiciado por la participación en el PECD también fueron muy recurrentes, en especial los relatos de ruptura de las barreras personales como inseguridad, miedo de hablar en público y timidez. Muchas fueron también las referencias al crecimiento intelectual y humano posibilitado por la experiencia en el programa:

Quiero destacar los logros intelectuales de la experiencia didáctica. Los beneficios intelectuales y humanos como profesor son enormes, tanto por la necesidad de desarrollar diferentes estrategias para cada grupo (un gran ejercicio de paciencia y tolerancia, así como de estudio continuo), de conciencia de los problemas globales que existen en la universidad, el ejercicio de la profesión, y de la importancia de la clase como un espacio privilegiado para la producción y difusión del conocimiento, con atención al elemento que transforma esta actividad en algo singular: la extrema responsabilidad de los docentes en la formación de estudiantes que serán futuros profesionales y ciudadanos (Ciencias Sociales, 1998).

A lo largo de las reuniones (*workshops*) la necesidad de tener en cuenta el contexto en donde se enseña fue siempre enfatizada. Los aprendices, por medio de las prácticas realizadas, fueron capaces de desarrollar la capacidad de equilibrar actividades y contenidos de acuerdo con el interés de los estudiantes y, al mismo tiempo, relacionados con el objetivo principal de la disciplina. Los aprendices tuvieron, también, que aprender a trabajar con las situaciones variables e imprevisibles de la actividad docente, aprendizaje que llevaba al desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y de la capacidad de improvisar.

Percibimos que, al final de la experiencia, los aprendices empezaban a comprender la dimensión de proceso gradual del aprendizaje y que la planeación, aunque esencial, no puede ser considerado en forma rígida. Entienden, también, la influencia del contexto y de la heterogeneidad de los alumnos, y su impacto en la adecuación y conducción del contenido de una disciplina. Empezaban a demostrar

preocupación con la búsqueda de la relación entre teoría y práctica, y de metodologías diferenciadas que ayudasen a superar problemas con el desánimo y fatiga de los estudiantes. Percibimos, también, una nueva comprensión de los procesos evaluativos, superando la idea de que las pruebas sirven para “cobrar de los estudiantes lo que fue enseñado”. Los profesores-aprendices demostraban, así, cambios en sus concepciones sobre el proceso educativo, como un todo, y más específicamente, en los aspectos relativos al papel del profesor (y consecuentemente del alumno) universitario.

Desmitificar las figuras de profesores y alumnos fue otra contribución del PECD. Al mismo tiempo en que el aprendiz empezaba a comprender que el profesor no es el poseedor de un saber cristalizado y que su función no es exclusivamente de transmitir a sus estudiantes este conjunto de conocimientos de modo fiel y completo, empezaba a desarrollar, también, una percepción más amplia del proceso enseñanza aprendizaje, con el sentido de una construcción colectiva del conocimiento que tiene como *locus* privilegiado la clase de aulas, o sea, la clase dejó de ser vista como espacio en donde el profesor transmite su saber a sus estudiantes, pasando a ser percibida como un espacio de duda y construcción colectiva del saber.

Así, los participantes del PECD pasaban a tener conciencia de una nueva manera de contemplar el proceso educativo, alcanzando una concepción diferente del trabajo realizado en el aula, del papel a ser desempeñado por alumnos y profesores, de la relación a ser establecida entre ellos, de los modelos y finalidades de las evaluaciones y a una nueva comprensión (y revisión general) de los objetivos de la educación, para más allá de una mera formación técnica y para el mercado de trabajo.

Por exigir que los aprendices trabajasen junto de un tutor y al tener disponible una Comisión responsable por coordinar y acompañar el programa, el PECD mismo de manera indirecta, incentivaba una dimensión muchas veces dejada de lado en la docencia universitaria: el trabajo colectivo.

Finalmente, es importante destacar los cambios de los aprendices con relación a su propia concepción de formación de profesores para la enseñanza superior. Por medio de las discusiones conjuntas durante su experiencia en el PECD, los aprendices pudieron tomar conciencia de que el desarrollo del profesor no puede ser entendido como algo inmediato, que acontece de un momento para otro, pero su formación necesita ser entendida en una perspectiva de proceso continuo. También pasaron a reconocer, con apoyo en la bibliografía discutida en los encuentros mensuales, la importancia de factores como interés, dedicación, disponibilidad, buenas relaciones interpersonales con los estudiantes, entre otros, como características del “buen profesor”.

Así, cuando intentamos comprender en qué aspectos el PECD cambió las concepciones de sus participantes sobre la docencia en la educación superior, es posible sugerir que, de manera general, una de las grandes contribuciones del programa haya sido mostrar que un profesor no “nace listo”, ni está formado cuando recibe un certificado, indicando que, como los demás profesionales, el profesor es un profesional en constante aprendizaje.

Durante su experiencia, los aprendices pudieron comprender también que los procesos de enseñanza y aprendizaje son una construcción colectiva, que se construye día a día, en un proceso en que tanto profesores como alumnos están, intercambiando, aprendiendo y construyéndose.

Así, podemos concluir que, más allá de la posibilidad de perfeccionamiento de la práctica docente, la principal contribución del PECD fue, en general, ayudar a los aprendices a tener conciencia de que el proceso educativo es una construcción constante y colectiva, sea esta la formación del alumno, sea ella la formación del propio profesor:

Hay una gran diferencia entre ser investigador y educador. Para mí, el título de doctor solamente es para la primera actividad. Puede parecer extraño, pero yo sólo percibí cuánto esta diferencia es acentuada durante la realización de esta experiencia (PECD) (Química, 1999)

Una de mis conclusiones es que todos los profesores deberían estar siempre en proceso de formación. Ellos se habitúan a repetir siempre la misma materia, siempre de la misma manera, utilizando las mismas anotaciones, ya amarillas de tan viejas, como en una película antigua. Una evaluación constante del profesor, bien como una postura autocrítica, sólo traería beneficios a la formación de este profesional que es tan importante (Matemática y Estadística, 1999).

Trabajar en el PECD fue un acto de evolución, para aquellos que poseen algún conocimiento pedagógico, es momento de reflexión y evolución. Como participé del programa por dos veces, además de saber cómo podría ser el semestre, el cambio de conocimientos, la reflexión y evolución, yo pude percibir que, como todos, puedo crecer. El mundo está en constante transformación y el profesor debería ser una persona mutable, abierto a los desafíos y a nuevas metas de evolución. La interrelación entre áreas es un desafío que, para un mundo dinámico, exige profesionales actuantes y son estos los que debemos formar (Ingeniería Civil, 2000).

---

### **Breve nota sobre el PECD y su impacto institucional**

Nuestro análisis permitió revelar un poco del aprendizaje propiciado por el PECD en términos del desarrollo pedagógico y personal de los profesores-aprendices. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos propuestos nuestro análisis no fue profundo en el sentido de comprender los impactos del PECD institucionalmente. Así, lo que podemos ofrecer sobre esa temática son algunas breves notas, sin la intención de agotarla.

A partir de los informes, fue posible percibir que algunas instancias institucionales sufrieran alteraciones motivadas directamente por el PECD. Entre ellas, la mejoría de la calidad de material didáctico, la ampliación de acompañamiento extra-clase a los alumnos y, en algunos pocos casos, la alteración en la conducción de alguna disciplina específica, fueron efectuadas después de experiencias innovadoras implantadas por los participantes del PECD.

El trabajo ejecutado por los aprendices también fue considerado importante por la renovación que proporcionaba en los departamentos y por la “mirada desde fuera” sobre actividades que, muchas veces, se repetían por años de la misma manera. Algunos informes mencionaban la importancia del PECD para la revisión de prácticas radicadas de los “viejos profesores”, o modificaciones en la práctica de los profesores-tutores del programa.

En general, a partir del contenido de los relatos, percibimos que el PECD fue responsable por una mayor aproximación entre los estudiantes de grado y posgrado, previsto por la Comisión Supervisora y por los profesores que crearon el PECD. Así, el programa ayudó un poco a llenar el vacío que, en general, separa estos dos niveles de la educación superior.

Hubo no obstante, diversas sugerencias a las cuales un proyecto de la misma naturaleza del PECD no tendría condiciones de alterar. Aunque el programa haya despertado nuevas conciencias, como dicen los aprendices, y proporcionado mejoras en algunos ámbitos (en especial en aspectos relativos a las disciplinas dadas por los aprendices), muchos se quedarán aún sin alteraciones necesarias. La dificultad en cambiar prácticas arraigadas, comprobadamente ineficaces, constituye una de las limitaciones en el ámbito de acción del programa.

De acuerdo con algunos aprendices, la ausencia de una más amplia divulgación del programa y sus objetivos (aspecto cuestionado por los miembros de la Comisión Supervisora), la falta de mayor participación de los tutores y directores de las facultades, bien como la existencia de situaciones que extrapolaban el ámbito de acción de un programa como el PECD, fueron factores inhibidores de un impacto más amplio del programa en el nivel institucional.

Así, aunque incipiente, el análisis del PECD revela la importancia de un mayor compromiso, participación y proximidad de los diversos niveles envueltos en un programa de formación pedagógica de profesores universitarios a fin de que su propuesta logre, con éxito, los objetivos deseados tanto en nivel individual cuanto institucional.

---

## Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, destacamos que la búsqueda por la calidad en la educación superior ha ampliado, cada vez más, la exigencia de que los docentes obtengan el título de maestría o doctorado. Sin embargo, como intentamos argumentar, la titulación, en sí misma, no es necesariamente sinónimo de mejor capacitación pedagógica para la docencia. Así, la formación pedagógica del profesor universitario se constituye en un proceso de extremada importancia pues es a través de esta formación que el profesor —o futuro profesor— se cualifica para el ejercicio del magisterio.

Aunque no se pueda olvidar la capacidad autodidacta de los profesores, como lo señala Benedito, *et al.* (1995), consideramos que es por medio de la formación pedagógica que se da a ellos “el tiempo, absolutamente indispensable, de pensar la educación: Sus objetivos, sus medios, sus fines, sus ámbitos de influencia, su involucramiento con la sociedad, su compromiso con todos los alumnos que pasan por la escuela” (Vasconcelos, 1998), permitiendo, así, superar las prácticas y creencias asumidas, muchas veces de manera inconsciente, durante su propio proceso de formación mientras ellos eran aún estudiantes.

El conjunto de los aprendizajes posibilitados por la participación en el PECD, así como el reconocimiento del buen trabajo realizado por los aprendices, nos permiten afirmar que, más que necesarios, programas dedicados a la formación pedagógica de profesores universitarios son posibles de realizar y capaces de despertar el compromiso con cuestiones educacionales en quienes participan.

Para eso, la formación ofrecida no puede limitarse a los aspectos prácticos (didácticos o metodológicos) del quehacer docente, debiendo englobar las dimensiones relativas a los aspectos éticos, afectivos y político-sociales relativos a la docencia. Debe, pues, fundamentarse en una concepción de praxis educativa y de la enseñanza como una actividad compleja, que demanda de los profesores una formación que supere el simple desarrollo de las habilidades técnicas o, simplemente, el conocimiento amplio de determinado contenido específico de un área del conocimiento.

La experiencia registrada por el PECD nos lleva, también, a concluir que programas dedicados a la formación pedagógica de los docentes universitarios podrían tener en los cursos de posgrado

un momento oportuno para realizarse, permitiendo a los posgraduados la asimilación gradual, desde su formación inicial, del trabajo con las temáticas y situaciones pedagógicas y la promoción de mayor integración entre enseñanza e investigación en sus actividades.

Pero, teniendo en cuenta que la visión de la preparación para la docencia universitaria fue algo siempre tomado como innecesario en la historia de la educación superior y que los programas de evaluación de calidad se concentraron en la productividad académica (producción bibliográfica en especial), la tentativa de promover la valorización de las actividades docentes y de la enseñanza en la graduación y, por consecuencia, de la formación pedagógica de sus profesores, a nuestro modo de ver necesita que se produzca una revolución en la cultura académica que atribuye valores dispares para las actividades constituyentes del quehacer universitario.

De este modo, la valorización de la enseñanza y de la formación pedagógica de los docentes universitarios demandaría, en primer lugar, una alteración en la manera como las temáticas pedagógicas son entendidas y tratadas en la universidad, superando la creencia de que para ser un buen profesor basta conocer a fondo un contenido y transmitirlo con claridad a sus estudiantes y, en el caso específico de la docencia universitaria, ser un buen científico.

La búsqueda de la formación integral de los futuros profesores universitarios en el nivel de posgrado requiere de una mayor integración entre enseñanza-investigación-extensión, así como de la valorización de la docencia. Creemos que son estos aspectos que tienen que ser considerados como un primer paso en el camino para la concretización, a largo plazo, de una enseñanza superior con más calidad.

Con todo, teniendo en cuenta los resultados del presente estudio y la cultura de negación de la necesidad de formación pedagógica para los docentes universitarios, creemos que esta búsqueda por más calidad pasa, necesariamente, por cambios en la concepción de los profesores que ahora trabajan en nuestras universidades, una vez que son ellos los responsables por la formación de las nuevas generaciones de docentes que van a sustituirlos en el futuro, promoviendo cambios, pero también manteniendo mucho de la cultura que ellos mismos experimentaron cuando estudiantes.

## Referencias

- BALZAN, N. C. (1997). “Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior”, *Revista de Educação*, Sydney: IX Congresso Mundial de Educação Comparada, Vol. 1, No. 3.
- BARDIN, L. (1977). *Análise do conteúdo*, Lisboa, Edições Setenta.
- BOGDAN, R. & S. Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação* uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Ed.
- BENEDITO, A. V, et al. (1995). *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona.
- CUNHA, M. I. (2006). “Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão”, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Vol. 11, No. 32. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Consulta en: 18 Out 2006. doi: 10.1590/S1413-24782006000200005.
- DIAS SOBRINHO, J. (Org.) (1994). *Avaliação institucional da Unicamp* processos, discussão e resultados, Campinas, Ed. da Unicamp.

- (2002) *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*, Florianópolis, Insular.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. Pérez Gómez, (1998). *Compreender e transformar o ensino*, 4ª ed., Porto Alegre, ArtMed.
- GOERGEN, P. (2000). “A crise de identidade da universidade moderna”, en C. Santos Filho & S. Moraes, (Org.) *Escola e universidade na pós modernidade*, Campinas, Mercado de Letras; São Paulo, Fapesp.
- KENNEDY, D. (1997). *Academic duty*, Cambridge, Harvard University Press.
- LÜDKE, M. & M. E. D. André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU.
- MACEDO, D. V., et al. (1998). *Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação*, Campinas, Unicamp, USP. (trabalho não publicado).
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto, Porto Ed.
- MASETTO, M. (Org.) (1998). *Docência na Universidade*, Campinas, Papirus.
- MORAES, M. C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*, Campinas, Papirus.
- PACHANE, G. G. (2003). *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*, Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, (Tese de Doutorado em Educação). Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentos/interes/brasil/A%20importancia%20da%20formacao%20pedagogica%20para%20o%20professor%20universit%C3%A1rio.pdf#search='graziela%20giusti%20pachane'>. Consulta en 23/10/2006.
- PIMENTA, S.G. & L. G. C. Anastasiou (2002). *Docência no Ensino Superior*, São Paulo, Cortez.
- PIMENTEL, M. G. (1993). *O professor em construção*, Campinas, Papirus.
- SEROW, R. C. (2000). “Research and teaching at a research university”, *Higher Education*, Vol. 40, No. 4, December, Reino Unido, Kluwer Academic Publishers.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. (1998). “Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências”, en M. Masetto (Org.) *Docência na Universidade*, Campinas, Papirus.
- ZABALZA, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*, Porto Alegre, Artmed.

# Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento





## RELACIONES UNIVERSIDAD-GOBIERNO

El libro que se reseña es importante para entender los condicionamientos y desafíos en que se encuentran las universidades que dependen del financiamiento público en México. Considero, entonces, que es una lectura de gran interés para aquellos que investigan o están relacionados con instituciones de enseñanza superior en México.

En la introducción, el coordinador, Humberto Muñoz García, hace un breve recuento histórico de la universidad mexicana, destacando los momentos de tensión que se han vivido entre el gobierno central y las universidades del país, así como los grandes periodos por los que ha transitado la política del gobierno hacia la universidad.

Sobre el periodo actual, indica que el estudio de las relaciones entre gobierno y universidad es importante porque, además de ser un terreno de “convivencia” o de “disputa”, según el caso y el momento histórico, conforman el espacio en que se establece la capacidad de crecimiento, estabilidad y trayectoria académica que se propone –o se impone– al quehacer de las instituciones educativas.

De manera breve, se puede decir que el contenido del libro es el siguiente:

Armando Alcántara Santuario, en “El contexto internacional de las relaciones universidad-gobierno” marca las relaciones de supervisión o regulación gubernamental que se establecen en los países desarrollados, y la forma en que éstas son extrapoladas (replicadas o deformadas) en los países periféricos, una vez que se han considerado las fases y modalidades de la administración universitaria, las políticas de gobierno y los objetivos de desarrollo que se planteen en ambas partes.

Es relevante examinar que no existe un esquema general en los países desarrollados, ya que, en ellos, la administración universitaria opera de un esquema de supervisión a uno de control, y que en los países de menor desarrollo se ha optado por un control que se asemeja a un “profesionalismo administrativo” (p. 60), por lo cual, las universidades se encuentran dentro de una camisa de fuerza, que es necesario modificar a través de un nuevo pacto social, con lo cual se podría llegar a una... “estrategia básica de autorregulación” (p.61), que permitiera ubicar a la educación superior, en un escenario de profunda transformación institucional.

Humberto Muñoz García, en el capítulo “Universidad pública y gobierno: relaciones tensas y complejas” expone las relaciones que se establecen entre universidad local, gobierno estatal y gobierno federal,

CARLOS SORROZA  
POLO\*

MUÑOZ GARCÍA,  
Humberto (coordinador)  
(2006). *Relaciones  
universidad gobierno*,  
México, DF, UNAM-  
Miguel Ángel Porrúa;  
217 pp. (ISBN: 970-701-  
740-6).

\* Instituto de  
Investigaciones  
Sociológicas  
Universidad Autónoma  
Benito Juárez de Oaxaca  
Correo e: sorrozac@  
hotmail.com

y las formas de “alineamiento” que permiten mantener una relación de convivencia entre las tres instancias.

De manera particular, se puede hablar de una doble relación: las políticas o conjunto de condiciones y requisitos que impone el gobierno federal, y de la “conciliación” política que se esperaría entre el gobierno local y la universidad de cada estado.

El autor pone a consideración dos variables financieras: el subsidio del gobierno federal y el porcentaje que aportan los gobiernos locales, y propone –como hipótesis– que el total de financiamiento y el aporte del gobierno local, son indicadores de la “capacidad” de cada gobierno universitario para adecuarse a los ordenamientos generales, pero también, de la “presencia” o “importancia social” que ha logrado adquirir una universidad en el contexto político y educativo de su entidad.

En el artículo “Dinámica política para la caída de un rector, 1983-1986”, Néstor Montes García nos expone el juego de intereses y presiones que condujeron a la elección y a la destitución del Dr. César Mayoral Figueroa en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

El rectorado del Dr. Mayoral fue el intento de salida a una crisis que arrastraba la UABJO desde mediados de los setenta. En ella, los grupos de interés establecieron un modo de operación sustentado en intereses facciosos, que el gobierno federal trató de frenar a través de la ANUIES, impulsando a la rectoría a César Mayoral, profesionista reconocido a nivel local, no involucrado con los grupos de interés que afectaban –y afectan– a la universidad oaxaqueña.

Durante su efímera gestión, el Dr. Mayoral impulsó varios proyectos de corrección académica, pero se enfrentó a los intereses de siempre, representados por los líderes sindicales de la UABJO, y el gobernador estatal en turno que, ante las presiones e inestabilidad que se fraguaron al interior de la Universidad, optó por dar curso a la renuncia del rector Mayoral, sin considerar que la UABJO viviría sometida a los grupos de interés que, buscando el control de posiciones administrativas y cuotas presupuestales, tendrían poco aprecio por las necesidades académicas y por cubrir los requerimientos de planeación y evaluación que exige el gobierno federal para otorgar apoyo financiero a las universidades.

El capítulo de Néstor Montes García muestra, con los detalles que exhiben el actuar grotesco de grupos posicionados en el interés particularista y el desinterés académico, la forma en que la UABJO ha ido pasando, de tumbo en tumbo, hasta convertirse en una de las últimas instituciones en el escenario nacional.

El capítulo de Rosana Santiago García, “El gobierno de la Universidad Autónoma de Chiapas, una mirada desde lo local”, nos indica la forma en que los “grupos de status” han disputado el control de la universidad chiapaneca, con poco o nulo interés por el desarrollo académico de la institución.

El papel del gobierno estatal ha sido el de mantener a cuadros confiables en la rectoría, con el fin de tener el control sobre la universidad. En dicho contexto, la rivalidad entre grupos es el recurso que se utiliza para hacer de la universidad un trampolín que permite acceder a puestos en la administración del gobierno estatal. Al menos eso sucedió hasta la llegada de Pablo Salazar al gobierno de Chiapas, con lo cual se interrumpe la continuidad entre administración universitaria y gobierno estatal.

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ha estado sometida a un conflicto intergrupual que busca el control administrativo de la institución, con lo cual ha mantenido una relación de “cercanía” con el gobierno estatal. Eso le ha permitido obtener incrementos de subsidio y construir extensiones en las principales ciudades del estado.

Santiago García ofrece una panorámica del desarrollo histórico de la UNACH, con lo cual tenemos elementos para conocer la importante función educativa que tiene en el estado de Chiapas, así como la importancia política y educativa que le ha otorgado dicho gobierno.

De acuerdo con la autora, el conflicto intergrupual ha sido factor de rezago académico para la UNACH, aunque se haya mantenido una relación de convivencia con los gobiernos estatales, priístas y no priístas. Se hace necesario, entonces, crear las condiciones para que los grupos de status acepten o se subordinen a un proyecto académico, que permita un avance efectivo de la UNACH.

El artículo de Edurardo Ibarra Colado “Democracia, regulación y gobernabilidad: desafíos de la universidad en tiempos neoliberales”, nos advierte que es urgente la revitalización de un clima democrático en México, y que, en ese esfuerzo, las universidades pueden jugar un papel relevante, si es que en ellas, a su vez, se establecen condiciones de gobernabilidad y de participación democrática.

Es indispensable dar un nuevo aliento a la universidad a través de tres factores básicos: la autonomía, el financiamiento y la organización democrática interna, que debe sustentarse en comunidades académicas con proyectos e intereses diversos que, para expresarse y desarrollarse, deben despojarse del quehacer rutinario y burocrático que predomina en gran parte de las universidades del país.

El problema de México es que pasó de un régimen burocrático autoritario a uno de libre mercado, que no tiene los controles y regulaciones necesarios para generar bienestar y democracia social. Ante ello, es urgente discutir cómo debe ser la gobernabilidad democrática en el país.

En el caso de las universidades públicas, se propone el fortalecimiento de los siguientes ejes: primero, “el reconocimiento de las nuevas condiciones (sociales, económicas y políticas) en que opera la universidad”; segundo, la consolidación de las comunidades académicas, que deben proponer y ejecutar programas y proyectos; tercero,

mayor voluntad política (interna y externa) que favorezca la integración plural de grupos, supere el trabajo atomizado y rutinario, y permita, finalmente, el fortalecimiento democrático de la universidad.

Ahora bien, si se considera la estructura general del libro, se puede decir que sus aportes son:

- Se presentan las relaciones universidad-gobierno desde tres niveles de análisis: internacional, nacional y local, con lo cual se pueden entender los encadenamientos que existen en cuanto a políticas de educación superior, y la forma en que se establecen los controles y competencias en torno a financiamiento, calidad y resultados.
- Se examina la evolución y situación actual de las relaciones entre gobierno central y universidades locales.
- Se clarifican los mecanismos de control que ha establecido el gobierno central, pasando de la planificación a la búsqueda de la evaluación y la calidad.
- Se destacan los alineamientos y fisuras que se establecen entre gobierno central, gobierno estatal y las universidades autónomas, que están cada vez más obligadas a cubrir los requisitos de una dependencia con libertad o autonomía para decidir qué hacer, y con restricciones para definir cómo hacerlo.
- Se exponen dos estudios de universidad local, como ejemplos de instituciones bajo control político estatal, bajo el asedio de grupos de interés interno y sin proyectos académicos relevantes.

En cuanto a omisiones, se pueden anotar las siguientes:

- Se expone acuciosamente la dinámica universitaria, pero se omite la dinámica de las otras dos instancias (gobierno federal y gobierno local), los cuales aparecen solamente como elementos estáticos, con lo cual no se explica suficientemente lo que sucede al interior de las instituciones educativas.
- No se valora el papel de los individuos en el avance o retroceso institucional, con lo cual se pierde un aspecto importante de la casuística y de la historia.
- En la interpretación de las trayectorias que han seguido las universidades estatales, no se ha llegado aún a un conocimiento bien establecido, pues los casos se ven todavía como una “telaraña de relaciones”.
- No se logran percibir, a cabalidad, las relaciones entre historia, coyuntura y crisis, lo cual merece, tal vez, estudios de mayor alcance, o esperar los siguientes resultados del proyecto “Universidad y gobierno”, que se realiza en el Seminario de Educación Superior, y que hoy nos entrega este excelente conjunto de trabajos.

# EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO MORAL

## La compiladora y los autores

Ana Hirsch Adler, la coordinadora de esta obra, es doctora en Sociología, trabaja como investigadora en la Universidad Nacional Autónoma de México y desde hace varios años se dedica a la temática de los valores en el campo de la educación. Su capacidad de convocatoria opera como centro de gravedad de un grupo de investigadores que en México trabajan ese campo temático desde diversos enfoques disciplinarios y metodológicos. En 2002 publicó tres volúmenes en los que se daba cuenta de las principales investigaciones en el campo; ese mismo año, junto con otros colegas, fundó la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Ahora nos presenta una obra en dos volúmenes titulada *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, en la que conjunta textos de autores mexicanos y españoles. El primer volumen integra 20 trabajos relacionados con los valores universitarios y los valores del profesorado; el segundo volumen contiene 18 trabajos referidos a la formación ciudadana y la formación valoral.

En la obra participan 52 académicos que laboran en cuatro universidades públicas españolas (Granada, Murcia, Santiago de Compostela y Valencia), diez universidades públicas mexicanas (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad de Guanajuato, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y las universidades autónomas de Aguascalientes, Estado de Morelos, Nuevo León y Sinaloa) y cuatro instituciones mexicanas de carácter privado: Universidad Iberoamericana (Puebla y León), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Ciudad de México), Instituto de Estudios Universitarios (Puebla) y Secretariado para la Misión Lasallista. Los aportes de los trabajos son muy diversos: hay algunos trabajos teóricos, otros históricos, algunos abordan cuestiones metodológicas, otros más son descriptivos y también hay trabajos de corte analítico. En muchos casos los autores culminan su texto con recomendaciones para la formación sociomoral.

## Valores de los estudiantes universitarios

La primera parte del tomo I está dedicado a los trabajos que versan sobre los valores de los estudiantes universitarios y la ética profesio-

MARÍA TERESA YURÉN  
CAMARENA\*

HIRSCH Adler, Ana  
(coordinadora) (2006)  
*Educación, Valores y  
Desarrollo Moral. Valores de  
los Estudiantes Universitarios  
y del Profesorado*, Prólogo  
de Juan Escamez Sánchez  
y Miguel Martínez Martín,  
México, Ediciones  
Gernika, Tomo I, 558 pp.

HIRSCH Adler, Ana  
(coordinadora) (2006)  
*Educación, Valores y  
Desarrollo Moral. Formación  
Valorativa y Ciudadana*,  
Prólogo de Pedro Ortega  
Ruiz, México, Ediciones  
Gernika, Tomo II, 518 pp.

\* Universidad Autónoma  
del Estado de Morelos  
Correo e: [teresayuren@  
yahoo.com](mailto:teresayuren@yahoo.com), [yuren@  
buzon.uaem.mx](mailto:yuren@buzon.uaem.mx)

nal en los procesos formativos. Se inicia con un trabajo de Rogelio Díaz Guerrero, Alicia Moreno y Sofía Rivera en el que lo autores se abocan a probar la hipótesis de que las necesidades y los valores están cuantitativamente relacionados. Para ello diseñaron un estudio cuasiexperimental que permitió hacer comparaciones con otros países. En la fase de la investigación que se reporta, el instrumento se aplicó a una muestra de estudiantes con 12 años de instrucción. De los 22 valores a los que se refería el instrumento, se seleccionaron seis para ser discutidos en este trabajo: libertad, igualdad, belleza, creatividad, moralidad y amabilidad.

El trabajo de Juan Escámez Sánchez, uno de los pioneros en el campo, es de carácter teórico. En él, el autor retoma un tema relevante en España: el del mediador familiar. Después de fundamentar los principios éticos de las buenas prácticas profesionales, el autor se concentra en las cuestiones prácticas a las que hace frente el mediador familiar y brinda orientaciones éticas para este tipo de profesional.

Ana Hirsch y Judith Pérez Castro presentan el análisis de lo que fueron las respuestas a una pregunta abierta sobre qué significa ser un buen profesional. Esta pregunta formaba parte de un cuestionario aplicado a estudiantes de posgrado de México y de Valencia. El análisis de las respuestas obtenidas les permitió hacer un estudio comparativo en ambas universidades. Otro trabajo que también se elaboró con una intención comparativa es el de Rafaela García y Ma. Jesús Martínez quienes dan cuenta de la presencia o ausencia de materias éticas y deontológicas en los planes de estudio de instituciones de 21 países iberoamericanos.

Los trabajos que siguen versan sobre casos particulares. Así, Armando Ulises Cerón retoma algunas categorías de P. Bourdieu para elaborar un instrumento que le permita identificar las estrategias de producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en el caso de la carrera de Sociología en la FES Aragón, UNAM. Imelda Rodríguez describe y analiza la actividad académica denominada *trabajo de campo en salud comunitaria*, que forma parte de la formación del médico cirujano de la FES Zaragoza, UNAM; el trabajo da cuenta de que en esa actividad se ponen en juego el desarrollo de capacidades técnicas, científicas, estéticas y éticas. Por su parte, Guadalupe Chávez estudia la identidad y los valores profesionales en estudiantes de Historia, como parte de un proyecto más amplio que pretende identificar los valores y la percepción que tienen de la ética profesional los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de una universidad pública. La autora busca explicar la forma en que los estudiantes conjugan sus diversas expectativas y construyen su identidad profesional.

Continuando con los casos particulares, Guadalupe Ibarra presenta un trabajo en el que reconstruye las competencias éticas y valores del ecólogo de la UNAM, como resultado de un seguimiento longitudinal

que realizó a egresados, a lo largo de cinco años. Con una perspectiva diferente, F. Álvarez, C. Sánchez, L. Orozco y W. Moreno, abordan el tema de los modelos educativos de formación de odontólogos y examinan planes de estudio de 73 facultades en México para identificar los valores profesionales que se promueven y los elementos que contribuyen a la formación de la personalidad moral de esos profesionales. En otro capítulo, mediante la técnica cualitativa del grupo de discusión, aplicada a profesores, Ana María Rosado analiza el papel de la ética en la formación del Psicólogo.

Desde la perspectiva de la planeación estratégica, Teresa y Amanda Bedoya e Iván González destacan los aspectos fundamentales en los que las instituciones de educación superior se relacionan con sus proyectos de desarrollo, en especial aquellos que se apoyan en el sentido de los valores. Esta parte de la obra concluye con el trabajo de Juan Mario Ramos quien describe el proceso de construcción y validación de un instrumento de medición a través del diferencial semántico que se construyó para indagar los valores de los estudiantes universitarios.

### **Valores del profesorado**

La segunda parte del tomo I está destinada a trabajar valores del profesorado. La investigación de Enrique Gervilla aplica un test de manera consecutiva a lo largo de tres cursos de formación a alumnos de Magisterio y Pedagogía en España para identificar sus valores y la manera en la que evolucionan. Otro trabajo proveniente de España es la propuesta de educación en valores que presenta Pilar Casares, basada en un modelo integral de persona.

Por su parte, Bárbara Kepowicz realizó en México un trabajo con estudiantes de la Escuela Normal que se enfocó a examinar el proceso de construcción de la identidad profesional en futuros docentes, visto desde la perspectiva de la formación integral y el desarrollo moral. Tomando también como escenario una escuela normal, Eustolia Durán y Valentín Félix examinaron la relación entre los formadores y los futuros profesores. Las narraciones obtenidas les permitieron reconstruir el sentido que los actores le confieren a la tarea del ejercicio docente desde una lógica moral y poner en entredicho la posibilidad de una formación valoral orientada a la formación integral de los futuros docentes. Otra investigación referida a maestros de educación básica fue la desarrollada por Ma. Cecilia Fierro y Patricia Carbajal quienes colocándose en una perspectiva etnográfica identificaron procesos mediante los cuales, a través de su actuación cotidiana, los docentes promueven valores que tienen implicaciones en el desarrollo de la moralidad de sus alumnos.

También se examinan casos de profesores universitarios. Así, el trabajo de Judith Pérez Castro examina el impacto que la formación

profesional tiene en la práctica y los valores profesionales de profesores e investigadores de una universidad pública mexicana, considerando la disciplina, las actividades que realizan, sus redes sociales y sus representaciones. Desde una perspectiva de género, Ana Esther Escalante y Luz Marina Ibarra, reportan los resultados de una investigación realizada en un *campus* de una universidad pública mexicana que estuvo orientada a comprender cómo se han transformado los roles y los valores, al interior de las familias de mujeres que se desenvuelven como académicas universitarias.

Por último, y también desde la perspectiva de género, Lucía Rodríguez describe las valoraciones de la salud de las mujeres, incorporadas al trabajo docente en diferentes niveles educativos y en distintos puntos geográficos de uno de los estados de la República mexicana. Su trabajo concluye con una reflexión en torno a la dimensión valoral de la salud y la manera de trabajar ésta en el marco de los derechos humanos.

### **Formación ciudadana**

La primera parte del segundo tomo está dedicada a trabajos que versan sobre la formación ciudadana ligada ésta a la formación moral. Hay tres trabajos que desarrollan el tema desde una perspectiva histórica. Bonifacio Barba presenta un planteamiento para la comprensión y el análisis político de la educación moral en México, para lo cual examina los proyectos nacionales de educación a lo largo de los dos siglos del México independiente y teje el trabajo en torno a la idea de que la educación moral es la vía fundamental y la condición de realización de la razón liberal, en una estrategia que debiera integrar la acción social, la acción gubernamental y la acción escolar. También con una mirada histórica, Oscar Walker examina libros de texto y documentos para reconstruir la formación moral de los niños mexicanos de 1823 a 1914. Muestra la relación entre los conceptos de infancia y de moral y las estrategias de educación moral tanto en su versión religiosa, como en la laica. En otro capítulo, Miguel Ángel Santos y Ma. del Mar Lorenzo examinan la educación moral y ciudadana en España en el último tercio del siglo XX. El trabajo entrelaza la educación moral con la democracia y el logro de una ciudadanía “homologable”, en un marco de creciente diversidad cultural; revela cómo el franquismo da paso a una educación moral y cívica con nuevo sentido, y narra las vicisitudes del ensayo de trabajar como competencias transversales: la educación ambiental, la educación vial, la educación para el consumo, para la salud, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos y la educación para la paz.

El pedagogo español Pedro Ortega apoya en diversos argumentos su propuesta de que se requiere de una pedagogía de la acogida, a la que subyace la necesaria consideración de la alteridad y de la respon-



sabilidad por el otro. Defiende una educación para el cuidado del otro, la deferencia y la empatía que incluye la denuncia de la opresión y la intolerancia. También a la manera de ensayo teórico, el español Juan Manuel Touriñán trabaja el sentido de la educación en valores, entendida como intervención pedagógica general, como formación para la estimación personal del valor y como consolidación del carácter pedagógico del valor; todo esto para sostener que la educación en valores tiene un carácter patrimonial porque además de tener un sentido personal, gracias a ella se aprende a decidir y a determinar el proyecto de vida. Otro español, Vicente Barberá, hace una reflexión en torno a lo que la responsabilidad implica y a la manera en la que ésta se vincula con diversos valores a los que llama concomitantes. Examina la valoración que hacen de ella teóricos y pedagogos y la necesidad que se tiene de ella en el mundo de hoy, y expone algunas estrategias para evaluar y promover el valor de la responsabilidad.

También como ensayo teórico, Leticia Barba plantea los debates en torno a la educación cívico-moral en el contexto mexicano. Discute enfoques diversos (clarificación de valores, desarrollo moral, formación de hábitos virtuosos y construcción de la personalidad moral) y presenta la manera en que se aborda el tema desde la perspectiva del liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo, para concluir con una crítica a las políticas públicas neoliberales.

Por su parte, Teresa Yurén describe un curso de filosofía moral realizado en México que se orientó a la formación ciudadana de un grupo de mujeres con escasa escolaridad. La experiencia se orientó por el principio de contribuir a una eticidad dignificante y por la intención de generar disposiciones para resistir la lógica instrumental y la privatización de la eticidad que propicia la globalización. La descripción del dispositivo está precedida de una elaboración teórica. Para concluir con esta parte de la obra, se presenta un trabajo de Araceli Rodríguez, quien estudia en dos escuelas primarias la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia.

### **Formación valoral**

En la segunda parte del segundo tomo se presentan trabajos que abordan la formación en distintos campos de prácticas y referidos a distintos valores: ambientales, estéticos, cognitivos, morales, entre otros. En el primer capítulo de esta parte, Omar Téllez cuestiona que la praxis educativa musical en las escuelas primarias se desarrolle como una actividad aislada del resto de las actividades curriculares y argumenta el papel que juega la educación musical en la formación holística, en virtud de sus efectos en la sensorialidad, la afectividad, la creatividad e incluso en las funciones cerebrales y el equilibrio personal.

Guadalupe Velásquez y Antonia Candela presentan los resultados de

una investigación más amplia en la que aplicaron un método de análisis del discurso para examinar el juicio moral de los alumnos de una escuela en situaciones cotidianas de normatividad escolar; el aspecto que queda enfocado en el trabajo que presentan es el de la cuota escolar.

Pilar Aznar, pedagoga española, expone un ensayo en el que enfoca el valor del aprendizaje en la educación actual. Apoya en argumentos de corte constructivista su tesis de que la mediación tendría que contribuir no sólo al aprendizaje significativo y la estructuración en red, sino también a la construcción intersubjetiva e intrapersonal del conocimiento, lo cual requiere de una relación abierta y democrática con los educandos.

El trabajo de Martín López Calva constituye una crítica a la formación valoral en el sistema educativo mexicano de nivel básico. Arma su argumento utilizando refranes o títulos de canción como “Todo cabe en un jarrito” refiriéndose a la cantidad y calidad de los programas, “aulas vemos... valores no sabemos” refiriéndose a los profesores; “ciegos que viendo no ven” aludiendo a la cultura escolar o “mi rival es mi propio corazón” aludiendo a la formación de los profesores y al papel que en ello juega el sistema educativo y el sindicato.

Con base en un estudio efectuado con jóvenes de Preparatoria, Diana Oralia García presenta una propuesta de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional del adolescente y sostiene que de ésta depende el sentido crítico del joven en relación con los valores. Con otro enfoque pero en una línea afín, Rebeca Berridi busca conocer la influencia que tienen los distintos estilos de relaciones parentales sobre la motivación al logro de los hijos. Con base en un estudio realizado con niños de 5° y 6° grados de primarias públicas de la ciudad de México, sostiene que el involucramiento o aceptación de los padres tiene fuerte incidencia en la motivación al logro de sus hijos.

Esta parte de la obra incluye dos trabajos sobre formación ambiental. En el primero de ellos, Rose Eisenberg resume varios años de experiencia en este campo en los que desarrolló y probó diversas estrategias para la formación ambiental desde la perspectiva de la investigación acción participativa, el tratamiento del conflicto y el método Feldenkrais. Por otra parte, la investigadora española Carmen Nuévalos se refiere a diversos modelos para la evaluación de lo moral en materia medioambiental y presenta un instrumento empírico inspirado en la teoría de L. Kohlberg. Como primer resultado de la aplicación del instrumento concluye que las personas parecen razonar a un nivel significativamente más alto en dilemas morales ambientales que en otro tipo de dilemas.

La obra se cierra con la reflexión de Amneris Delgadillo en torno a la importancia que adquiere en el desarrollo del ser humano la identificación con comunidades de pertenencia y, en especial con instituciones educativas. En los argumentos de la autora se entretajan la noción de existencia auténtica con la de intencionalidades compartidas.

## Comentarios finales

La principal riqueza de la obra que nos presenta Ana Hirsch radica ciertamente en la enorme variedad de enfoques teóricos y metodológicos que logró conjuntar, pero también es destacable la multiplicidad de dimensiones que son tocadas por los autores y que revelan el enorme potencial de la investigación en el campo problemático que se abre al considerar las múltiples interrelaciones entre la educación y los valores. Se problematizan los valores morales, sociales, cognitivos, profesionales, ambientales y estéticos al tiempo que se analizan como objeto de examen y reflexión las instituciones educativas, las identidades, las políticas, la mediación, el currículo y los dispositivos de formación. En su conjunto, la obra muestra que se trata de un vasto, rico, e importante campo de estudio que, con justa razón, atrae a un buen número de investigadores.



# Información para Colaboradores

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](mailto: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 *Revista* 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 (3), N° 143

Editada por la Asociación Nacional de Universidades  
e Instituciones de Educación Superior  
se imprimió en septiembre 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*

M. en A. Ed. Maricruz Moreno Zagal  
*Directora General Académica*

Mtro. Ezequiel Jaimes Figueroa  
*Director General de Relaciones Interinstitucionales*

M. N. I. Juan Carlos Rivera López  
*Director General de Cooperación*

Mtra. María Jesús Pérez García  
*Directora General de Información y Planeación*

L. A. E. Teresa Sánchez Becerril  
*Directora General de Administración*

Lic. Gregorio Castañeda Cabrera  
*Coordinador de Comunicación Social*

Lic. Carlos Rosas Rodríguez  
*Director de Medios Editoriales*

# REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Vol. XXXVI (3) N° 143

JULIO-SEPTIEMBRE 2007

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

## ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- César Silva Montes  
*Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes*
- María Jesús Martínez Usarralde  
*La universidad española ante el reto de la convergencia europea: entre la norma y la evidencia*
- Gardy Augusto Bolívar Espinoza y Óscar Cuéllar Saavedra  
*Participación y desempeño de las mujeres en la educación superior: un enfoque desde las carreras de sociología en la UAM 1974-2005*

## ENSAYOS

- Guillermo Morones Díaz  
*Servicios profesionales en América del Norte: sin licencia para trabajar*
- Luis Arturo Ávila Meléndez  
*Producción del conocimiento y marginación social*
- Paola Verónica Paoloni, María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo  
*Conocimiento metamotivacional en la contextualización de una tarea académica*

## REFORMAS E INNOVACIONES

- Marco Antonio Camacho E., Yolanda García B. y Laura Ramírez C.  
*La licenciatura en Zootecnia en el sistema universitario mexicano: propuesta de reforma curricular*

## MIRADOR

- Graziela Giusti Pachane  
*Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña*

## ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- Carlos Sorroza Polo  
*Relaciones universidad-gobierno*
- María Teresa Yurén Camarena  
*Educación, valores y desarrollo moral*

## INFORMACIÓN PARA COLABORADORES