

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

174

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIV (2), No. 174, abril-junio de 2015, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

La *Revista de la Educación Superior* está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, redalyc, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

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 <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURU
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

174

RESU



DIRECTOR FUNDADOR Alfonso Rangel Guerra

DIRECTOR Imanol Ordorika Sacristán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO Sergio Corona Ortega
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara Santuario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Hugo Casanova Cardiel
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Jesús Francisco Galaz Fontes
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Patricia A. García Guevara
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marion Lloyd
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Alma Maldonado Maldonado
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Javier Mendoza Rojas
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Jesús Pérez García
EL COLEGIO DE MÉXICO

Tania Hogla Rodríguez Mora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

CONSEJO EDITORIAL

Adrián Acosta Silva
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

José Joaquín Brunner
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

Antonio Camou
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Félix de Moya Anegón
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

Wietse de Vries
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Ángel Díaz Barriga
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sylvie Didou Aupetit
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

Jürgen Enders
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

Manuel Gil Antón
EL COLEGIO DE MÉXICO

Rollin Kent Serna
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Romualdo López Zárate
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

Simon Marginson
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

Felipe Martínez Rizo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

Marcela Mollis
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Leopoldo Múnera Ruiz
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

Humberto Muñoz García
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Christine Musselin
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

Brian Pusser
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

Claudio Rama
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

Roberto Rodríguez Gómez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mario Rueda Beltrán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sheila Slaughter
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

Helgio Trindade
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

Jussi Välimaa
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

Sergio Zermeño y García Granados
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Fernando F. Callirgos • fcallirgos@anuies.mx
Sergio Corona • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

María de Lourdes Hidalgo L.
• lourdes.hidalgo@anuies.mx

DISTRIBUCIÓN

Luis Tomás Pierre R. • lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

Griselda Domínguez Moreno
• gdm@anuies.mx
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, C.P. 03310,
México, D. F. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

EDITORIAL	
Equidad de género en la Educación Superior	7
IMANOL ORDORIKA	
ARTÍCULOS	
La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades	19
JUDITH NAIDORF Y DANIELA PERROTTA	
La internacionalización y el mercado universitario	47
ANA MARÍA CORTI, DOLORES LEONOR OLIVA Y SILVIA DE LA CRUZ	
Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción	61
CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ Y EDGAR JAVIER GONZÁLEZ GAUDIANO	
Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos	75
TERESA YURÉN, CONY SAENGER, ANA ESCALANTE E INMACULADA LÓPEZ	
Las competencias del evaluador educativo	101
TIBURCIO MORENO OLIVOS	
Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP	127
VANESSA GARCÍA DÍAZ	
RESEÑAS	
Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas por prestigio: tres casos de la UNAM	153
ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA	
Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional. Comentarios y reflexiones	157
JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ	
INFORMACIÓN PARA COLABORADORES	167



RESU

resu.anuies.mx



EDITORIAL

Equidad de género en la Educación Superior

Imanol Ordorika

Director de la Revista de la Educación Superior

Uno de los retos más importantes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, y las de casi todo el mundo, es el de erradicar la desigualdad de género que todavía se manifiesta y reproduce a su interior. Desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo.

Por medio de exigencias y luchas continuas, a partir del siglo XIX, las mujeres lograron ingresar a la educación superior, incrementando de forma progresiva su presencia (Alvarado, 2004). Sin embargo, muchas desigualdades aún persisten; son notables en el ámbito de la profesión académica (nombramientos y promociones), en las evaluaciones y en el otorgamiento de reconocimientos, en el acceso y la permanencia por áreas y disciplinas, así como en ciertas regiones del país (García Guevara, 2004). Tampoco es posible olvidar que lamentablemente existen situaciones de acoso, hostigamiento y violencia de género en las IES mexicanas.

Cobertura

Según la UNESCO (2012), el índice de paridad de género (IPG)¹ en la matrícula de educación terciaria a nivel mundial pasó de 0.74 a favor de los hombres en 1970, a 1.08 —que está en el rango de paridad, aunque favorece ligeramente a las mujeres— en 2009. En 1970 sólo en Europa central y del Este había más

¹ El índice de paridad de género (IPG) es la razón de mujeres entre hombres, en consecuencia es uno cuando el número de hombres y mujeres es igual, menor que uno cuando hay más presencia masculina y mayor que uno cuando hay más presencia femenina.

mujeres que hombres en la educación superior. Para 2009, en cuatro regiones (Norteamérica y Europa occidental, Europa central y del Este, América Latina y el Caribe, y Asia central) el IPG fue favorable a las mujeres. La mayor parte de Asia, los países árabes y el África sub-sahariana todavía se mantenían por debajo de la paridad en 2009.

Hay más mujeres entre los estudiantes de educación superior en la mayoría de los países; los datos de población global, sin embargo, no son tan alentadores, ya que en 2009 el 54% de la juventud habitaba en países en los que había una distribución de la matrícula más favorable a los hombres y el 43% en países que favorecen a las mujeres. A pesar de ello, la representación femenina en la educación terciaria es mayor que la alcanzada en el nivel básico y en secundaria (UNESCO, 2012).

La misma fuente señala que el mayor crecimiento en la cobertura femenina en este período correspondió a América Latina y el Caribe, que pasó de un IPG de 0.62 en 1970 a 1.21 en 2009. Según datos reportados por Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez y Pérez García (2009), la tasa de cobertura bruta en educación superior en México pasó de 17.1% en 1997-1998 a 24.1% en 2006-2007 (con 23.5% en 2005). Por su parte, el Banco Mundial reporta que la tasa bruta de cobertura en educación superior (grupo de edad de 18 a 23 años) pasó de 23.3% en 2005 a 29% en 2012. El IPG en el mismo período pasó de 0.976 en 2005 a 0.959 en 2012, lo que representa casi una condición de paridad entre estudiantes, con una ligera ventaja de participación masculina (World Bank, 2015).

Por supuesto, ni las tasas de cobertura ni el IPG son homogéneos en todo el país. En 1997-1998 la cobertura varió de 37.5% en el D.F. a 8.6% en Chiapas; en 2006-2007 la enorme disparidad se mantenía con 47.4% en el primero y 13% en el segundo (Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez, & Pérez García, 2009). En 2013-2014 el IPG fue de 1.09 favorable a las mujeres en Tlaxcala, a 0.87 a los hombres en Coahuila (SEP, 2015).

Finalmente, también existe disparidad en la distribución de la matrícula por disciplina académica o profesión. La UNESCO reporta que en 2009 el porcentaje de mujeres matriculadas de América Latina por disciplina era de 41% en ciencias (67% de la salud y de la vida, 51% en físicas, 53% en matemáticas y estadística y 31% en computación), y 57% en ciencias sociales, negocios y leyes (70% ciencias sociales y del comportamiento, 61% periodismo e información, 56% administración y negocios, y 52% leyes). En esta distribución no están contenidas las ingenierías, manufactura y construcción, ampliamente dominadas por los hombres en todos los países (UNESCO, 2012).

Profesión académica

La UNESCO también reporta que la participación femenina en la educación terciaria disminuye de forma notable en la transición entre la maestría y el doctorado; es aún más significativo el descenso entre quienes se incorporan al trabajo académico y a la investigación. La proporción de hombres respecto a mujeres con empleos en investigación es de 71% a 29%. En la mayoría (54) de los 90 países para los que presenta datos, la presencia de las mujeres en la investigación va de 25% al 45% (UNESCO, 2012).

En México, la paridad existente en la matrícula de educación superior no tiene correspondencia con la distribución entre hombres y mujeres en la academia. El IPG medio de empleos académicos era de 0.69 favorable a los hombres en 2014. La variación por estado es muy significativa, desde 0.82 en Hidalgo a 0.57 en Chiapas (SEP, 2015).

En un gran número de universidades del mundo ha sido documentada una presencia decreciente de mujeres entre el personal académico a mayores niveles de jerarquía (Buquet Corleto *et. al.*, 2013; ETAN, 2001). En México ocurre el mismo fenómeno. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) las académicas representan un 42.2% de la planta, pero solamente constituyen un 26.9% de los nombramientos de titular C y de éstos menos del 20% en las áreas de investigación científica (Buquet Corleto *et. al.*, 2013). La distribución de nombramientos de investigador nacional por sexo, vigentes en 2015, ratifica esta condición de desigualdad en el país:

Relación de Investigadores en el SNI vigentes en febrero de 2015, por nivel y sexo

Nivel	Masculino			Femenino			Total		
	No.	% del sexo	% del nivel	No.	% del sexo	% del nivel	No.	% del total	% del nivel
Candidato	2,655	17.7	58.0	1,920	23.0	42.0	4,575	19.6	100.0
1	7,961	53.2	62.3	4,814	57.7	37.7	12,775	54.8	100.0
2	2,777	18.5	70.1	1,187	14.2	29.9	3,964	17.0	100.0
3	1,578	10.5	78.8	425	5.1	21.2	2,003	8.6	100.0
Total	14,971	100.0	64.2	8,346	100.0	35.8	23,317	100.0	100.0

Fuente: EXECUM, UNAM, 2015.

En 2013-2014 la proporción de académicas en todo el país fue de 41%, sin embargo, su presencia en el SNI fue de sólo 35.8%. Las mujeres, por lo tanto, están

sub-representadas en este sistema. La desigualdad se manifiesta de manera creciente en todos los niveles, llegando a una proporción de casi cuatro hombres por cada mujer en el nivel III y de 195 a 34 en nombramientos de Emérito.

Cuerpos colegiados, cargos y autoridades

De acuerdo con el informe de la European Technology Assessment Network (ETAN) elaborado en 2001, no hay correspondencia entre el incremento en la participación de mujeres académicas en las universidades y la baja representación de las mismas en los máximos cargos y órganos de toma de decisiones (ETAN, 2001). La ausencia de mujeres en los principales espacios de decisión ha sido señalado y criticado en casi todos los estudios e informes que analizan la situación de las mujeres en las universidades (Burton, 1997).

En Estados Unidos hay muy pocas mujeres presidentas en colegios superiores o en universidades. A principios de 2014, sólo 26% de las presidencias eran ocupadas por mujeres, en contraste con el 57% de mujeres estudiantes (Lapovsky, 2014).

En América Latina, la presencia de mujeres en cargos directivos es aún más limitada. En Chile, por ejemplo, sólo había cuatro rectoras en el año 2000 (6.25%) y cinco (8%) en 2005. En ese mismo país, la presencia de mujeres en jefaturas de carrera era sólo de 33% (Saracosti, 2006).

En México la mayoría de los cargos de decisión en las universidades son ocupados por hombres. De acuerdo con el estudio de Adrián de Garay y Gabriela del Valle (2012: 22), en 14 universidades seleccionadas “los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74%, lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en ese ámbito laboral”. De las mujeres académicas empleadas en el sector ciencia y tecnología (en México es fundamentalmente universitario), sólo 3.4% participa en puestos directivos, mientras que la participación masculina promedio en los mandos superiores es de 82.5% (Zubieta García & Marrero-Narváez, 2005).

El caso de ANUIES es representativo del conjunto de IES consolidadas. En la Asociación hay 180 instituciones afiliadas y sólo 20 de ellas son encabezadas por mujeres con cargos de directora general o rectora. En el Consejo Nacional, constituido por quince universidades o institutos, sólo una de ellas es encabezada por una mujer.

Hostigamiento, acoso y violencia de género

El hostigamiento y el acoso sexual son formas de violencia de género. En general se tiende a suponer que en las universidades y en otras Instituciones de Educación Superior la discriminación y la agresión contra mujeres se presentan de forma poco frecuente. El tema es tan incómodo que durante muchos años ha sido considerado tabú y los estudios que hacen evidente la violencia de género en la educación terciaria, son duramente criticados (Mendoza Morteo, 2011). A pesar de ello hay estudios que exploran los problemas de violencia de género en la educación superior, los cuales señalan que se trata de “un problema que acontece en diferentes regiones del mundo, sin condición de nacionalidad, edad, clase social o nivel académico”, una forma de agresión física, sexual y psicológica perpetrada en contra de las mujeres “en función de su género y que se presenta al interior de la comunidad universitaria, tanto dentro como fuera del espacio físico de la universidad” (Valls Carol, 2008: 34-35).

En México son todavía insuficientes los estudios sobre violencia de género en la educación superior. El Conacyt, a través del programa *Genero y Violencia*, ha financiado en 2015 al menos treinta investigaciones en diferentes IES del país. Estudios realizados a través de entrevistas, cuestionarios y grupos focales revelan las culturas adversas a las mujeres, en las que privan el menosprecio, la denigración y las situaciones repetidas de acoso y hostigamiento, así como las reacciones y respuestas frente a estos sucesos dentro de las instituciones (ver por ejemplo Buquet Corleto *et. al.*, 2013).

Conclusiones

Los temas de desigualdad, discriminación y violencia de género en la educación superior son incómodos y difíciles de manejar al seno de las instituciones y en el contexto político nacional. A pesar de ello, varias universidades e institutos han reconocido y enfrentando de manera decidida situaciones de violencia y discriminación.

Algunas instituciones han planteado la equidad de género como parte de sus principios fundamentales, establecidos en sus estatutos y reglamentos; además, han formulado políticas y lineamientos para alcanzar la equidad, y han creado organismos diversos para desarrollar campañas, programas y políticas específicas con este mismo fin. En particular, en muchas universidades se empiezan a establecer protocolos e instancias para atender las denuncias de discriminación, acoso, hostigamiento y otras formas de violencia de género.

La propia ANUIES ha atendido esta temática a través de las Redes Regionales de Estudios de Género, que junto a otras redes similares han hecho gestiones a favor de una agenda de equidad. A nivel nacional destacan la creación y la actividad continua de la Red Nacional de IES: Caminos para la Equidad de Género (RENIES), establecida en agosto de 2009. Además de emitir una Declaración para establecer un compromiso con rectores y autoridades, la RENIES ha mantenido la atención a la temática de equidad de género, así como el diseño y la socialización de propuestas y alternativas para todas las IES del país, en las cinco reuniones nacionales realizadas.

Las acciones asumidas por las IES y la ANUIES hacen realidad demandas históricas que muchas mujeres y agrupamientos en favor de la equidad han venido enarbolando en los campus a lo largo y ancho del país desde hace décadas. Los avances no son menores, pero es necesario reconocer que todavía existen necesidades y retos muy importantes que encarar; entre éstos merece la pena retomar los enunciados en las directrices a favor de la equidad de género planteadas en la Declaración de RENIES (2009):

Legislación

Es necesario incorporar la perspectiva de género en las legislaciones universitarias, promover que la ANUIES realice una propuesta de acuerdo con todas las universidades e Instituciones de Educación Superior para conformar los modelos, estructuras, planes de igualdad y mecanismos a seguir, que contenga los siguientes puntos:

- La integración del precepto de equidad de género dentro de las legislaciones de las universidades e Instituciones de Educación Superior, y su actualización a fin de promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Garantizar la asignación de recursos anuales específicos, que sean irreducibles, para implementar políticas institucionales a favor de la equidad de género en las IES.
- La creación de una comisión de equidad al interior de los consejos u órganos de gobierno de las IES.
- La formación de un mecanismo, instancia o estructura para la implementación de la equidad de género dentro de las IES.
- La creación de un plan de igualdad dentro de cada institución de educación superior.

- El desarrollo de un reglamento para la implementación de la equidad de género que también permita darle seguimiento.
- La formación de una red nacional de coordinaciones de equidad que fomente el intercambio de experiencias y enriquezca los procesos de implementación de la equidad de género en las universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Indicar en los presupuestos institucionales los recursos destinados a políticas de igualdad, e impulsar la transversalización de género de la totalidad del presupuesto de todas las IES.
- Promover vínculos con la legislatura federal y las legislaturas estatales.

Igualdad de oportunidades

- Generar una política institucional que, en el mediano y largo plazos, asegure la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios.
- Impulsar el acceso al trabajo y a la promoción profesional igualitarios mediante la reforma de los reglamentos internos de contratación, promoción y definitividad.
- Promover el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones.
- Garantizar la paridad de género en la composición de tribunales o comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución.
- Fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres abriendo convocatorias especialmente dirigidas.

Conciliación de la vida profesional y la vida familiar

- Promover medidas, como centros de desarrollo infantil, que disminuyan la tensión entre los tiempos que hombres y mujeres dedican a los ámbitos laboral y familiar.
- Ampliar los límites de edad para el acceso a becas de posgrado (dado que coincide con la edad reproductiva).
- En el caso de licencia de maternidad, garantizar el financiamiento de suplentes y la reintegración al trabajo al término de la licencia.

Estadísticas de género y diagnósticos con perspectiva de género

- Incorporar la perspectiva de género en los procesos de recolección, análisis de datos y divulgación de la información estadística generada por cada universidad y cada institución de educación superior.
- Generar diagnósticos sobre la condición que guarda la igualdad entre hombres y mujeres en cada institución.
- Utilizar el Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior generado por el PUEG y el INMUJERES para homogeneizar criterios.
- Crear un banco de datos con la información relativa a la transversalización y perspectiva de género.

Lenguaje

- Debe fomentarse un lenguaje institucional no sexista que privilegie el uso de términos neutros siempre que sea posible e incorpore la forma “las/los” para visibilizar a las mujeres.

Sensibilización a la comunidad universitaria

Visibilizar el sexismo, la desigualdad de género y sus consecuencias en la vida institucional y de las personas, y en el desarrollo de la sociedad, a través de las siguientes acciones:

- Poner en marcha procesos permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la comunidad universitaria, incluidas las personas que ocupan puestos de gestión.
- Diseñar campañas permanentes de difusión a favor de la equidad de género dirigidas a todos los públicos.
- Impulsar acciones de reconocimiento a las personas o instancias de la comunidad universitaria que favorezcan la igualdad entre hombres y mujeres.
- Diseñar talleres de profesionalización para especialistas en la implementación de la equidad de género.

Estudios de Género en la educación superior

Impulsar que a las coordinaciones, unidades, programas o centros en Estudios de Género de las Instituciones de Educación Superior y universidades nacionales y estatales, se les otorgue infraestructura, plazas académicas y administrativas estables, presupuesto suficiente, equipamiento, así como todos los recursos con los que cuentan estos espacios de excelencia académica:

- Generar un esquema de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en la investigación, la vinculación y la extensión de la cultura.
- Crear una línea de publicaciones, de trabajos de investigación y apoyo a la docencia con perspectiva de género.
- Promover la incorporación de una asignatura sobre relaciones de género y perspectiva de género en las licenciaturas como herramienta teórico-metodológica en todas las áreas del conocimiento.
- Procurar la creación de un programa nacional de posgrado en estudios de género constituyendo una red de universidades e instituciones de educación superior.

Combate a la violencia de género en el ámbito laboral y escolar

- Impulsar un código de ética con perspectiva de género para sensibilizar y minimizar el ambiente hostil que existe en los distintos ámbitos de la comunidad universitaria (órganos de toma de decisiones, órganos de gobierno universitario, consejos técnicos, salones de clase, etc.)
- Diseñar estrategias y generar un diagnóstico para combatir la violencia de género (hostigamiento y acoso sexual en el ámbito laboral y escolar, homofobia y otras formas) en cada institución de educación superior y cada universidad.
- Instrumentar recursos para que la institución brinde asesoría psicológica y jurídica a las víctimas de violencia de género y generar acciones de prevención y detección precoz.

En estos enunciados se ubica mucho de lo avanzado a favor de la equidad en las Instituciones de Educación Superior. También se formulan, de manera ordenada y sistemática, los grandes objetivos que todavía es necesario alcanzar y muchas de las propuestas e iniciativas a través de las cuales lograrlos.

Referencias

- Alvarado, María de Lourdes (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México, DF: CESU/Plaza y Valdés.
- Buquet Corleto, Ana; Cooper, Jennifer; Mingo, Araceli; Moreno, Hortensia (2013) Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género., & Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.. *Intrusas en la universidad* (Primera edición. ed.). Coyoacán, México, D.F.: UNAM, Coordinación de Humanidades IIISUE.
- Burton, Clare (1997). *Gender Equity in Australian University Staffing*. Australia.
- De Garay, Adrián, & Del Valle Díaz-Muñoz, Gabriel (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (6), 3-30.
- ETAN (2001). Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre los géneros: Comisión Europea, Dirección General de Investigación, European Technology Assessment Network.
- García Guevara, Patricia (2004). *Mujeres Académicas: El caso de una universidad estatal mexicana*. México: Plaza y Valdés/UdeG.
- Gil Antón, Manuel; Mendoza Rojas, Javier; Rodríguez Gómez, Roberto, & Pérez García, María Jesús (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Lapovsky, Lucie (2014). Why So Few Women College Presidents? *Forbes*. from <http://www.forbes.com/sites/lucielapovsky/2014/04/13/why-so-few-women-college-presidents/>
- Mendoza Morteo, Marlen (2011). *Prevención de la violencia de género en las universidades: características de las buenas prácticas dialógicas*. (Doctorado en Sociología), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- RENIES. (2009). Declaración. I Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Retrieved 15 de mayo de 2015, from <http://equidad.pueg.unam.mx/node/2>
- Saracostti, Mahia (2006). Mujeres en la alta dirección de la educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*(25), 243-259.
- SEP. (2015). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras 2013-2014. Retrieved 15 de mayo de 2015, 2015, from http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris, France.
- Valls Carol, Rosa (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008 (Exp. 50/05)*, Barcelona.

- World Bank. (2015). School enrollment, tertiary (% gross). Retrieved 16 de mayo de 2015, from <http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR/countries>
- Zubieta García, Judith & Marrero-Narváez, Patricia (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.

ARTÍCULO

La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades* ¹

Judith Naidorf** y Daniela Perrotta***

* Título en inglés: Politicized social science as a catalyst for a new, priority-based Latin American agenda.

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigadora adjunta del CONICET. Correo electrónico: judithnaidorf@yahoo.com.ar

*** Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Becaria posdoctoral del CONICET. Correo electrónico: danielaperrotta@gmail.com

Recibido el 27 de noviembre del 2014; aprobado el 19 de mayo del 2015

PALABRAS CLAVE

Ciencia Social Politizada/
Ciencia Social Móvil/
Movilización del
conocimiento/Política
científica/Prioridades/
América Latina

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer y discutir las categorías de ciencia social politizada y de movilización del conocimiento para las Ciencias Sociales en América Latina, en especial ante un renovado énfasis en la orientación a prioridades. A partir de la reflexión sobre algunas medidas actuales de la política científica

¹ Este trabajo se enmarca en los proyectos de investigación que llevamos a cabo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Todos ellos están en curso y son: Grupo de Trabajo de CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad" (2013-2016). Países participantes: Argentina, Brasil, Bolivia, Guatemala, Honduras, México, Cuba y Paraguay; Proyecto Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Tecnología (UBACYT) financiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad de Buenos Aires (2013-2016) denominado "La Movilización del Conocimiento Producido por las Ciencias Sociales en Universidades Públicas como Condición Actual de Producción Intelectual"; Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina) (2012-2014) denominado "Las actuales condiciones de producción intelectual y sus Impactos en la creatividad de los académicos de las universidades públicas argentinas" y Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) "La movilización del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades públicas. Utilidad, aplicabilidad y pertinencia de los proyectos orientados al desarrollo social" (2014-2016) financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

y de la política universitaria en un trabajo de campo preliminar en ocho países de la región, nos proponemos discutir el papel y la potencialidad de la ciencia social latinoamericana para pensar en los nuevos perfiles de investigadores así como en novedosas formas de construcción del conocimiento.

KEYWORDS

Politicized Social Science/
Mobile Social Science/
Mobilization of knowledge/
Scientific Policy/Priorities/
Latin America

Abstract

This paper proposes and discusses two categories for the social sciences in Latin America: politicized social science and knowledge mobilization. These two categories provide a frame for conceptualizing the renewed emphasis on priority-based scientific and university policies. Based on preliminary fieldwork conducted in eight Latin American countries, we assess current policies and provide insights into the role and potential of the social sciences in Latin America, both in shaping the new profiles of researchers and in promoting innovative forms of knowledge construction.

Introducción

El concepto de ciencia social politizada se inspira en los debates que han surgido en la denominada Escuela de Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (la Escuela, en adelante) en la región durante las décadas de 1950 y 1970. El propósito de este grupo –investigadores, tecnólogos, ingenieros y otros pensadores– fue indagar en las posibilidades de establecer una propuesta de desarrollo tecnológico propio –latinoamericano– a partir de la inserción de políticas sectoriales y nacionales, como variable fundamental del desarrollo económico y social integral (Martínez Vidal, C. y Mari, M., 2002). Arraigada en la coyuntura histórica particular por la que atravesaba América Latina, a partir de la detección y de la conceptualización del fenómeno del deterioro de los términos del intercambio (como proceso que signaba su carácter dependiente y subdesarrollado), el esfuerzo se orientó al intento de incentivar la industrialización local de carácter sustitutivo, en desmedro de la especialización en la producción de materias primas (atacando así el doble objetivo: contribuir a la industrialización y contar con términos de intercambio más favorables). Así, desde el aporte de diversos pensadores, tales como Amílcar Herrera, Jorge Sábato, Osvaldo Sunkel, Luisa Leal, Gustavo Bayer y Francisco Sagasti, entre otros, se propusieron políticas

científico-tecnológicas para el desarrollo de la industrialización en el contexto de los países dependientes (para más información, véase también: Albornoz, 1997; Rietti, 2002; Dagnino *et. al*, 1996).

De esta efervescencia del pensamiento latinoamericano, los postulados de Oscar Varsavsky han despertado nuestro interés desde hace varios años por su fuerza y la vigencia de sus propuestas,² en particular en el marco de una relación conflictiva que se sucedió en torno de los debates sobre la ciencia, la tecnología, el desarrollo y la dependencia.³ Las críticas de Varsavsky a lo que él denominaba *el cientificismo* —caracterizado como un modo de hacer ciencia desvinculado de la política y, en última instancia, de la sociedad— establecen proposiciones acerca de la *ciencia politizada*: aquella que está vinculada con el compromiso social y dispuesta a revisar metodológicamente los parámetros que forman parte del edificio científico en función del cambio social.

A partir de las características que asume la ciencia politizada, ensayamos una definición sobre la ciencia *social* politizada que desarrollamos a lo largo del presente escrito. El tópico resulta novedoso para la discusión actual en materia de política científica, no sólo al retomar la categoría politizada para destacar una ciencia comprometida con el cambio social, en clave autónomo y emancipador, en especial para las ciencias sociales, en tanto que éstas se encuentran en proceso de permanente revisión dentro del particular escenario que se inicia en el siglo XXI.⁴

Asimismo, en segundo término, proponemos vincular, tensionar y complejizar la categoría de *ciencia social politizada* con la de *movilización del conocimiento*. La categoría de movilización del conocimiento surge en el año 2000, enmarcada en la discusión sobre la necesidad de que las políticas de

² Ubicamos a Sábato y a Varsavsky como los pensadores que marcan los debates fundacionales en torno a la tensión entre la vinculación Universidad-Empresa (Naidorf, 2001). En nuestro equipo de investigación se destacan los trabajos y tesis de Vasen (2011) y Riccono (2010) sobre el pensamiento de Varsavsky y la Escuela.

³ Un ejemplo de dicho cruce vital de opiniones entre Jorge Sábato, Gregorio Klimovsky, Thomas Moro Simpson, Oscar Varsavsky, Osvaldo Sunkel, Helio Jaguaribe y otras tantas figuras de la época (González, H. 2011) se refleja en el prólogo del libro *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia* compilado por Jorge Sábato en 1975 y reeditado en el año 2011, en el que Sábato afirma que Oscar Varsavsky, por razones que ignora, no autorizó a incluir sus textos en dicha compilación.

⁴ En los encuentros del GT de CLACSO que coordinamos, tanto el que tuvo lugar en Guadalajara (2014) como en Honduras (2014), los temas centrales de discusión y producción han procurado problematizar y comprender los procesos de cambio posteriores al año 2000 en los 8 países (ver nota 1) que componen el mismo, con énfasis en la comprensión del papel de las ciencias sociales en el contexto latinoamericano.

investigación en ciencias sociales se ajusten a un nuevo requerimiento: contar con la producción de un tipo de conocimiento de lo social “listo para la acción”. Esto implica ir más allá de la tradicional etapa de difusión: sería una función adicional del investigador en ciencias sociales encontrar caminos que enlacen la producción del conocimiento social con la utilización de ese mismo conocimiento social producido.

Esta categoría surge en un contexto particular, Canadá (Levesque, P., 2009; Sá C., 2011, Levin, 2011; Qi & Levin, 2013; Fishman, 2014), y sin pretensión de difusión a otras latitudes. Sin embargo, destacamos su riqueza reflexiva en tanto que nos motiva a enlazar la necesidad de una ciencia social orientada —epistemológica, metodológica y ontológicamente— al cambio social en aquellas sociedades periféricas, desiguales y dependientes (*ciencia social politizada*) con el requerimiento de que ese tipo de conocimiento de lo social pueda, al mismo tiempo, tener un componente preocupado por su impacto efectivo (*ciencia social móvil*).

En la actualidad, cualquiera que sea el color político de los Estados latinoamericanos, la mayoría de los gobiernos de la región ha implementado una agenda de prioridades en ciencia y tecnología, incluyendo las ciencias sociales. Al mismo tiempo han endurecido los mecanismos de control y de medición de la actividad científica.⁵ Sin embargo, en varios países —y al calor de los gobiernos de corte neodesarrollista— se tornó más clara la reconducción de la política científica por parte del Estado en función de las metas hacia las que se orienta el ejercicio del poder político. Igualmente, es de destacar la tendencia —más o menos generalizada— de la re-centración de su papel en la definición de las agendas y de la orientación de las políticas científicas y universitarias hacia modelos direccionados a núcleos estratégicos que varían según los países. Por lo expuesto, consideramos que las categorías propuestas pueden ampliar la comprensión de estos nuevos estilos de desarrollo y brindar herramientas para el debate y la definición de las políticas públicas.⁶

Este artículo se estructura en dos partes. La primera se orienta a la introducción de las dos categorías nodales para aprehender la ciencia social

⁵ No es el objetivo de este trabajo discutir los criterios de medición de la actividad académica, altamente contestados por basarse en criterios asumidos por países centrales y erigiendo como parámetro exclusivo a la publicación en revistas del circuito académico central (ISI-Scopus). Para más información véase: Naidorf, J. y Pérez Mora, R., 2012.

⁶ Oscar Varsavsky postulaba la existencia de estilos (en plural) de desarrollo en detrimento de un camino único. Ver Varsavsky, O. y Calcagno, A. E., *Modelos matemáticos, América latina*, Ed. Universitaria, Santiago, Chile, 1970. Especialmente los artículos: “Modelos matemáticos y experimentación numérica”, y “Estilos de desarrollo”.

y las políticas científicas y universitarias orientadas a la ciencia social en el contexto latinoamericano actual. La segunda se dirige a la presentación del escenario reciente en materia de política científica y tecnológica, con especial énfasis en las ciencias sociales. Cabe destacar que no es pretensión de este trabajo presentar una descripción unificada, única y homogénea de Latinoamérica, pero sí los avances de nuestras investigaciones en curso, las cuales permiten identificar algunos aspectos comunes que contribuyen al análisis con perspectiva regional (y desde ella). Primero, el establecimiento de prioridades y, segundo, la gestación de un nuevo perfil de investigador. A partir de las categorías conceptuales que proponemos de ciencia social politizada y móvil, estas tendencias serán aquí problematizadas.

La ciencia social politizada y la ciencia social móvil

Argumentamos que las ciencias sociales juegan un renovado papel en el contexto latinoamericano que se moldea a partir de la crisis de la hegemonía del Consenso Neoliberal desde inicios del presente milenio. Afirmamos que las ciencias sociales cumplen una función en el actual concierto – y no se quedan meramente en que deberían cumplirlo – porque partimos del reconocimiento de que, por acción o por omisión, su papel ha ido cambiando con las épocas.

En este sentido, resulta relevante retomar el señalamiento de Wallerstein (2001): los científicos sociales del mundo moderno han dado cuenta incesantemente sobre la centralidad del individuo, y han realizado promesas imposibles acerca del día en que nuestro sistema histórico produciría un orden social en el cual cada uno gozaría de comodidades materiales y nadie tendría privilegios sobre los otros. Wallerstein nominó a esto como la producción de la primera cultura genuinamente colectivista de la historia. Pero, en tanto la razón de ser de la economía-mundo capitalista (léase su fuerza motriz) es la acumulación incesante de capital, ésta es incompatible con esas promesas materialistas y colectivistas, ya que la previsión es premiar sólo a unos y no a todos, lo que trajo aparejada una desilusión consecuente.

Los científicos recibían la aprobación y el apoyo de la sociedad porque ofrecían perspectivas de mejoras concretas en el mundo real. De los científicos sociales se esperaba que analizaran realidades complejas, y establecieran simples y sencillas reglas que las gobernarán (Wallerstein, 2001). La razón de ser de las ciencias sociales fue manipular las relaciones sociales y así domar a las clases peligrosas bajo la justificación de la racionalidad,

así como la fe en el progreso. Los científicos sociales no lograron, en general, alcanzar una conciencia reflexiva clara de su propio papel social (Wallerstein, 2001), y dado que la estrategia del liberalismo como ideología política había sido “manejar” el cambio, éste debía estar en mano de personas competentes, aptitud que no podía ser garantizada por herencia ni por popularidad. La única posibilidad restante era por mérito; para ello los científicos sociales jugarían ese rol indispensable de elaborar y, luego, justificar las reformas basándose ya no en prejuicios, sino en información que fuera producto de la investigación. Tal como expresa el autor, el liberalismo se ocupó de seleccionar entre los intelectuales aquellos más dispuestos a concentrarse en asuntos “prácticos”,⁷ y de manera particular en aquellos comprometidos con la idea de la perfectibilidad humana basada en decisiones racionales, supuestamente no orientadas a valores sino a fines (Wallerstein, 2001).

Tras el encantamiento y el desencantamiento de las respuestas que las ciencias sociales han venido prometiendo, y han —o no— logrado satisfacer, cada nuevo tiempo histórico se vuelve a encontrar frente a las preguntas fundamentales acerca del para qué y para quién se deben orientar sus preguntas. Cuestionarse e interrogarse de esta manera es vital para comprender a qué proyecto político y social se corresponden las opciones preferidas de la política científica y, muy puntualmente, en el caso de las ciencias sociales. Sobre esta base, postulamos las nociones de ciencia social politizada y ciencia social móvil a fin de intentar analizar las opciones de nuestro tiempo presente.

De la ciencia politizada a la ciencia social politizada

En el año de 1969, Oscar Varsavsky publicó el libro *Ciencia, Política y Cientificismo* en Buenos Aires a través del Centro Editor de América Latina, donde presentó sus argumentos en torno al cientificismo;⁸ caracterizó a diferentes tipos de profesores (en términos de fósiles, totalitarios, reformistas y rebeldes o revolucionarios), y expuso la definición de *ciencia politizada*. No se pretende aquí analizar todo el aspecto de su obra, sino señalar aquellos elementos que aportan al objetivo del trabajo.

⁷ El entrecomillado es del autor.

⁸ Cabe aclarar que el cientificismo también ha sido definido por Habermas como la fe en la ciencia en ella misma: es decir, la convicción de que ya no podemos entender la ciencia como una forma de saber posible, sino que más bien debemos identificar el saber con la ciencia (Habermas, *La crisis de la racionalidad en el capitalismo evolucionado*, 1973).

Varsavsky afirma que un científicista es aquel investigador que se ha adaptado al mercado científico y que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculando ésta de los problemas políticos y aceptando de manera acrítica los valores y normas de los grandes centros internacionales de producción de conocimiento. Así, el científicismo refuerza nuestra dependencia cultural y económica respecto de los países centrales. En el caso de los países dependientes, el científico es un frustrado perpetuo: para ser aceptado en los “altos círculos” de la ciencia debe dedicarse a temas más o menos de moda; pero, en tanto las modas se implantan en el Norte, siempre su tarea comienza con desventaja de tiempo. En este contexto, su única esperanza es mantener lazos estrechos con su *Alma Mater* —léase el equipo científico con el que hizo su tesis o tuvo su aprendizaje, generalmente en el exterior— y conformarse con trabajos complementarios —o de relleno— de los que allí se producen (Varsavsky, 1969).

Los científicos rebeldes fueron definidos por Varsavsky como aquellos cuya sensibilidad política los lleva a rechazar el sistema social reinante en toda América Latina, pues lo consideran irracional, suicida e injusto —afirmaba—, de forma y de fondo. Varsavsky desconfiaba de las soluciones enmarcadas en el desarrollismo imperante en la región durante los años 60. Desde su perspectiva, los científicos rebeldes o revolucionarios no aceptan el papel que el modelo les asigna de ciegos proveedores de instrumentos para el uso —por parte de cualquiera— que pueda pagarlos, y sospechan de la pureza y la neutralidad de la ciencia así como del apoliticismo de los que imponen temas, métodos y criterios de evaluación. Afirmaba Oscar Varsavsky (1969: 101):

A estos científicos rebeldes o revolucionarios se les presenta un dilema clásico: seguir funcionando como engranajes del sistema —dando clases y haciendo investigación ortodoxa— o abandonar su oficio y dedicarse a preparar el cambio de sistema social como cualquier militante político. El compromiso usual ante esta alternativa extrema es dedicar parte del tiempo a cada actividad, con la consiguiente inoperancia en ambas. Este dilema tiene un cuarto cuerpo, mencionado muchas veces pero al nivel de slogan: usar la ciencia para ayudar al cambio de sistema, tanto en la etapa de lucha por el poder como en la de implantación —y definición concreta previa— del que lo va a sustituir. Sostengo que esto es mucho más que un slogan, o puede serlo, pero requiere un esfuerzo de adaptación muy grande por parte de los científicos.

Varsavsky estaba pensando en una ciencia no sólo revolucionaria sino revolucionada. De este modo, su propuesta se orienta a los países de América Latina, en su condición de dependencia, en tanto se debía superar el dis-

curso que apelaba a ocuparse de los “problemas nacionales” y a hacer ciencia aplicada o funcional. Esa prédica –consideraba– era insatisfactoria porque la tendencia natural era interpretarla como reformismo o desarrollismo: una búsqueda de soluciones dentro del sistema. Varsavsky insistía en diferenciar su propuesta del desarrollismo afirmando que “la misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos, teóricos y prácticos” (Varsavsky, 1969). Esto remite a hacer “ciencia politizada”. Así, la ciencia politizada es una opción superadora de la propuesta desarrollista, a la vez que una ciencia revolucionada en estado de proyecto.

Varsavsky se centró y planteó su modelo desde las ciencias exactas y naturales. Sin embargo, consideramos aquí que su pensamiento inspira cuestionamientos actuales para las ciencias sociales. Por eso, proponemos la categoría de *ciencia social politizada* con la idea de discutirla, al igual que Varsavsky, con el modelo de ciencia que justifica y contribuye al sostenimiento del sistema social que reproduce la desigualdad en América Latina.

Pues, ¿a qué nos referimos con la noción de ciencia social politizada? Para comenzar, no es ciencia social politizada aquella que ha sido, y continúa siendo, condescendiente con las injusticias sociales, económicas, políticas y culturales. Tampoco es aquella que ha contribuido a la justificación de la aplicación de las políticas neoliberales, que replica recetas elaboradas en el Norte y que se dedica a la copia de los “temas de moda” de las agendas de investigaciones elaboradas en y para otros contextos. En contraposición, la ciencia social politizada parte de la problematización contextualizada, históricamente determinada, y busca valerse de la capacidad de la *praxis* para revisar agendas, métodos, temas y prioridades. En tanto su quehacer no puede limitarse a lo contemplativo, pretende igualmente ser propositiva desde un nuevo ángulo. Lejos de la concientización, la iluminación o el espíritu civilizatorio y normatizador, la ciencia social politizada debería propender al diálogo como punto de partida, a la equivalencia de lo Otro y a la construcción de puentes de entendimiento con lo social, sin dejar de asumir el conflicto y la disputa como motor de los cambios emancipatorios.

La ciencia social móvil: la movilización del conocimiento como demanda a las ciencias sociales

Desde hace unos años, hemos comenzado a analizar la categoría “movilización del conocimiento” o “movilidad del conocimiento” para referirnos

a aquella ciencia social que pretende encontrarse lista para su utilización por los actores hacia los que se dirige ese conocimiento.

La categoría fue enunciada de forma reiterada por los investigadores, evaluadores de proyectos y gestores entrevistados en el marco de un proyecto de investigación encaminado en el año 2009 en Canadá.⁹ En efecto, el órgano rector de la actividad científica en este campo, el Consejo de Investigación de las Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá, fue el que incorporó la categoría de movilización del conocimiento para evaluar los impactos de la investigación de estas disciplinas. Es menester destacar que es una categoría canadiense, pero que no cuenta con carácter de difusión (vía imposición, emulación, persuasión, etc.), como sí han hecho otros organismos regionales o internacionales, por ejemplo, la Unión Europea con la categoría de cohesión social.

La nominación de la categoría podría enmarcarse en las tendencias utilitaristas, orientada a prioridades establecidas principalmente por organismos estatales extrauniversitarios o por el Parlamento, como es el caso en cuestión. Vale destacar que una fortaleza de la categoría es que fue elaborada desde las ciencias sociales y para las ciencias sociales. Su riqueza y su potencialidad reside en esta característica notable y es el motivo por el cual la consideramos de relevancia en la discusión actual de la política científica para las ciencias sociales.

El concepto de movilización del conocimiento asume diferentes perspectivas y definiciones, por ejemplo –y para comenzar–, una referida al uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas (Nutley *et. al*, 2007); otras perspectivas la entienden como un método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción (Bennet *et. al*, 2007); también se le define en términos de los esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios (Levin, B., 2011); y, finalmente, como las acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intervención mediante interlocutores (Levesque, 2009).

⁹En el marco de una beca de investigación corta del Consejo Internacional para los Estudios Canadienses desarrollada por la Dra. Judith Naidorf, se entrevistaron investigadores de universidades canadienses en tanto directores de proyectos de investigación, miembros de equipos de gestión de la investigación en estas universidades y evaluadores de proyectos de investigación. En este marco se evaluó el impacto de la movilización del conocimiento promovida por el Consejo de Investigación de las Ciencias Sociales y Humanidades del gobierno de Canadá, en interlocución con quien motorizó la implementación de este parámetro de productividad en las ciencias sociales, el Dr. Peter Levesque (también véase: <http://www.knowledgemobilization.net/>).

La noción de movilidad o movilización del conocimiento, por la que aquí optamos, se refiere a la puesta a punto del conocimiento para su aplicación práctica (Levesque, 2009; Sá, 2011). A diferencia de la difusión, donde no se implica, *per se*, compromiso alguno con la responsabilidad en el proceso que conduce hacia el canal de llegada del conocimiento elaborado, la movilidad o movilización del conocimiento involucra un paso intermedio entre el resultado arribado y su aplicación práctica. La metáfora utilizada para diferenciar difusión o diseminación, por un lado, de movilidad o movilización del conocimiento, por el otro, es la que se puede homologar al logro del crecimiento de una planta y la simple distribución de las semillas en una parcela de tierra. Mientras difusión o diseminación implican sólo arrojar las semillas a la tierra, la movilidad o movilización involucra otros procesos ligados al rastillaje de la tierra: su fertilización, el riego, así como el compromiso de que – al final – lo plantado florezca.

Con todo, hemos puesto a prueba y en tensión dicha categoría en congresos, conferencias y ante distintos interlocutores porque afirmamos su potencial como una categoría elaborada exclusivamente para las ciencias sociales.¹⁰ En estudios anteriores analizamos la categoría de transferencia del conocimiento (Naidorf, 2009) y transferencia social del conocimiento (Llomovatte, Naidorf y Pereyra, 2009), asumiendo – de modo particular – el uso que se ha hecho de la misma a partir de la conversión de la tradicional extensión universitaria en una amplia gama de actividades que van desde la venta de servicios a la transferencia tecnológica. Esta última categoría había sido elaborada para disciplinas tales como ingeniería, bioquímica y otras ciencias naturales, aspecto que limitaba el análisis sobre el papel de las ciencias sociales y su rol en un nuevo escenario que apela a la relevancia – en tanto adecuación de los propósitos de los proyectos – de las políticas públicas o de los objetivos estratégicos.

Por lo tanto, procuramos desde hace unos años invocar al potencial de la categoría para comprender qué hay de nuevo en las ciencias sociales en torno a lo que de ella se espera, sus tensiones, su definición autónoma y hasta su mirada regional a partir de la pregunta acerca de si acaso exis-

¹⁰ En actas en los congresos LASA, Río de Janeiro 2009, Filosofías de la Universidad y Conflicto de Racionalidades en Montevideo, 2010, Congreso Internacional de Educación Comparada, Buenos Aires, 2013, Seminario Universidad, conocimiento y desarrollo social, Guadalajara 2014, Pre Alas Calafate, 2014, entre otros. También en el artículo a ser publicado en septiembre de 2014 Naidorf, J. C. (2014). Knowledge Utility: from Social Relevance to Knowledge Mobilization Education Policy Analysis Archives, 22 (70). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view>

te algo como *las ciencias sociales latinoamericanas*, con criterios regionales compartidos, de diferenciación y de especificidad, y la tan citada pregunta sobre su llegada a los destinatarios.

El rol del Estado y los modelos que inspiran las políticas de ciencia y la política tecnológica en América Latina

Una forma de analizar las políticas de ciencia y tecnología en los países latinoamericanos, según Cimoli *et. al* (2009), consiste en la identificación de dos modelos: uno lineal por oferta y otro lineal por demanda. El modelo lineal por oferta prevaleció desde la creación de las primeras políticas de ciencia y tecnología durante la segunda posguerra hasta los primeros años de la década de 1980 y se relacionó con el proceso de industrialización por sustitución de importaciones.¹¹ En este período, aquellos gobiernos que contaban con instituciones públicas de ciencia y tecnología asumieron un papel central en la identificación de áreas prioritarias para la inversión en pos del desarrollo científico y tecnológico, así como la difusión y la circulación de los conocimientos producidos a partir de los sectores identificados como estratégicos para el desarrollo industrial.¹²

¹¹ En líneas generales, a partir de cierta retracción de los flujos del comercio internacional como resultado de la Segunda Guerra Mundial, algunos países de la región (puntualmente, Argentina, Brasil y México) experimentaron un proceso de industrialización de sustitución de importaciones, tendiente a producir localmente aquellos bienes con mayor valor agregado y cuyas importaciones habían mermado. En este marco, también se desarrolló en la región la teoría del deterioro de los términos del intercambio, postulada por Raúl Prebisch en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). El organismo regional partía del diagnóstico de que la región de América Latina y el Caribe (ALC) se encontraba segmentada en compartimentos estancos poco intercomunicados comercialmente y con estructuras productivas primarias de escasa industrialización. Para ello, la solución fue la promoción de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) a nivel nacional y regional. Esto implicaba la coordinación intrarregional del establecimiento de industrias pesadas y la promoción de productos de exportación no tradicionales (Teubal, 1968).

¹² La situación latinoamericana en cuanto a política científica y tecnológica, y política universitaria, no es homogénea. Al contrario, la persistencia de marcadas asimetrías estructurales y regulatorias (Perrotta, 2013) en los complejos de educación superior (Naidorf y Perrotta, 2009) y de culturas académicas y/o tradiciones universitarias (Naidorf, 2009), nos colocan desafíos no sólo para generalizar situaciones sino para avanzar hacia una región menos desigual en materia de la institucionalidad pública y gubernamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

El modelo lineal por demanda comenzó a instalarse tíbiamente en la región desde la década de 1990. Este modelo considera que el gasto público en desarrollo tecnológico puede y debe ser compartido con el sector productivo, en tanto eje orientador de las agendas de investigación.

En el actual contexto de renovación del rol de los Estados latinoamericanos y su orientación hacia los modelos de desarrollo inclusivo (Perrotta, 2010) –lo que ha sido caracterizado por algunos como posliberal (Sader, 2009; Sanahuja, 2012) o posthegemónico (Riggirozzi y Tussie, 2012)–, la función de la ciencia se ha tornado una discusión prioritaria y estratégica que ha dado lugar a la creación y a la reorientación de las acciones de los Ministerios de Ciencia y Tecnología, así como a la reorganización de las políticas científicas de las propias universidades. En este sentido, tanto los Ministerios como las universidades han establecido prioridades y promociones al desarrollo de áreas del conocimiento consideradas estratégicas para la solución de los problemas sociales más acuciantes que identifican, con más o menos éxito, y con más o menos resistencia y/o acompañamiento, por parte de las comunidades científicas.

Priorizar implica promover en un sentido determinado un área de conocimiento, tema o problema (Naidorf, 2011; Emiliozi, 2012). En momentos de mayor intervención financiera por parte de los Estados, en las agendas de investigación la definición heterónoma de las mismas queda menos librada al mercado o al financiamiento internacional.

La recuperación del Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología

Un renovado interés en la Escuela ha venido ocupando un lugar en los estudios contemporáneos de la sociología de la ciencia (Vasen, 2011; Emiliozi, 2014; Hurtado, 2014). Como expresamos, la primera década del presente milenio ha despertado el interés y ha hurgado en aquel proyecto inconcluso de la Escuela, puntualmente en aquellos gobiernos de corte redistribucionista y que procuran el desarrollo autónomo.

En efecto, a partir del derrumbamiento de la matriz neoliberal es posible comprender, de acuerdo a Hurtado (2014), por qué los escritos de la Escuela han retornado al centro de la escena. La estructura de las relaciones de hegemonía y de dependencia actual es diferente de la que se encontraba vigente en los años de la Escuela. Sin embargo, a partir de dicha relación se elaboró una agenda de lineamientos para la acción que apuntaba a la reso-

lución de los problemas regionales tales como la autonomía tecnológica y la opción entre estilos tecnológicos (tal como lo había pensado Varsavsky en ese entonces). Asimismo, un aspecto central en nuestros días para visibilizar la vigencia de estos postulados consiste en la masiva intervención de las ciencias sociales para comprender el tipo de ciencia y tecnología que necesita la región y el tipo de políticas públicas que posibilitarían su concreción (Hurtado, 2014).

Con todo, no es casual que, justamente en el escenario actual signado por la crítica y la oposición a la hegemonía del paradigma neoliberal imperante,¹³ se retome este pensamiento y se intenten esbozar programas que se emparentan con aquéllos (en su finalidad) y también que sean diferentes (atendiendo a la especificidad del contexto presente). Al mismo tiempo, una situación conflictiva que se expresa en esta década en la mayoría de los países de la región se refiere a la tensión entre las demandas por una ciencia social centrada en las problemáticas concretas de las realidades latinoamericanas, vinculadas al desarrollo —y promovida por varios instrumentos de política científica y universitaria nacionales—, y la constante necesidad de rendición de cuentas y evaluación del trabajo académico a partir de parámetros que no aprehenden esa actividad científica orientada a prioridades, por estar basadas en mediciones desconectadas de la aplicación social del conocimiento generado.

Para poder hacer referencia concreta a los cambios aludidos en la región, presentamos a continuación una selección de políticas públicas de ciencia y tecnología, así como de políticas universitarias atravesadas por el debate pendiente planteado desde la Escuela, y en virtud de pensar las mismas desde las categorías de una ciencia social que es politizada y móvil.

¿Cuáles son las novedades en materia de políticas científicas que puedan impactar en las ciencias sociales hoy?

En línea con el objetivo del artículo de identificar aspectos de una ciencia social politizada y móvil en América Latina, este apartado presenta los primeros resultados de una investigación colectiva, encaminada desde un

¹³ Varios autores consideran a este momento, post Consenso de Washington que experimentan varios países de la región, en términos de gobiernos posliberales, en tanto el ascenso de una Nueva Izquierda, con similitudes y diferencias, según el caso (Sader, 2009; Vilas, 2010; Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008; entre otros).

Grupo de Trabajo auspiciado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).¹⁴ Por lo tanto, destacamos que, lejos de generalizar un estado de situación en la región latinoamericana, se pretenden identificar una selección de instrumentos de políticas con vistas a marcar un debate académico, necesario y relevante, sobre la producción, la circulación y la movilización del conocimiento social en el marco de la prosecución de un escenario alternativo al neoliberal. En este marco, es también imperante destacar que partimos de una situación compleja: las tendencias entre los países revistados no son homogéneas y persisten marcadas asimetrías estructurales entre los complejos de educación superior (Naidorf y Perrotta, 2010) así como asimetrías regulatorias (Perrotta, 2013) en cuanto a las políticas de promoción de la ciencia y la tecnología.

A título ilustrativo, de acuerdo a la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT), el panorama de agencias gubernamentales para la regulación de la ciencia y la tecnología es el que sigue:

Cuadro 1
Organismos de apoyo a la ciencia y la tecnología en países latinoamericanos y selección de programas post 2000 orientados a prioridades

	Organismo de definición de políticas y lineamientos en ciencia, tecnología e innovación	Organismo de promoción de las actividades de ciencia, tecnología e innovación	Programas destacados que se orientan a dar respuesta a problemas prioritarios definidos por los organismos estatales
Argentina	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MENCYT)	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT)	Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación, Proyectos de Investigación Orientados, Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social
Bolivia	Viceministerio de Ciencia y Tecnología (VCYT) Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación (SENACTI)	No hay instrumentos relevados en esta categoría	Plan sectorial de ciencia y tecnología con una visión 2020

¹⁴ Esta cuestión la hemos abordado en el Grupo de Trabajo de CLACSO (2013-2016) "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad" (2013-2016). Países participantes: Argentina, Brasil, Bolivia, Guatemala, Honduras, México, Cuba y Paraguay. Las conclusiones se publicarán en 2015 en la Revista Cubana de Educación Superior.

	Organismo de definición de políticas y lineamientos en ciencia, tecnología e innovación	Organismo de promoción de las actividades de ciencia, tecnología e innovación	Programas destacados que se orientan a dar respuesta a problemas prioritarios definidos por los organismos estatales
Brasil	Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)	Programa de ciencia, tecnología e innovación y el de comunicaciones para el desarrollo, la inclusión y la democracia
		Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)	
		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	
		Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)	
		Agencia	
		Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI)	
Cuba	Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA)	Resoluciones, la 132 (Política científica de las Ciencias Sociales y Humanísticas) y la 133 (Creación del Consejo Superior de Ciencias Sociales) en el año 2002	Polo científico del oeste, dedicado a la biotecnología en salud y el polo de ciencias sociales y humanidades
Guatemala	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYT)	Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONACYT)	Estudio del acceso al agua
		Programa de Apoyo a la Innovación Tecnológica (PROINTEC)	
		Fondo Competitivo de Desarrollo Tecnológico Agroalimentario (AGROCYT)	
		Comisiones Técnicas Sectoriales e Intersectoriales	
Honduras	Consejo Hondureño de Ciencia y Tecnología e Innovación (COHCTI)	Consejo Hondureño de Ciencia y Tecnología (COHCTI)	Establecimiento de prioridades en conjunto con Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)
		Comisión Nacional de Competitividad	
México	Consejo General de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)	Programa especial de ciencia, tecnología e innovación 2014-2018; Programa para el desarrollo científico y tecnológico de Conacyt
		Consejos y Organismos Estatales de Ciencia y Tecnología	
Paraguay	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)	Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fonacyt)	Libro verde de la política de ciencia, tecnología e innovación de Paraguay
	Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCT)		

Fuente: Elaborado a partir de la RICYT. <http://www.ricyt.org/indicadores> y los resultados relevados en el Grupo de Trabajo CLACSO del que participamos

De lo anterior se desprende el variado mapa de regulación del sector. En especial, queremos destacar la situación de asimetrías persistentes al interior de la región. Este elemento es relevante para comprender los disímiles

marcos regulatorios domésticos y los ritmos diferenciados en la implementación de políticas públicas en ciencia y tecnología, en general, y la ciencia social, en particular. En efecto, la situación de la mayoría de los países revisitados en el marco de nuestro Grupo de Trabajo, para el período post 2000, da cuenta de la necesidad de revisar el marco regulatorio para la ciencia y la tecnología, en general, incluyendo especial atención a las ciencias sociales, de modo más particular y en algunos casos; mientras que aquellos países que partían de una situación de ausencia de tal marco regulatorio (como Bolivia o Paraguay, por ejemplo), se dieron a la tarea de encaminar su creación. Otros, sin embargo, han profundizado el modelo que venía gestándose desde la década de los años noventa (siendo México el caso paradigmático). Por lo tanto, en las líneas que siguen nos abocamos a marcar grandes trazos de un escenario de transformación de las regulaciones en materia de ciencia, destacando que no se pretende una generalización del conjunto latinoamericano.

En *Argentina*, de acuerdo a Naidorf *et. al* (2014), encontramos, primeramente, una experiencia puntual de revitalización de la Escuela en el año 2010; por la Resolución N° 881/10 se creó el Programa de Estudios sobre el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo, en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en Argentina. En el caso argentino, el escenario post 2000 plantea rupturas respecto de la década anterior (vale destacar que la crisis política, económica y social de diciembre de 2001 introdujo una ruptura de oposición al paradigma neoliberal, que fue generalizada en amplios sectores sociales). Como se señala en el artículo de referencia, crisis, innovación y relevancia social son los tres elementos que marcan el desarrollo de la política científica desde el año 2003 (Naidorf *et. al*, 2014). El hito de mayor relevancia en este escenario es la creación del Ministerio, antes citado, en el año 2007.

En lo referido puntualmente al eje del presente trabajo, el Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación (2013) busca profundizar en el acercamiento de la ciencia y la innovación a la sociedad con el propósito de contribuir a la apropiación social del conocimiento y a la formación de una ciudadanía responsable. El Programa se propone estimular las vocaciones científicas y tecnológicas en los jóvenes, promover la cultura científica, contribuir a la comprensión de la importancia de la investigación y de sus resultados para el desarrollo de la sociedad, promover la cultura innovadora en pequeñas y medianas empresas y contribuir a la comunicación dentro de la comunidad científica.

También se destacan los convenios firmados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) en torno a los Proyec-

tos de Investigación Orientados (PIO), que cumplen con el propósito de promover mayores comprensión y atención de problemáticas y desafíos que afronta el país en las distintas dimensiones de su proceso de desarrollo. Así, el CONICET ha iniciado una activa vinculación con diversos organismos y agentes de gestión pública y privada que comparten el interés, o tienen la responsabilidad por impulsar soluciones concretas en dichas áreas, y ha avanzado en la concreción de acuerdos específicos de colaboración, así como en la creación de un nuevo instrumento de financiamiento que posibilite la orientación de los esfuerzos de investigación hacia un conjunto de temas que resulten de particular interés para las partes.¹⁵

Una tercera herramienta de política que destacamos son los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs), los cuales surgen en el año 2012 y consisten a su vez en un proyecto más general que hace uso de conocimientos científicos y tecnológicos pertenecientes a una o más disciplinas. Tiene por objetivo la resolución de problemas o necesidades de carácter práctico, lo cual se refiere a problemas y necesidades no justificadas en la sola curiosidad científica —el avance del conocimiento disciplinar o la solución de incógnitas teóricas—, sino a problemas o necesidades enmarcados en la sociedad, la política, la economía o el mercado. Está orientado a la resolución de un problema o al aprovechamiento de una oportunidad —sea ésta una tecnología, un marco normativo, un programa de intervención en la sociedad, una prospectiva o una evaluación de procesos y productos— que puede ser replicable o sólo aplicable a un caso singular. Cuenta con un objetivo que debe estar justificado en un interés nacional, regional o local, sea por acciones estatales o privadas. Debe presentar la resolución de problemas y/o necesidades incorporando innovaciones cognitivas, esto es, que no se limita a la aplicación de procedimientos, rutinas, metodologías, hallazgos, afirmaciones de conocimiento, etcétera, ya codificados y normalizados en la base de conocimientos accesible localmente, y que es propia de las disciplinas del proyecto, aunque estos elementos formen parte del mismo.

En el mismo sentido, el proyecto debe identificar una o más organizaciones públicas o privadas que estén en capacidad de adoptar el resultado desarrollado, o —en su caso— que lo demanden de manera concreta; debe tener una o más instituciones financiadoras que proveerán, garantizarán o contribuirán a su financiamiento; y debe contar con una evaluación previa realizada en la institución que presenta el proyecto al Banco Nacional por especialistas o idóneos, que contemplará: 1) factibilidad técnica y econó-

¹⁵ Para más información, véase: <http://web.conicet.gov.ar/web/conicet.convocatorias.orientadas/pio>

mico-financiera o equivalente, 2) adecuación de los recursos comprometidos (humanos, infraestructura y equipamiento, y financiamiento), y 3) informes de avances sobre la ejecución del proyecto cuando corresponda (Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) al Banco Nacional de Proyectos del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva, 2013).

Este tipo de proyectos que se incorporan en un Banco Nacional de PDTS están ordenados por disciplinas y permiten a los involucrados, por un lado, acceder a convocatorias de financiamiento de becas posdoctorales u otras que se financian desde las universidades, aun a sabiendas de que se trata de proyectos cofinanciados por el demandante; por el otro, a evaluaciones de desempeño de los investigadores involucrados con un criterio no sólo disciplinar sino a partir de una comisión *ad hoc*, que no sólo valora el criterio bibliométrico de “productividad” sino otros aspectos de su contribución.

La situación de *Bolivia* remite a un caso de construcción del andamiaje del sistema de ciencia y tecnología en el país, que intenta combinar aspectos centrales del proyecto político —basado en el principio del Buen Vivir— con los parámetros centrales de la ciencia académica. De acuerdo a Camacho *et. al* (2014) se han encaminado diferentes políticas —cristalizadas en la sanción de leyes y la creación de instituciones rectoras para la ciencia y la tecnología— vinculadas al Plan Nacional del Desarrollo, en que postula que los rubros de ciencia y tecnología han de tener un rol articulador entre los sectores (gestores de ciencia y tecnología, saberes locales y conocimientos ancestrales, y demandantes de conocimiento). En este marco se ha formulado el Plan Sectorial de Ciencia y Tecnología con una visión al 2020, pero sin implementación a la fecha. Vale señalar que el Plan Nacional de Desarrollo indica cuatro criterios para alcanzar la transformación productiva del país: la utilización del proceso de investigación para conocer la realidad local y regional; el fomento de la producción de conocimiento para resolver problemas locales y regionales; la generación de políticas de Estado para el desarrollo de la ciencia y la tecnología como sustento de una cultura científica incluyente y recíproca; desarrollar actividades que permitan que tanto el conocimiento científico y tecnológico como los saberes locales y conocimientos ancestrales puedan encontrar aplicación en la producción de bienes y servicios. Los autores alertan que pese a los esfuerzos, aún se requiere la definición de una referencia general sobre la cual se construyan las normativas específicas.

En lo que compete al caso de *Brasil*, Monfredini (2014) señala que, efectivamente, desde el gobierno de Lula Da Silva las políticas científicas y tecnológicas han dado un giro significativo. Se ha incorporado una batería de iniciativas para su contribución al desarrollo social, y uno de los aspectos significativos de las mismas es contar con políticas de ciencia y tecnología para la inclusión social. En relación con este último punto, la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología para la Inclusión Social (SECIS, creada en 2003)¹⁶ en su plan 2012-2015 se encuentra ejecutando acciones en el marco de dos planes: Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación, y Programa de Comunicaciones para el Desarrollo, la Inclusión y la Democracia. Los objetivos de los mismos pueden resumirse en: a) promover la popularización de la ciencia, la tecnología, la innovación y la mejora de la enseñanza científica; b) promover la ciencia, la tecnología y la innovación para la inclusión productiva y el desarrollo social; c) fomentar el desarrollo de soluciones tecnológicas innovadoras para ciudades sostenibles; d) promover el uso de bienes y servicios de comunicación con énfasis en las aplicaciones, servicios creativos y contenido digital para mejorar el desarrollo económico y social del país. En función de estos objetivos programáticos se enfilaron iniciativas y acciones, entre las que destacamos el apoyo a proyectos de tecnología social, investigación aplicada a seguridad alimentaria y nutrición, fomento a sectores productivos (micro, pequeñas y medianas empresas, así como emprendimientos locales), etc.

Para la situación de *Cuba*, Trista *et. al* (2014) realizan un recorrido histórico sobre la situación de las ciencias sociales, destacando que hacia la primera mitad del siglo xx, el avance se basó en el trabajo de determinadas figuras en el marco de unas pocas instituciones, sin alcanzar una verdadera comunidad científica en el campo. La Revolución de 1958 permitió, entonces, abrir una oportunidad para que las ciencias sociales participaran en la definición del proceso de transformación social de la realidad cubana. A partir de los años noventa, el contexto de la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y el recrudecimiento del bloqueo a la isla marcaron un cambio en materia de política científica, reforzando su papel como manera de posicionar al país de manera más competitiva a partir de sus recursos cognoscitivos. En este marco se crearon dos polos: el Polo Científico del Oeste, dedicado a la biotecnología en salud, y el Polo de Ciencias Sociales y Humanidades, a modo de instancia de diálogo entre las

¹⁶ Serafim y Dagnino (2011: 422) afirman que la SECIS nació de la presión de un grupo de organizaciones no gubernamentales (ONG) sobre los grupos "tradicionales" de la política científica y tecnológica desde la realización de la II Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação de 2001.

diferentes instituciones del país. En 1994 se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). A partir del andamiaje construido en esta década, el nuevo milenio incorporará elementos diferenciadores para las ciencias sociales a partir de dos resoluciones, la 132 (Política Científica de las Ciencias Sociales y Humanísticas) y la 133 (creación del Consejo Superior de Ciencias Sociales) en el año 2002. La primera propone el fomento de enfoques multidisciplinares, promoción de la investigación-acción, introducción de resultados a la práctica social. El Consejo, por su parte, es un órgano asesor al que se encomienda la elaboración de demandas de investigación.

En el caso de *Guatemala*, Cajas (2014) destaca cómo en la resolución de problemas científicos y tecnológicos –ejemplificando su caso a partir del estudio del acceso al agua– requieren de discusiones multidisciplinares, en las que las ciencias sociales tienen un rol de relevancia, así como de la participación de los diferentes actores involucrados (gobiernos, sociedad civil, privados, científicos, etc.). Destaca que el marco de las políticas científicas y tecnológicas aún no ha podido dar una respuesta a este requerimiento, y señala que este tipo de acciones de vinculación se realizan, como es en su caso, a partir de decisiones de política de las instituciones universitarias.

La situación de *Honduras*, revisitada por Iriarte (2014), da cuenta de que a pesar de la creación en el año 2008 del Consejo Hondureño de Ciencia, Tecnología e Innovación, como órgano rector de la promoción y coordinación de la actividad científica, tecnológica y de innovación, no ha logrado constituirse en una institución gravitante, e incluso ha tenido una importancia cambiante según las variaciones gubernamentales del país. Tampoco existe un plan nacional de desarrollo de la ciencia y la tecnología capaz de formular metas y acciones a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, en este contexto, adquiere relevancia –como en la situación guatemalteca– aprehender las políticas encaminadas por las propias instituciones universitarias; en este caso, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) encauzó un proceso de reforma universitaria para promover modificaciones en la gestión del conocimiento de manera que éste contribuya a orientar opciones y alternativas que brinden respuestas a los problemas nacionales. En este proceso, se conceptualizaron a los centros regionales universitarios como los agentes y polos del conocimiento, que apuntalarían la ciencia y la tecnología para el desarrollo. Por otro lado, la UNAH ha definido también temas prioritarios y urgentes para el país, ejes vinculados a las líneas estratégicas del Consejo Superior Universitario Centroameri-

cano (CSUCA). Se destaca, al igual que en caso antes señalado, la necesidad de reconducción del debate público en torno a la definición de la política científica orientada a prioridades (de desarrollo) y sobre la base de la articulación de múltiples disciplinas.

En lo que refiere a *México*, Ortiz Lefort *et. al* (2014) dan cuenta de la preeminencia —vía su profundización— del paradigma científico y tecnológico instalado durante los años noventa. Sin embargo, dado que el modelo instaurado por entonces tendió a la individualización y la segmentación de la actividad académica y de los académicos (como el Sistema Nacional de Investigadores —SNI—, el programa de estímulos al desempeño docente, el reconocimiento al perfil del Programa de Evaluación del Mejoramiento del Profesorado —Promep—), en el periodo revisitado se ha lanzado una política que tiende a paliar y/o revertir tal situación. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, por tanto, establece la necesidad de fomentar la consolidación de los cuerpos académicos de las instituciones en vistas a mejorar sus capacidades. El Promep, impulsado desde el 2001, se ha erigido como el instrumento financiero de apoyo a la creación y la consolidación de los cuerpos académicos, es decir, de la necesidad de producir conocimiento de manera colectiva.

En *Paraguay*, si bien el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fue creado en el año 1997 (Ley 1028), en el escenario post 2000 se gestaron las Políticas Nacionales de Ciencia y Tecnología (2002) y se creó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (2003), a partir de la Ley 2279 (modificatoria y ampliatoria de la Ley 1028). Caballero y Almada (2014) destacan que desde entonces se han encaminado numerosos esfuerzos, centrados mayoritariamente en programas de estímulo (económico) a investigadores, que tienen un efecto más paliativo que propositivo. Sin embargo, es menester destacar que la situación de partida era bastante desfavorable, en especial porque presenta un grupo académico reducido. La mayoría de los esfuerzos se han centrado en la elaboración de diagnósticos para la propuesta de políticas, como es el caso del Libro Verde de la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación de Paraguay. Destacan que las ciencias sociales y humanas aún no han sido sector específico de atención en estos documentos y acciones.

Por lo expuesto, el panorama descripto recupera la identificación de las asimetrías marcadas, señaladas con anterioridad, y que tiñen la posibilidad de la generalización. Al mismo tiempo, aun en los casos donde el marco normativo de la ciencia y la tecnología está en gestación, se destaca el hecho significativo de discutir la ciencia y la tecnología en los términos que

aquí postulamos: politizada y móvil. Ciencia al servicio de los problemas de la región, ciencia elaborada autónomamente y ciencia a punto para su uso (léase, sin mediaciones). Hemos visto también que en los casos con un mayor desarrollo relativo de la conformación de los sistemas científicos, en los últimos años se ha dado un paso más en pos de la incorporación del rol gravitante de las ciencias sociales y de la ciencia y la tecnología para la inclusión social. Asimismo, hemos abordado cómo se busca la articulación de saberes del campo universitario tradicional con aquéllos pluriversitarios, en términos de Sousa Santos (2005; 2014), lo que deviene, a todas luces, en un desafío sobre cómo hacer dialogar ambos sectores, requiriendo un cambio epistemológico en la forma de producir conocimiento (de lo social). Por último, el mapa también da cuenta que persisten paradigmas anclados en la matriz neoliberal, revisitada “dentro” de la matriz y con cierta opacidad para los procesos en clave politizada (éste es el caso de México).

Tendencias comunes a partir de lo nuevo

Lejos de establecer generalidades, consideramos que otras realidades nacionales de América Latina pueden encontrar puntos en común con uno o más de los casos esbozados. Al calor de nuestro objetivo, de brindar la discusión por una ciencia social móvil y politizada, se da paso finalmente a la identificación de dos aspectos recurrentes en el escenario post 2000.

En primer término, el *establecimiento de prioridades y de temas prioritarios*. La tendencia a reforzar los temas o problemas prioritarios, orientados a las necesidades locales en complementación con los temas abiertos y aquellos que los científicos consideran relevantes ya sea por vacancia o por que se orientan a las modas de las agendas internacionales. Esta tendencia cobra fuerza y legitimidad en la cultura académica.¹⁷

Mientras podemos reconocer una desconfianza inicial a los reclamos de “pertinencia”, por haberla identificado como un ajuste al mercado o como parte de una supuesta irresponsabilidad social de los académicos (de ahí la apelación a la responsabilidad tan presente en el discurso neoliberal), las tendencias actuales parecen mostrar una tibia aceptación a compartir la

¹⁷ Entendemos por cultura académica al universo de pensamiento múltiple y diverso que caracteriza las maneras de ser y hacer de los científicos de la Universidad. Está conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente los modos de realizarlas (Naidorf, J. 2009: 22).

decisión sobre los temas de investigación relevantes respecto de aquellos que no lo son.

Las apelaciones a temas o ejes prioritarios varían en relación con su definición más o menos específica (o más o menos general), ya sea por la referencia al establecimiento de núcleos socio-productivos específicos o por una apelación general a temas que produzcan resultados, que redunden en mayor inclusión social o bien en la solución de los problemas nacionales.

Experiencias previas, como las llevadas a cabo en Argentina en el año 1999,¹⁸ procuraron definir desde los Ministerios —en aquellos países donde la ciencia, en general, y la ciencia social, en particular, se encuentra institucionalizada— los temas prioritarios a partir de una consulta a los académicos, experiencia que no arribó a buen puerto en virtud de que los estudiosos pretendieron justificar la relevancia de su área o tema de investigación. En este nuevo escenario, los Estados, de forma centralizada, avanzan en un contexto favorable al cambio de la matriz neoliberal dominante en la definición de temas prioritarios, aunque reconocemos que esta cuestión no se encuentra libre de conflictos de interés. Lo que queremos afirmar es que, en otro contexto, propuestas como las actuales —que priorizan algunos temas— no podían haber generado ningún tipo de consenso.

En segundo lugar, la *formación de un nuevo perfil de investigador/a orientado a la solución de problemas*. Algunos países que han incrementado los recursos en ciencia y tecnología han comenzado a perfilar políticas de enlace entre ciencia, desarrollo e inclusión social. Tal como se expuso en el mapa señalado, se destacan, principalmente, Argentina y Brasil, además de Cuba (este país, por las características puntuales que presenta su historia política, da cuenta que hace tiempo había colocado el eje en esta concordancia). También es posible observar esbozos de estas directrices en el caso boliviano. Los esfuerzos en pos de la creación de este nuevo perfil de investigador quedan como prerrogativas de las propias universidades en los dos casos centroamericanos revisitados. Se expresa de forma manifiesta la voluntad de perfilar un nuevo tipo de investigador/a que se diferencie de un modelo tradicional que establece, bajo un supuesto lema de “libertad de elección” de tema de investigación, la sumisión a los temas de las agendas de investigación de los países centrales.

Con todo, si bien nos afirmamos sobre los presupuestos de una ciencia social móvil y politizada, en construcción y con potencial transformador, recuperamos las tensiones entre los modelos de ciencia en el escenario la-

¹⁸ En el año 1999 se realizó la Encuesta de Opinión Pública para la elaboración del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Véase: Sautú *et. al*, 1999.

latinoamericano: conviven una tendencia hacia una ciencia social emancipadora y otra que mide su impacto a partir de una visión reducida y reduccionista de la productividad.

Conclusiones y continuaciones

El presente trabajo monográfico se ha centrado en la presentación de algunas de las tensiones que actualmente tienen lugar en las ciencias sociales respecto a las políticas que reclaman una orientación a prioridades, utilidad y puesta a punto del conocimiento para su aplicación práctica. Asimismo nos hemos propuesto avanzar en algunas definiciones preliminares acerca de las posibilidades de una ciencia social politizada: inspiradas por los postulados de la Escuela y, en el marco de la reconfiguración del papel de los Estados en América Latina, hemos pretendido contribuir con la apertura de nuevos temas de reflexión más que con conclusiones acabadas; es decir, visualizar ciertos aspectos de un debate pendiente que, con perspectiva de historicidad, permita repensar el presente y el futuro como opciones de prospectiva posibles y viables.

La ciencia social politizada y la movilización del conocimiento, como aspectos de una orientación renovada de las ciencias sociales en el marco de las actuales políticas de ciencia y tecnología en Latinoamérica, implican pensar nuevos perfiles de investigadores que tendrían impacto en las características que asuma la futura forma de construcción del conocimiento. Definiciones “negociadas” sobre los temas prioritarios de agenda de investigación, ampliación del criterio bibliométrico como parámetro de “productividad”, puesta a punto del conocimiento para su “utilización” por parte de la sociedad, relevancia como criterio político de valoración del trabajo de investigación, son algunos de los temas sobre los que creemos que estará abocada la reflexión sobre las políticas de ciencia y tecnología en América Latina en el futuro inmediato.

Estos temas, entre otros, creemos que van a ocupar las preocupaciones de los científicos sociales latinoamericanos, quienes de manera activa deberán pronunciarse acerca de los modelos preferidos. Destacando el carácter exploratorio de los casos y reforzando el potencial de las dos categorías revisitadas, pretendemos dejar abierto un debate y una agenda de investigación.

Referencias

- Albornoz, Mario (1997) La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único". *Revista Redes*, Vol. IV, 10, Instituto de Estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología, UNQ.
- Bennet, Alex, David Bennet, Katherine Fafard, Marc Fonda, Ted Lomond, Laurent Messier, and Nicole Vaugeois. (2007) *Knowledge Mobilization in the Social Sciences and Humanities*. Frost, WV: MQI Press.
- Caballero, J. y Almada, C. (2014) "Paraguay, directrices y programas de la política científica desde el Conacyt y sus (des) encuentros con la praxis desde las universidades. Procesos, datos, y aportes conceptuales para el debate", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Cajas, F. (2014) "Los retos de las políticas de ciencia y tecnología en Guatemala", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Camacho, R., Villegas, M. y Mendizábal, C. (2014) "Ciencia y tecnología en Bolivia. Entre la realidad económica y la utopía académica", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Cimoli, Mario; Correa, Nelson; Porcile, Gabriel; Primi, Annalisa; Rovira, Sebastián; Stumpo, Giovanni; Vergara, Sebastián (2009) "Crisis económica, tecnología y producción. ¿Otra odisea para América Latina?", en Giovanni, S. (comp.) *La especialización exportadora y sus efectos sobre la generación de empleos. Evidencia para Argentina y Brasil*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Dagnino, Renato, Hernán Thomas, y Amílcar Davyt. (1996), "El pensamiento en Ciencia, Tecnología y Sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria", *REDES*, 7.
- Emiliozi, Sergio (2014) "El pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología" *Revista La letra partida*, Año II - 4 Buenos Aires- Abril.
- Emiliozi, Sergio (2012). «Políticas en ciencia y tecnología, definición de áreas prioritarias y universidad en Argentina». En: *Revista Sociedad*, no. 29-30, Buenos Aires (véase páginas 120, 128).

- Fishman, Gustavo E. (2014): *Mobilizing educational research for equity*. Disponible en <http://vimeo.com/equityalliance>
- González, Horacio (2011). "Prólogo", en Sábato, J. (2011) *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Colección Placted. Ediciones Biblioteca Nacional. Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen (1973). *Legitimation Crisis*. Boston: Beacon Press.
- Hurtado, Diego (2014). "Surgimiento, alienación y retorno. El pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y desarrollo", en *Revista Voces en el Fenix*. Número 20.
- Iriarte, C. (2014). "La definición de prioridades como componentes del planeamiento de ciencia y tecnología para la universidad: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Levesque, Peter (2009) Knowledge Mobilization Works, Ottawa, Canada. Acceso en línea disponible en www.knowledgemobilization.net
- Levin, Benjamin (2011) "Mobilising research knowledge in education", *London Review of Education*, No. 9, Vol. 1, pp. 15-26.
- Llomovatte, Silvia y Naidorf, Judith (2009). *La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*, Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez Vidal, Carlos A. y Mari, Manuel (2002) "La Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Notas de un Proyecto de Investigación", en *Revista Redes*, Número 4, Septiembre - Diciembre.
- Monfredini, Ivanise (2014) "La política de ciencia y tecnología para la inclusión social en Brasil", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Moreira, Carlos; Raus, Diego y Gómez Leyton, Juan Carlos. (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Trilce.
- Naidorf, Judith (2001) "Reseña de Investigación: Antecedentes de la Vinculación Científico-Tecnológica Universidad-Empresa y Gobierno. El caso de la UBA (1955-1984)", en *Revista Propuestas Educativas*, No. 24, FLACSO.
- Naidorf, Judith (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Naidorf, Judith (2011) Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, España. vol. 4, número 4.
- Naidorf, Judith (2014). "Knowledge Utility: from Social Relevance to Knowledge Mobilization", en *Education Policy Analysis Archives*, 22 (70). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view>.

- Naidorf, Judith; Giordana, Patricia; Horn, Mauricio. (2007) "La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca", en *Revista Nómadas*, No. 27.
- Naidorf, Judith y Perrotta, Daniela (2010). "La educación superior en Argentina. Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana", en Antonio Teodoro (Ed.), *A Educação superior no espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Naidorf, Judith, Perrotta, Daniela., Gómez, Sebastián y Riccono, Guido (2014) "Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Nutley, Sandra M.; Walter, Isabel y Davies, Huw T. O. (2007) *Using evidence: How research can inform public services*, Bristol: The Policy Press.
- Ortiz Lefort, Verónica; Pérez Mora, Ricardo; Quevedo Huerta, Nayeli, y Maistera Sierra, O. (2014) "Una mirada analítica de las políticas de investigación científica en México: su orientación hacia la universidad pública", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Perrotta, Daniela (2010). "Las agendas de educación superior y de ciencia y tecnología en el MERCOSUR: alcances y desafíos de la cooperación" Documento de trabajo N° 52, FLACSO Argentina Área de Relaciones Internacionales. Disponible en http://rrii.flacso.org.ar/web/wp-content/uploads/2010/11/FLA_Doc522.pdf
- Perrotta, Daniela (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en el portal FLACSO Andes and "Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education." *Education Policy Analysis Archives* 21, 2 (2013): n2.
- Qi, Jie, y Levin, Benjamin. (2013): "Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge" *Education Policy Analysis Archives*, vol. 21, 2. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1015>
- Riccono, Guido (2010) "Revision de las propuestas científicas para la Argentina desde el pensamiento de Oscar Varsavsky", en *Espacios de crítica y producción*, N° 45, pp. 52-59.
- Riccono, Guido (2014) *Transiciones y conflictos de la facultad de filosofía y letras de la UBA al inicio y al final del primer peronismo*. Tesis de maestría. Disponible en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

- Riatti, Sara (2002) "Oscar Varsavsky y el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad", en *Revista Redes*, No. 9, Vol 18.
- Riggirozzi, Pia y Tussie, Diana (2012). *The Rise of Post-Hegemonic Regionalism: The Case of Latin America* (Vol. 4). Dordrecht: Springer.
- Sá, Creso (2011) "Redefining university roles in regional economies: A case study of university- industry relations and academic organization in nanotechnology", en *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, No. 61, Vol. 2, pp. 193-208.
- Sader, Emir (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda Latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO Coediciones.
- Sanahuja, José Antonio (2012). Post-liberal Regionalism in South America: The case of UNASUR. *RSCAS Working Papers*, 5.
- Sautu, Ruth; D'Onofrio, María; Pérez, Ana y Sosinski, Olga (1999) "Capítulo de la Comisión de Ciencias Sociales y Humanidades", en SECYT (1999) *La expansión de la Base Científica Tecnológica. Las áreas de vacancia de la ciencia Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Ciencia y Tecnología.
- Serafim, Milena Pavan, y Renato Peixoto Dagnino. (2011) "A polícia científica e tecnológica e as demandas da inclusão social no Governo Lula (2003-2006)", en *Revista Organizações e Sociedade*, Vol. 18, N°. 58, pp. 403-427.
- Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sousa Santos, Boaventura y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur*. Perspectivas. Madrid: Ediciones Akal.
- Teubal, Miguel (1968) "El fracaso de la integración económica latinoamericana", en *Desarrollo Económico*, Vol. 8, No. 29, abril-junio.
- Trista, B., Iñigo, E. y Figuerola, M. (2014) "Cuba: nuevas perspectiva para las ciencias sociales", trabajo presentado en el Seminario Producción de Conocimiento, Políticas Públicas y Desarrollo Social, organizado por el GT CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad", realizado en Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, 26 al 28 de marzo de 2014.
- Varsavsky, Oscar (1969) *Ciencia, Política y Cientificismo*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires
- Vasen, Federico (2011) "Los sentidos de la relevancia en la política científica", en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, No. 7, Vol. 19.
- Vilas, Carlos (2011). *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLA.
- Wallerstein, Immanuel (2001) *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido*. México: Siglo XXI Editores.

ARTÍCULO

La internacionalización y el mercado universitario* ¹

Ana María Corti**, Dolores Leonor Oliva*** y Silvia de la Cruz****

* Título en inglés: Internationalization and the university market.

** Educación. Organización y Administración de la Educación. Directora del Proyecto: Reforma Educativa y Cambio Institucional. CYT- UNSL Universidad Nacional de San Luis-Argentina. Correo electrónico: acorti@unsl.edu.ar

*** Educación. Integrante del Proyecto: Reforma Educativa y Cambio Institucional. CYT- UNSL Universidad Nacional de San Luis-Argentina. Correo electrónico: leoliva@unsl.edu.a

**** Psicología. Integrante del Proyecto: Reforma Educativa y Cambio Institucional. CYT- UNSL Universidad Nacional de San Luis-Argentina. Correo electrónico: slvdrcrz832@gmail.com

Recibido el 18 de noviembre del 2014; aprobado el 22 de mayo del 2015

PALABRAS CLAVE

Internacionalización/
Educación superior/
Mercantilización

Resumen

Las políticas del sector universitario han variado la conformación de su identidad: de un pensamiento político social hacia una concepción político mercantil. La internacionalización de la educación superior abarca una multitud de estrategias, entre ellas: movilidad académica para estudiantes y profesores; creación de redes internacionales, asociaciones y proyectos; nuevos programas académicos e iniciativas de investigación; transmisión de la educación a otros países mediante universidades filiales o franquicias, tanto presenciales o a distancia. En esta investigación indagamos las diferentes formas en que la cultura académica se ha acomodado a los cambios producidos por el sistema de acreditación y evaluación externa, fundamentalmente en relación al concepto de autonomía académica, elemento fuertemente incorporado a la identidad de la cultura universitaria argentina.

KEYWORDS

Internationalization/
Higher education/
Mercantilism

Abstract

University policies have undergone a major transformation, in which social and political identities have been subsumed by a new market-based logic. The internationalization of higher education entails a multitude of strategies: student and faculty mobility; the creation of international networks, projects and associations; research initiatives and new academic programs; and the transmission of education in other countries with affiliated universities, in both the traditional and online sectors. In this

¹ Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis, República Argentina.

article, we explore the impact of systems of accreditation and external evaluation on the academic culture, and, in particular, on academic autonomy, given the importance of the concept for the university culture in Argentina.

Introducción

En el contexto latinoamericano existen diversas investigaciones y estudios –entre ellos, Brunner, J.(1996); Juarros, F. y Naidorf, J., (2007); Llomovatte, S., (2006); Martinetto, A., (2007); Naidorf, J. (2005); Corti, A., (2010); Didrikson, A., (2008)–, los cuales ponen de manifiesto que las políticas del sector universitario han variado su conformación identitaria desde una concepción político social hacia una político mercantil.

En este sentido, el concepto de Internacionalización de la Educación Superior suele abarcar diversas estrategias, entre ellas se encuentran: la movilidad académica para estudiantes y profesores; la creación de redes internacionales, asociaciones y proyectos; nuevos programas académicos e iniciativas de investigación; la transmisión de educación a otros países mediante universidades filiales o franquicias, tanto presenciales como a distancia. Por tales razones, ese concepto se asocia al de mercantilización y, conjuntamente con ello, a las necesidades de pensar las funciones de docencia, de investigación y de extensión en forma global, generando reformas curriculares basadas en competencias y redefiniendo los campos según los requerimientos de acreditación para un mercado global.

Si bien esta dimensión internacional formó parte de las universidades desde sus orígenes, en tanto movilidad e intercambio académicos y científicos, fue a partir de la segunda mitad del siglo xx cuando adquirió características diferentes. En este contexto se incrementó la importancia de las Redes de Cooperación Internacional fomentadas por los diferentes agentes y actores de órdenes nacional e internacional que buscaron promover la Internacionalización de la Educación Superior unida a la transnacionalización de títulos y al financiamiento conjunto de acciones. Knight (1994) y De Wit (1995) propusieron desde el inicio que la Internacionalización de la Educación Superior es “el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994: 2), presentando el concepto como un proceso intercultural que no sólo se orienta a las políticas de educación

superior como tales, sino también a los diferentes grupos culturales de un país, a las diversas comunidades científicas y a las culturas profesionales.

Desde esta concepción, se busca que las redes oficien de marco para las acciones de fortalecimiento de las capacidades institucionales ante la amenaza de un mercado competitivo y globalizado. De allí que el intercambio de cooperación suele vincularse con la legitimidad y la apropiación del conocimiento que se generan en las universidades latinoamericanas, lo cual plantea la necesidad de incrementar los vínculos entre ellas desde una perspectiva solidaria y endógena, a partir de la importancia de realizar actividades de cooperación horizontal sin perder la identidad institucional (Didrickson, 2008), y contemplando la existencia de un denominador común que consiste en la necesidad de generar y transmitir un conocimiento relevante a las necesidades sociales (Dagnino, 2007).

La internacionalización en el contexto local

En el caso de Argentina, en los últimos años se han estado desarrollando esquemas que promueven los vínculos entre las universidades latinoamericanas. En un contexto internacional donde está cambiando la arquitectura de la cooperación (Morales López, 2012), resurgen programas de Cooperación Sur-Sur como instrumentos que invitan a elaborar proyectos de desarrollo endógeno, de características horizontales y de fomento de la integración regional (Lechini, 2009; 2012).

Pensada la internacionalización de la Universidad desde un enfoque contextual latinoamericano, ésta implica analizar la expansión de sus relaciones en una dimensión de política educativa integradora en un marco y en un contexto específicos con identidades comunes y, a su vez, particularizada en cada país. Bajo esta orientación se pueden identificar diferentes trabajos, por ejemplo, Altbach (2004) –cuyo estudio proviene de esta perspectiva de análisis– define la internacionalización como políticas y programas específicos emprendidos por los gobiernos, sistemas académicos, instituciones, y aun departamentos individuales para bregar por la globalización o explotarla favorablemente. Desde una perspectiva similar, Zarur, Miranda y Xiomara (2008: 8) hacen referencia a la internacionalización como “una de las formas en que la educación superior reacciona a los desafíos y posibilidades de la globalización”.

En este sentido, las acciones de internacionalización adquieren un protagonismo activo como estrategias de cooperación, buscando articular políticas a través de otros actores del sistema de ciencia y tecnología –en este

caso las universidades— para lograr así mayores impacto y visibilidad, potenciando el sistema con un intercambio que ayude al progreso conjunto de la comunidad. Consecuentemente, se consideran cruciales las características que adquiere la construcción de Redes Regionales de Cooperación como un instrumento orientado desde un punto de vista endógeno, ya que son apoyadas por una convocatoria propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, con el fin de maximizar el intercambio y la cooperación del sector.

Se podría afirmar que, si bien hay una agenda de Estado con relación a la educación superior y el MERCOSUR, estas políticas nacionales de articulación han estado sometidas a las oscilaciones de las administraciones que se sucedieron a lo largo de más de una década, sin continuidad de criterios. Sin embargo, no es inocente que las distintas administraciones hayan propuesto el término “articulación” como aspecto estratégico para pensar la forma de vincular los programas académicos y científicos.

Lo que nos dicen las diferentes investigaciones es que se ha intentado mostrar cómo las políticas de articulación promovidas por los gobiernos nacionales, durante la década de los 90 del siglo xx y los primeros años de este nuevo siglo, se orientaron a redefinir la relación entre Estado-Universidad-Sociedad bajo un contexto global.

Haciendo referencia a nuestra universidad, hasta el momento presente, el proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina, está en un punto casi incipiente. Con relación a la movilidad de estudiantes se han alcanzado cifras bastante positivas. En estos últimos años, diversos grupos de alumnos cursaron estudios en el extranjero gracias a los programas de movilidad con reconocimiento académico, y varios otros más, procedentes de otras universidades, llevaron a cabo un periodo de estudios en la UNSL. En estos momentos, la UNSL cuenta con potenciales destinos de movilidad para estudio en los programas de financiamiento nacional e internacional.

A pesar de todo, como afirmamos, la movilidad de los estudiantes sólo representa una parte de lo que entenderíamos por una universidad verdaderamente internacional, dado que la UNSL debería tener más en cuenta este contexto en otros ámbitos como el ejecutivo, el administrativo, la enseñanza, la estructura de los estudios y la investigación. Por lo que hace a estos extremos, el número de movildades de profesores (entrantes y salientes), del personal de administración y servicios, o incluso el de participación en programas internacionales de investigación y/o docencia, debe aumentar sensiblemente.

En el caso específico de nuestro equipo se han conformado diversas acciones con el formato de “redes de cooperación”, asociando a diferentes universidades argentinas y de la región latinoamericana, referidas a fortalecer la sinergia entre los investigadores mediante la conformación de un intercambio que potencie el análisis de los temas en política educativa, con enfoques complementarios y situados en países de la región latinoamericana, y con especial referencia al MERCOSUR.

La RED como una forma de trabajo científico-académico

Las últimas dos décadas del siglo xx estuvieron signadas por una serie de acontecimientos internacionales en los marcos de la economía y de la tecnología, los cuales modificaron la organización de la producción de conocimiento hacia un formato en redes (Velho, 2000). Si bien la evolución hacia una modalidad asociativa-colaborativa aconteció en forma más acelerada en el campo de las Ciencias Naturales y Exactas (Russell, *et. al*, 2007; Fernández *et. al*, 1998), las disciplinas de las Ciencias Sociales se incorporaron posteriormente (Casella y Calvi, 2009), alcanzando al día de hoy parámetros de evaluación y exigencias de “excelencia científica” similares equiparados con los demás campos de producción de conocimiento (Martín, 2013).

Nuestra experiencia se basa en la conformación de dos redes de trabajo en el campo de la política educativa y en el análisis institucional, una de ellas surgida por la integración de diferentes universidades en el marco de los financiamientos otorgados por la Secretaría de Políticas Públicas (SPU) –dependiente del gobierno nacional–, y otra por una asociación de universidades nacionales de diferentes países e institutos de formación docente financiada por la Comunidad Económica Europea.

En ambos casos, las acciones se vieron favorecidas por la política de financiamiento promovida en el ámbito de la educación superior –actualmente inmersa en un creciente proceso de internacionalización– que supone poner énfasis en el trabajo cooperativo y colaborativo, bajo un claro propósito de alcanzar la sustentabilidad del desarrollo, especialmente a través de la integración de las instituciones de este nivel educativo en los diferentes países y regiones latinoamericanas.

En este sentido, la necesaria búsqueda por la mejora de la calidad en la formación de grado y posgrado, así como de las prácticas institucionales,

podrá lograrse a partir de la conformación de comunidades científicas dinámicas e innovadoras que apuesten a la formulación e implementación de estrategias y acciones consensuadas regionalmente, y orientadas a enfrentar los desafíos emergentes. Ello no supone la pérdida de la singularidad de cada una de las instituciones participantes, sino que las mismas forman parte o son concebidas dentro de una totalidad mayor como dispositivos de integración regional, internacional e intercultural.

Desde esta perspectiva, los equipos de investigación entendimos que era imperiosa la necesidad de generar nuevas formas de encuentro e intercambio con las distintas universidades de diferentes regiones.

En la última década, la mayoría de los países latinoamericanos vienen otorgando importancia a la educación como un bien público y social que debe ser sostenido prioritariamente por los Estados, para contribuir a la creación de una conciencia solidaria y comprometida con el logro de mayores niveles de inclusión social y educativa.

Las universidades involucradas en este proyecto, algunas de las cuales se han asociado en acciones de cooperación y colaboración académicas desde el año 1998, contemplan entre sus políticas institucionales:

- a) La formación docente de grado y posgrado universitarios orientada al mejoramiento de la enseñanza y la de los distintos niveles que conforman los sistemas educativos.
- b) La gestión universitaria fundada en y para el conocimiento y el mejoramiento de sus prácticas.
- c) La investigación sobre la educación como objeto de conocimiento y fundamento de las transformaciones necesarias.
- d) La extensión entendida como proyección social de los conocimientos con los que se trabaja.
- e) La concepción de la internacionalización como proceso dinámico en la misión de las universidades latinoamericanas.

En el marco de estas políticas, las instituciones que participan vienen promoviendo acuerdos y convenios de trabajo, en pos de la construcción de alianzas estratégicas de intercambio académico e investigativo que buscan consolidarse en el ámbito de la educación.

Es a través de estos proyectos –sustentados en las acciones previas realizadas– que se aspira a lograrlo, en tanto que cada una de las instituciones posee equipos de trabajo que cuentan –sobre la base de carreras de grado y posgrado altamente consolidadas– con la capacidad necesaria para contribuir a la construcción de sólidos marcos teóricos en el campo de estudio, los cuales pueden dar respuesta tanto a las necesidades sociales y educativas al interior del país como del extranjero. Específicamente,

docentes e investigadores – de Argentina, Uruguay y Brasil, en un caso, y de Argentina, Brasil y Paraguay, en otro – posibilitarán el trabajo cooperativo en red, alrededor tanto de la reflexión como de la producción sobre la educación y su compromiso social, buscando generar líneas de trabajo sobre las problemáticas centrales de los sistemas educativos de cada país.

Estos proyectos buscan afianzar la cooperación entre instituciones semejantes en la región, ya sea del ámbito nacional – tales son los casos argentinos de la Universidad Nacional de Salta (UNSA), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) – como del internacional – representados por la Universidad de Campinas y Estadual de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad de la República (Uruguay), la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRP) y la Universidad Nacional del Este (UNE), ambas de Paraguay –. Estas instituciones vienen trabajando en los intercambios necesarios para profundizar y consolidar las acciones en los planos académico y científico, enmarcándose así en los objetivos generales que brindan en sus bases la oportunidad de desarrollar y de afianzar la constitución de redes que orienten sus acciones académicas; también se enmarcan en un contexto regional e internacional de cooperación para la coordinación de políticas y estrategias de internacionalización del sistema universitario.

Las Redes promueven el trabajo académico conjunto entre docentes-investigadores de las universidades públicas anteriormente mencionadas, en algunos casos por más de cinco años, a partir de una serie de acciones vinculadas, conducentes a articular un espacio de trabajo en torno a la educación, las instituciones y la política en contextos diversos. Como producto de estas actividades se han firmado convenios interinstitucionales bilaterales, y un convenio específico: “Acuerdo de cooperación entre la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay), la Universidad Estadual de Campinas y Estadual de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL, Argentina), la Universidad Nacional de Salta (UNSA, Argentina) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, Argentina)”, bajo la Resolución CS/UNCPBA 5037/2013.

En este sentido, la generación de programas y proyectos académicos en red de docencia, de investigación e intercambio de docentes, se constituye en un instrumento privilegiado para el logro de los propósitos de esta red, fundamentalmente por la sinergia para analizar y proponer las acciones ajustadas al contexto interregional y nacional.

En los últimos años, y fundamentalmente desde 2009, las universidades participantes y los miembros de esta Red han venido trabajando desde diversos programas y proyectos en pos de la convergencia y la articulación

entre los sistemas de educación superior. Los antecedentes que se destacan para el período 2011-2013 los enunciamos en los párrafos siguientes.

Bajo el marco del *Programa de Promoción de la Universidad Argentina* (Proyectos Línea Fortalecimiento de Redes Ínter universitarias IV), Ministerio de Educación de la Nación (Resol. SPU N° 1492/10), se realizó el I Seminario Internacional *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*, los días 8 y 9 de diciembre de 2011 en la sede de la UdelaR (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), con la participación de veinte miembros de la Red, entre investigadores y tesistas de las tres universidades argentinas (UNCPBA, UNSA y UNSL) y y un número igual de extranjeras (UdelaR, UNICAMP y UERJ). En dicho encuentro se expuso un estado de la situación que guardaban los trabajos de investigación que cada uno de los miembros de la Red venía desarrollando en sus universidades de origen; se buscó definir – a través de discusiones grupales – los puntos de encuentro o articulación interinstitucional – tanto desde lo temático como desde lo histórico – con vista a la elaboración de un proyecto de investigación conjunto. Dichos grupos se reunieron inicialmente alrededor de tres ejes: “Reformadores: actores, consultores, asesores y técnicos”, “Políticas públicas: procesos de des/centralización educativa” y “Prescripciones y políticas curriculares”; los investigadores se comprometieron a profundizar sobre cada uno de ellos hasta el próximo encuentro a llevarse a cabo en la UNSA (2013).

En el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (Proyectos de Fortalecimiento Redes Ínter universitarias VI), Ministerio de Educación de la Nación (Res. SPU N° 2340/12), se efectuó el II Seminario Internacional *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*, del 17 al 19 de abril de 2013, en la sede de la UNSA (Facultad de Humanidades), con la participación de veintidós miembros de la Red, entre investigadores y tesistas de las tres universidades argentinas (UNCPBA, UNSA y UNSL) y de su contraparte extranjeras (UdelaR, UERJ y UNICAMP). Sobre la base de la recuperación y la revisión de aquellas tres líneas temáticas delineadas inicialmente en el I Seminario Internacional de la UdelaR, se acordó en este encuentro de Salta – con una dinámica de trabajo que complementó sesiones plenarias y grupales entre los diferentes miembros de la Red – redefinir las líneas dentro del proyecto de investigación denominado “Educación, política e instituciones: reformas y prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay (1960-2012)”. Dichas líneas quedaron definidas de la siguiente manera: “Intelectuales, asesores y organismos internacionales que construyen las políticas” y “Políticas y Prácticas educativas” en el mencionado período temporal (especificadas en el punto 2.4 del formulario/descrip-

ción del proyecto). Asimismo, se acordó que cada grupo temático estaría integrado por investigadores de cada uno de los países que componen la Red, lo cual supuso la generación de acciones complementarias que permitieran profundizar en las líneas de trabajo y promovieran la elaboración de estudios comentados y/o comparados, agrupando de este modo las temáticas y los investigadores en un nuevo colectivo. Por último, se definió una agenda de trabajo con diversas actividades al interior de cada línea de investigación que se espera tenga continuidad en el III Seminario a realizarse en la UNICAMP (objeto de la presente convocatoria).

Pueden mencionarse algunas iniciativas de cooperación interuniversitaria, en los ámbitos internacional y nacional, que han materializado y fortalecido los programas y proyectos académicos cooperativos entre profesores-investigadores del *área educación* de diferentes universidades públicas latinoamericanas y argentinas. Por un lado, al cabo de quince años, se ha fortalecido la *Red Educación, Cultura y Política en América Latina*, iniciativa impulsada en 1998 desde el área de posgraduación en la UNICAMP, y está constituida por el núcleo del trabajo conjunto de investigadores pertenecientes a la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP-Facultad de Educación, Brasil), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Grupo de Investigación Educación y Cultura Política, Colombia), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Argentina) y la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE, México).

Paralelamente fue conformándose la Red, objeto de la presente convocatoria, integrada por las siguientes universidades nacionales y extranjeras: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Universidad Nacional de Salta (UNSA), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Universidad Estadual de Campinas (UNICAP/Brasil), Universidad de la República (UdelaR/Uruguay). Estas universidades han venido produciendo aportes en el campo de la investigación de la educación, tanto desde proyectos acreditados por el Área de Ciencia y Técnica de cada Universidad como por el Programa Nacional de Incentivos-SPU:

- Programa *Historia, Política y Educación* 03/D250 (proyectos: I- Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza y II- Instituciones, sujetos y políticas en la trama histórico-educativa), 2011-2013.
- Proyecto *Políticas de Educación Superior: entre la crisis del estado social y el auge del neoliberalismo. Docencia, investigación y gestión en la universidad ar-*

gentina 03/D219, 2009-2012; y Proyecto *Nuevas configuraciones en la educación superior argentina y el campo universitario entre fines del siglo XX e inicios del siglo XXI: políticas, actores, prácticas y territorios* 03/D265 radicados en UNCPBA/FCH/NEES, 2012-2015.

- Proyecto de Investigación *Reforma Educativa y Cambio Institucional* FCH/DEYFD, tales como Proyectos de Investigación Agencia Ciencia y Tecnológica (2007) Foncyt-Red / PICT-2007-02029, *Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social* (Red entre UNSL UBA y UNCPBA IFDCSL). La UNSL pertenece al Nodo 2 y ha realizado diversas reuniones con el objeto de planificar y definir aspectos inherentes a la marcha conjunta del Proyecto. En forma conjunta se han realizado cinco encuentros, dos durante el año 2010, uno en 2011 y dos en 2012.
- Proyecto Consolidado *Reforma Educativa y Cambio Institucional. Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria*. UNSL Programa de CyT. Aprobado en el Programa de Incentivo. Secretaría de CyT de la Nación. Periodo 2012-2016.
- PICT SecyT Temas Abiertos, Red (01440) PICT 2006. (Proyecto en Red) *Formación docente en territorios de desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente* (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de San Luis-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), periodo de ejecución: 2009-2013.
- Proyecto *Educación, Política e Instituciones: reformas y prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay (1960-2012)*, en Red con la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Salta. Universidad convocante: UNSL. Seleccionado con el financiamiento de Convocatoria Redes VI, Secretaría de Políticas Universitarias. Ejecución: 2013-2014.
- Convocatoria Nacional de Proyectos INFED-SPU. 2009-Articulación IFDC-UNSL: construcción de Red de Formación de Formadores de nivel primario en Ciencias Naturales y Matemática. Coordinadora del Proyecto por UNSL-SPU. Ejecución: 2009-2010.
- Proyecto *Fortalecimiento del Grado y Posgrado en Educación Mediante la Formación de Redes Inter universitarias*, aprobado en el marco 5ª Convocatoria PPUA, línea Misiones Universitarias al Extranjero II-Res. SPU N° 269/09. Ejecución: 2010. Universidades intervinientes: UNSL, UNPA, UNSa. Convocatoria Nacional de Proyectos INFED-SPU-Confinanciamiento nacional.
- Proyecto San Luis, ISFDC-UNSL. Articulación ISFDC-UNSL. *Desarrollo Profesional Docente en contextos de Vulnerabilidad/Diversidad* Coordinación UNSL. Res 573/08SPU. Ejecución: 2009.
- Presentación en la Convocatoria restringida a las Instituciones Superiores/Terciarias de Formación Docente y/o Universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay para la presentación de propuestas de creación de redes que desarrollen estudios y proyectos de mejora en el marco del "Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)" (obtención de financiamiento del proyecto en Red entre la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Federal Rural de

Pernambuco de Brasil y la Universidad del Este de Paraguay para investigar sobre el tema: Inclusión educativa en la formación docente inicial, continua y en servicio en el MERCOSUR).

Este conjunto de acciones han ido consolidando un intercambio entre las universidades que, a su vez, ha posibilitado definir trabajos académicos conjuntos, reuniones científicas, producciones académicas, así como ir delineando la creación de la Red en la temática ya concretada mediante convenios recíprocos entre las instituciones participantes.

Como bien señala Jesús Sebastián (2004), las Redes de cooperación entre Universidades constituyen un instrumento para la Internacionalización de la Educación Superior; asimismo reconoce que la cooperación internacional se ha convertido en un componente intrínseco a la producción de conocimiento (Sebastián, 2000, 2004, y 2007) que mejora la calidad de la docencia y de la investigación a través de la complementación de capacidades, de la proyección internacional de las instituciones y de sus potencialidades (Sebastián, 2004, 2009; Sebastián *et. al.*, 2011).

La tipología de redes definida por el autor a partir de la existencia de objetivos comunes claros manifiesta la existencia de un plan de acción que compromete a todos los integrantes, mediante relaciones horizontales de colaboración y de corresponsabilidad en relación con ese mismo propósito.

Reflexiones finales

El proceso de armado de redes que hemos iniciado se inscribe en una estrategia de fortalecimiento de las comunidades internas, mediante el afianzamiento de vínculos con otros equipos latinoamericanos. En tal sentido, nos sentimos inspirados por distintos autores que enfatizan la necesidad de orientar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas desde una *perspectiva solidaria y endógena* (Krotsch, 1997; Didrikson, 2002; Rojas Mix, 2005; Naidorf, 2005; Marcano, 2009; Siufi, 2009; Fernández Lamarra, 2009; Perrotta, 2012; Oregioni, 2014), a partir de resaltar la importancia de realizar actividades de cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios, y trabaja en colaboración sin perder su identidad institucional.

Por ejemplo, Krotsch (1997) y Didriksson (2002/ 2008) focalizaron en el rol de los consorcios de universidades para la integración universitaria. Borrón (2008) menciona la importancia que han tenido las asociaciones de universidades en América Latina (destacando la Asociación de Universidades

del Grupo Montevideo-AUGM) en señalar las catastróficas consecuencias del modelo neoliberal sobre las universidades de la región. En el mismo sentido, y en contraposición a los enfoques que sostienen que la integración en la década de los noventa fue exclusivamente comercial, Perrotta (2012) analiza una serie de acciones con sentido académico no comercial invisibilizada en el periodo 1992-2002.

Muchas de esas acciones tuvieron y tienen como intención favorecer la sinergia del sistema universitario latinoamericano y se inspiran en un ideario común que consiste en la necesidad de generar y transmitir conocimiento pertinente y relevante a las necesidades sociales (Dagnino, 2007). Consecuentemente, desde una perspectiva endógena, se identifica a la Universidad como un agente fundamental para brindar estudios y análisis situados que orienten la política de la región de forma apropiada para la gestión estratégica e integral (a partir de actividades de: docencia, investigación y extensión), nacionalizando los objetivos de crecimiento y enfrentando las amenazas del mundo globalizado, mediante el conocimiento relevante.

En este sentido, coincidimos con quienes se oponen a la transnacionalización de la educación superior desde la lógica del mercado. ¿En qué medida los procesos de internacionalización devienen en la mercantilización de los procesos educativos? La pregunta constituye uno de los temas en debate dentro de la discusión de la política educativa en el marco de la globalización.

Knight (2002) distingue “internacionalización” de “liberalización”. El término “internacionalización” se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, de investigación y de servicio que desempeñan las instituciones de educación superior. De esa forma, su utilización está más estrechamente relacionada con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica. De hecho, el término “internacionalización sin ánimo de lucro” se ha acuñado recientemente para diferenciar la educación internacional del comercio de servicios educativos. La liberalización del comercio se interpreta como la eliminación de las barreras para promover un mayor movimiento fronterizo de los servicios educativos y, en ese sentido, está ligada a la ampliación de las vinculaciones que promueven la movilidad de los estudiantes de grado y posgrado, así como la de docentes mediante la organización de programas de estudio e investigaciones en red.

Nuestras acciones se orientan a vincularse —centrando los objetivos en la posibilidad de crecimiento institucional basado en la complementariedad

dad de capacidades – para realizar actividades conjuntas, y así aumentar la cooperación y la asociación para fortalecer acciones en la región.

Referencias

- Borón, Atilio (2008). "Las Libertades Académicas en tiempos Neoliberales. Una mirada desde América Latina". En: *Consolidando la Explotación. La Academia y el Banco Mundial contra el Pensamiento Crítico*. Espartaco Córdoba, Argentina.
- Brunner, José Joaquín (2005). *Internacionalización transnacional de la educación superior*. [Fecha de consulta: septiembre de 2014]. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/JJB_internacES.pdf
- Brunner, José Joaquín (1996). Educación Superior en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. En R. Kente (editor) "Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina. Estudios Comparados". Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Corti, Ana María (2010). Cap. 3. en Consideraciones sobre Acreditación, Regulación y mercantilización de las universidades latinoamericanas, autores varios, 1ª ed.-San Luis: LAE-E-Book ISBN 978-987-154-15-2-
- Dagnino, Renato (2007). La Universidad y el Desarrollo de América Latina. *Atos de Pesquisa em Educação – Ppge/Me Furb*. v. 2, nº 3, pp. 371-382.
- De Wit, Hans; Jaramillo, Isabel Cristina; Gacel-Avila, Jocelyne y Knight, Jane (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial. En línea: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendared/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf
- Didrikson, Axel (2008). Contexto Global y Regional de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola y Didrikson *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO: Venezuela, pp. 21-54.
- Didrikson, Axel (2002). *Las Macro-universidades de América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Fernández Lamarra, Norberto (2009). La Convergencia de la Educación Superior. Hacia la Creación de un espacio común latinoamericano. MANEIRO *Integración, cooperación e Internacionalización de la Educación Superior*, pp. 133-168.
- Juarros, Maria Fernanda y Naidorf, Judith: (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. En *Revista da Rede de Avaliacao Institucional da Educação Superior*. Año 7, Nº 23. Editorial Universidade de Sofocaba, Sao Pablo, Brasil.
- Krotsch, Pedro (1997). "La Universidad en el proceso de integración regional". *Perfiles Educativos*, XIX. Pág. 76/77. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Knight, Jane (2002). "La Comercialización de Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS", en *La Comercialización de Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS*, García Guadilla, Carmen; Barblan, Andris; Chan Sánchez, Julio J; De Wit, Hans; Knight, Janet; Malo, Salvador y Panizzi, Wrana

- María. (2002) En línea: http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/04EL_DIFICIL_EQUILIBRIO.pdf
- Mollis, Marcela (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires.
- Naidorf, Judith (2005). "Relaciones académicas internacionales. Formas de enriquecer las relaciones bilaterales", presentado en III Seminario Interuniversitario de estudios canadienses en América Latina, 14 - 15 marzo, La Habana
- Naidorf, Judith (2005). Privatización del conocimiento público en universidades públicas. En: Gentili, Pablo; Levy, Bettina (comp.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martinetto, Alejandra: (2007). "Crisis universitaria y posibilidades de construcción de un nuevo modelo hegemónico". En Encuentro Nacional, 5; La universidad como objeto de investigación, 2. Tandil, Prov. de Buenos Aires, Argentina.
- Lechini, Gladys (2009). La cooperación Sur y la búsqueda de autonomía en América Latina ¿Mito o realidad?, en *Revista Relaciones Internacionales*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (11), 55 -81.
- Lechini, Gladys (2012). Reflexiones en torno a la Cooperación Sur-Sur. En Morasso y Doval (coop.), *Argentina y Brasil Proyecciones Internacionales, Cooperación Sur-Sur, e Integración*. Universidad Nacional de Rosario, 13-26.
- Llomovatte, Silvia (2006). *Vinculación de la universidad con la empresa: debates, políticas y estudios y estudios de casos*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- Oregoni, María Soledad y Piñero, Fernando Julio (2009). "Eficacia y legitimidad en las políticas de cooperación en ciencia y tecnología en el MERCOSUR. Un aporte para su interpretación" En *Revista APORTES*, Revista de la Facultad de Economía, Benemérita Universidad de Puebla (México), pp. 27-42.
- Perrotta, Daniela (2012). "¿Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR" en *Revista del Núcleo de Estudios en Investigaciones de Educación Superior del Mercosur*. N°1 Sector Educativo del Mercosur
- Sebastián Audina, Jesús (2010). "Las Redes como instrumentos funcionales al ecosistema de la Educación Superior". *Revista Transatlántica del Conocimiento*, México (8), 87-92. [Fecha de consulta: octubre de 2014]. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/externo/mx/es/transatlantica/Transatlantica08.pdf>

Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción*

Cynthia Nayeli Martínez-Fernández** y Edgar Javier González Gaudiano***

* Título en inglés: Policies for the sustainability of higher education institutions in Mexico: between debate and action

** Doctora en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: cymartinez@uv.mx

*** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, España; actual director y académico del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: edgagonzalez@uv.mx

Recibido el 26 de enero del 2015; aprobado el 01 de junio del 2015

PALABRAS CLAVE

Educación Superior/
Sustentabilidad/
Política universitaria/
Interdisciplinariedad

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) encontraron en la década de los ochenta, una gran cantidad de propuestas teóricas para definir su rol en la construcción de la sustentabilidad, de ahí, surgieron documentos referentes como *La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina* (1985) o *La Declaración de Talloires* (1990). En respuesta, las IES mexicanas generaron propuestas para permear la sustentabilidad a sus funciones sustantivas; el análisis general indaga en los planteamientos de estas políticas. Como resultado, se reconoce un marco discursivo similar que ingresa a las universidades en una afronta por su comprensión y socialización, sin embargo, también se han descubierto convergencias desafortunadas, objetivos desarticulados y estrategias que, de manera muy laxa, pretenden impactar en la Universidad.

KEYWORDS

Higher Education/
Sustainability/University
policies/Interdisciplinarity

Abstract

In the 1980s, a number of theoretical proposals sought to re-define the role of higher education institutions (HEI) through a new focus on sustainability; these include *The Bogota Letter on the University and the Environment in Latin America* (1985) or *The Declaration of Talloires* (1990). In response, the Mexican HEIs drafted proposals to incorporate sustainability into their main functions; in this article, we analyze the approaches of those policies. We identify a common discursive strategy that seeks to permeate university policies and debates. However, we also detect unfortunate convergences, as well as fractured objectives and strategies, which yield only a limited impact on the university itself.

Introducción

La conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo en 1972, y muchas otras reuniones de talla internacional, han reiterado la necesidad de incorporar la perspectiva ambiental a los sistemas educativos.

En el campo de la educación superior de manera imprescindible se cita a Talloires (Francia) como la sede del encuentro de rectores, vicerrectores y vicescancilleres que, reunidos en 1990, manifestaron su compromiso con la sustentabilidad y el medio ambiente. Sin embargo, la incorporación de varios elementos relacionados con el medio ambiente y la sustentabilidad en las IES iberoamericanas antecede a esta fecha. En 1977, el Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales (CIFCA) publicó el primer inventario de programas de estudio vinculados con el medio ambiente en las universidades de la región (González, 2015).

Talloires reuniría a un puñado de rectores de diferentes universidades; la declaración emanada ahí es acudida regularmente en la formulación de las políticas universitarias para la sustentabilidad. Sus compromisos, aunque expresados en lo general, relacionan las funciones sustantivas de la Universidad. Los signatarios propusieron que las IES tendrían como misión ser un ejemplo de responsabilidad ambiental en sus operaciones y también, entre otros pronunciamientos, sugerían involucrar al gobierno y a la sociedad civil en la búsqueda de soluciones integrales para el medio ambiente. En la declaración, las IES se comprometían a cumplir este trabajo en coordinación con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), pues sumando esfuerzos se podría llevar a cabo el seguimiento de las acciones y se lograría el apoyo entre las instituciones.

En 1991, con antelación a la Cumbre de Río, por convocatoria de la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), se reunieron en Halifax (Canadá) los presidentes y rectores de 33 universidades, los miembros de organizaciones no gubernamentales y los representantes del mundo empresarial y financiero. Ante la generalidad de la declaratoria de Talloires, la de Halifax aportaba un Plan de Acción Básico en el que las

IES se comprometían a elaborar una Estrategia de Desarrollo Sustentable de la Universidad (EDSU) (Martínez, 2015).

Mientras transcurrían abundantes y controversiales discusiones abordando los nuevos roles de la educación superior, en el caso de México, un considerable número de IES decidieron detonar las políticas para la sustentabilidad, como un experimento que adoptaría diferentes nombres y nomenclaturas de acuerdo a la estructura de cada universidad. Entre las experiencias pioneras se encuentran el Programa Ambiental Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), el Programa de Medio Ambiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el de la Universidad de Guadalajara (UDEG); a éstas se fueron sumando un creciente número de IES tan distintas como distantes en el territorio mexicano, que alimentaron con abundante experiencia la implementación de políticas para la sustentabilidad.

Pese a la diversidad de instituciones universitarias y a que cada una de ellas podría considerarse un universo de estudio distinto, veremos que también tienen un gran número de coincidencias inconvenientes. Elementos de vital importancia para la elaboración de políticas universitarias para la sustentabilidad fueron, por un lado, la configuración de redes y, por otro, la consolidación de instituciones educativas y de medio ambiente, las cuales junto con las redes instituyeron el campo de “lo formal” y guiaron las principales discusiones en materia de sustentabilidad.

La incubadora de las redes fue el gran número de congresos y de seminarios que se llevaron a cabo a lo largo de los años ochenta del siglo XX, pues fueron foros que congregaron a los académicos de las IES, a los representantes de las asociaciones civiles relacionadas con el medio ambiente y a los miembros de las dependencias oficiales de educación superior y medio ambiente. Una vez iniciados los años noventa, el tema de la sustentabilidad era una de las nociones más socorridas por las IES, aunque su diseminación sucedía con denominaciones y concepciones muy distintas; ante esta circunstancia, el Centro de Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECA-DESU) de la entonces Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), formuló y aplicó una encuesta para tener un registro del número de Programas Educativos (PE) vinculados con el medio ambiente, el manejo de los recursos naturales y la sustentabilidad; con estos datos se publicaron los directorios sobre la oferta de los estudios profesionales y de posgrado en estas materias (SEMARNAP, 1993, 1994).

Los resultados mostraron un sustancial incremento de 290 PE registrados en 1993, dato que contrasta con los 1 399 PE que se registrarían en 2001.

Pese al aparente éxito, un análisis más minucioso de estos PE adelantaba un problema en dos sentidos: por un lado, estaban concentrados de manera inequitativa entre las diferentes áreas de conocimiento, y 46% de estos PE se inscribían en el área de ciencias naturales y exactas; por el otro, el centralismo quedaba de manifiesto en tanto que cerca de la mitad (48%) se ubicaban en los estados de Hidalgo, Morelos, Estado de México, Tlaxcala, Puebla y Distrito Federal.¹

Los desequilibrios disciplinarios y regionales que arrojó la encuesta del CECADESU llevaron a plantear una estrategia mejor conocida como Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las IES, aprobada en el año 2000. La estrategia contaba con la colaboración de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sin embargo, desde su origen, la estrategia estuvo fuertemente inclinada a la formación ambiental y de esta manera la sustentabilidad se asumió como política “verde” o relacionada con el medio ambiente, dejando de lado muchos otros componentes, sobre todo los de tipo social.

El CECADESU inició la estrategia apuntalando la formación ambiental de los representantes de cada institución y acompañándolos durante la elaboración de su plan; también les aportó recomendaciones para la gestión institucional de dichos planes hasta su presentación oficial (Bravo, 2012). Dos años después, 25 de las en aquel entonces 123 afiliadas a la ANUIES habían elaborado sus políticas ambientales o políticas para la sustentabilidad (Bravo, 2004, citado en Nieto, 2007).

Sin embargo, a una década de la implementación de la estrategia se registraba un estancamiento de apenas 36 planes ambientales en las IES.² El bajo ritmo en el diseño de los planes, a diferencia del esperanzador incremento que años atrás había arrojado la encuesta para el registro de programas relacionados con la sustentabilidad, puede deberse a varias razones. El diseño de los programas educativos implica un procedimiento menos complejo y burocrático que el diseño de un plan transversal donde se requiere de la participación de la alta dirección institucional; los programas suelen ser el resultado del trabajo colegiado de los académicos que pertenecen a las líneas de investigación que abordan las problemáticas socioambientales

¹ El CECADESU se estableció en diciembre de 1994 como parte de la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP hasta el 2000), y si bien ha seguido operando en las subsiguientes administraciones, no continuó con la aplicación de dicha encuesta y la actualización de la base de datos correspondiente.

² Realmente son 35 porque la ANUIES incluyó dos planes distintos para la Universidad Veracruzana, si bien ambos se registraron en algún momento, solamente el Plan Maestro para la Sustentabilidad de la UV se encuentra vigente.

o que colaboran en la misma dependencia, facultad o instituto, y tienen un margen de aplicación más discreto en tanto que están dirigidos a estudiantes en el marco de la docencia, ya sea en licenciatura o en posgrado. En cambio, los planes institucionales son de carácter general e implican todas las funciones sustantivas de las IES; se ven comprometidas todas las áreas de la institución y de ahí que su complejidad resulte en una limitante para el diseño de estrategias transversales.

Otra de las razones de la aparente ausencia de políticas institucionales para la sustentabilidad tiene que ver con debates más teóricos; algunas IES han elaborado sus políticas fuera del marco establecido por la estrategia del CECADESU, como es el caso de la Agenda Ambiental de la UASLP o el Programa Universitario de Medio Ambiente (PUMA) en la UNAM, por tanto, no aparecen contabilizadas en los 36 planes y es probable que muchas otras iniciativas operen fuera del marco de la estrategia planteada por el CECADESU y la ANUIES.³

Lo anterior pone en evidencia que no existen acuerdos entre las IES sobre las implicaciones de las políticas para la sustentabilidad. Shriberg y Tallent (2003) exponen que, desde la reunión de Talloires en 1990, el campo de la sustentabilidad en las IES se ha alimentado de muchas propuestas teóricas, recomendaciones e historias de transformación, pero ha habido pocos datos, escasas pruebas empíricas o contados desarrollos teóricos rigurosos. Así, las universidades y los educadores carecen de un enfoque coordinado de la evaluación de las iniciativas en los campus que proporcionen estrategias bien fundadas para el éxito.

Para los institucionalizadores de la sustentabilidad sigue siendo una aspiración encontrar una estrategia orientadora y unificadora para todas las universidades; aun más, los resultados de una encuesta creada por la *University Leaders for a Sustainable Future (ULSF)* en 2001 — aplicada a 59 universidades y colegios estadounidenses signatarios de la declaración de Talloires — revelan que los campus muestran resistencia a actividades más ambiciosas y predominan medidas poco sustantivas como el reciclaje, y en lo que respecta a la investigación, la sustentabilidad se manifiesta de formas tan variadas como lo decidan los comités de investigadores. De acuerdo con la misma encuesta, las políticas para la sustentabilidad no ingresan

³ En 1991, la UNAM instaló formalmente el Programa Universitario del Medio Ambiente (PUMA) que atiende la formación de recursos humanos en el área ambiental. El PUMA es multidisciplinario y no tiene representación de las facultades, institutos o escuelas de la universidad; su principal actividad es difundir el conocimiento mediante cursos de actualización, publicación de libros y la vinculación de la UNAM con otros sectores de la sociedad.

a la agenda institucional, por lo que tampoco son prioritarias ni extensivas a todo el campus; los planteles se suman poco a poco a las acciones en esfuerzos descoordinados, con estructuras burocráticas y jerárquicas que desalientan los avances y, además, aparece de manera recurrente el tema financiero como una limitante, así como la falta de comprensión de la alta dirección a los objetivos y metas de largo aliento (Shriberg y Tallent, 2003).

Las políticas para la sustentabilidad de las IES mexicanas

En un análisis comparativo de la estructura y los pronunciamientos de los 35 planes institucionales que tiene registrados la ANUIES, más los 18 que se encuentran inscritos en el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS), se reconoce una serie de elementos en común que son clave para la comprensión de las dificultades que encierran las políticas para la sustentabilidad desde su diseño.^{4, 5}

- a) Marco y antecedentes de las políticas. Todos los planes, sin excepción, mencionan como marco la dinámica internacional de reuniones, cumbres, estatutos, documentos y acuerdos como antecedente de las políticas para la sustentabilidad; no obstante, los pronunciamientos y disposiciones citados se toman textuales, con escasa relación al contexto y la identidad de cada institución.
- b) Objetivos. Las políticas están dirigidas a insertar el tema ambiental en las funciones sustantivas de cada universidad: docencia, investigación y vinculación (extensión y difusión), con una tendencia al diseño de acciones, programas y proyectos para cada una. La particularidad que presentan los objetivos es una falta de articulación entre las diferentes acciones, aunque esta cualidad de la política para la sustentabilidad puede ser sólo un reflejo de una característica estructural atribuible a las universidades; mientras los planes de estudio privilegian la docencia, la investigación es insuficiente y aislada, la extensión es ocasional y descoordinada, además de que — una de otra — se encuentran desvinculadas (Palazuelos, 1992).

⁴ COMPLEXUS es una entidad constituida en la misma sesión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) que aprobó el Plan de Acción de CECADESU-ANUIES y cuyo objetivo fue la fortalecer programas y estrategias de alcance institucional para la incorporación de la sustentabilidad a la misión, políticas y programas académicos.

⁵ Universidades que aparecen en ambos registros: Universidad de Guadalajara, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Veracruzana.

- c) Estrategias. Las estrategias varían entre los 47 planes, pero se pueden agrupar de la siguiente manera:
- a. Introducir como primer paso la sensibilización, la concientización y la formación ambiental a través de recursos como cursos y talleres.
 - b. Establecer proyectos específicos al interior de la institución que versen alrededor de “temas prioritarios o clave” como residuos sólidos, agua y energía.
 - c. Diseño de Sistemas de Gestión Ambiental (SGA). En este sentido hay una inclinación por alcanzar la certificación ISO 14001 sobre todo por parte de los institutos tecnológicos.⁶
 - d. El enverdecimiento de las instalaciones.
 - e. Extender o reproducir la experiencia de las áreas biológicas a toda la institución.
 - f. Implementar estrategias de vinculación ideadas hacia la instauración de convenios y proyectos, con el sector gubernamental sobre todo y con el empresarial en segunda instancia.
 - g. En general, hay un débil contenido social en las propuestas y en la exposición de las problemáticas
 - h. Existe confianza en la reforma curricular como vía para transversalizar el tema ambiental en la docencia y en el modelo de la educación integral centrada en el estudiante como un peldaño necesario para la integración de dichos temas.

Las estrategias que proponen las IES reflejan, en gran medida, los elementos sugeridos por la ANUIES en su propuesta metodológica, la cual brindaba un guión basado en el modelo de planificación estratégica, aunque muchas de las universidades que promueven los sistemas de gestión ambiental y las estrategias relacionadas con el ahorro y la disminución de la huella ecológica anteceden a la estrategia de la ANUIES en tanto que surgieron como prácticas de Educación Ambiental (EA).⁷

Si bien la estrategia de la ANUIES promovía la elaboración de un plan de acción para el Desarrollo Sustentable (DS), tuvo una fuerte predominancia el tópico de lo ambiental, al grado de que una gran mayoría fue denominada como Planes Ambientales Institucionales (PAI). Ese desequilibrio marcó en gran medida las estrategias, y en el mayor número de casos, una ausen-

⁶ La norma ISO 14001 es una norma aceptada internacionalmente que establece cómo implementar un sistema de gestión medioambiental (SGM) eficaz.

⁷ El CECADESU ofreció los Lineamientos para la elaboración de los Planes Ambientales Institucionales (Bravo 2002) y los equipos que formularon los PAI podían ajustarlos a sus formas y tradiciones. En términos generales, la propuesta contenía tres elementos: a) Desarrollo de una investigación, b) Diseño del Plan Ambiental y c) Elaboración del documento final.

cia de temas sobre todo de índole social; esta asimetría no responde a un mero capricho de la institución, sino a un fenómeno que atiende razones teóricas y éticas más de fondo.

Los resultados de la encuesta de la USLF también señalan que el grado de abstracción y la amplitud del significado de la sustentabilidad representan un obstáculo para la implementación de políticas. La sustentabilidad es un campo conflictivo y polisémico, no sólo una noción con múltiples definiciones; es un proceso dinámico que no comulga con la idea de meta ni de perpetuar un *status quo*. El cambio y la adaptación son justamente las propiedades constitutivas de la sustentabilidad, al igual que los sistemas sometidos a dinámicas evolutivas (Jiménez, 2002). La principal discrepancia en estas discusiones versa sobre la elasticidad de los sistemas naturales, donde las relaciones entre hombre y naturaleza exterior se han concebido como una relación meramente técnica, esto es, no están consideradas como parte de las relaciones humanas.

Desde la visión occidental dominante, las personas son fundamentalmente diferentes de todas las demás criaturas a las cuales dominan; se considera que la herencia cultural, además de la genética, hace al ser humano diferente a las otras especies, y si bien el medio ambiente es un determinante de las características de las sociedades humanas, la relación con éste sucede teniendo como intermediario a la tecnología.

Bajo esta óptica, los problemas sociales son incluidos en la sustentabilidad porque implican un deterioro ecológico, y el resultado de ello es la aplicación de las soluciones técnicas o reglamentarias que modifican muy poco las relaciones sociales actuales, o mejor dicho, las relaciones capitalistas actuales (Foladori y Tommasino, 2001).

La mayor parte de las posturas sobre la sustentabilidad sólo implican corregir el capitalismo, e incluso hasta en quienes llaman a realizar cambios en el estilo de vida, sus modificaciones se aplican dentro de las mismas relaciones sociales predominantes.

Con esta limitada concepción de la sustentabilidad es como se forjan las políticas que han establecido las universidades. La esencia reproductora de las IES no convive con promover los cambios en las estructuras universitaria y social, aquéllas se han preocupado más por generar conocimiento para remediar los efectos que el sistema económico ha producido, sin considerar prioritario modificar su propia forma de organización.

Resistencias en tiempos de cambio

La postura “suave” de las políticas para la sustentabilidad en las IES, en el fondo, busca mantener su tradicional estructura, aunque la resistencia no se ubica en la posibilidad del cambio o no, sino en cómo sucederá y cuándo. La Universidad es una institución que desde su nacimiento, aproximadamente en el siglo xx, ha vivido cambios esenciales (Castiello, 1985); sin embargo, la forma en que hoy la conocemos aún conserva la herencia del modelo humboldtiano, esto es, los cambios suceden lentamente, se filtran a través de la organización universitaria, en la cual confluyen y se mueven todo tipo de actores que metabolizan y hacen complejo el tránsito hacia nuevos cambios como la interdisciplinariedad, la sustentabilidad, la complejidad, etc.

Si centramos la atención sólo en el abordaje de la interdisciplinariedad como un componente necesario para el abordaje holístico de la sustentabilidad, la variedad de formas que se refiere en los planes deja múltiples vacíos respecto a los mecanismos de interrelación o coordinación efectiva entre las disciplinas. De algún modo, la organización de los campos disciplinarios se mantiene intacta, abriendo sólo algunas vías de comunicación o estableciendo algunos puentes de intercambio como el trabajo en equipo, la formación de academias, la reestructuración curricular con enfoques multidisciplinarios, la elaboración de proyectos y líneas de investigación, o incluso el diseño de algunos programas con intenciones interdisciplinarias que consisten únicamente en aportar elementos pedagógicos que integran elementos de la naturaleza como recurso educativo.

La interdisciplinariedad no puede ser sólo un enfoque como lo menciona un gran número de planes, pues implica todo un debate cognoscitivo, social y cultural en la reforma de la Universidad (Pedroza, 2006: 70), pero tampoco se puede eludir el hecho de que las universidades descansan en la especialización, por lo que la disciplina es considerada como la categoría organizadora del conocimiento científico *par excellence* y la columna vertebral de la estructura académica que sostiene a las instituciones, dándoles permanencia y sentido. Cada disciplina tiende a la autonomía y a delimitar sus fronteras favorecida por el lenguaje, por las técnicas y por las teorías propias (Morín, 2001, citado en Pedroza, 2006).

La vía de la especialización genera cuerpos de conocimiento con escasa relación entre sí y este orden es el que limita la posibilidad de abordar de una manera integral los problemas socioambientales de hoy. Sin embargo, integrar el conocimiento es un tema complejo en tanto que sigue siendo imprescindible la especialización como mecanismo para tener un mayor

conocimiento del mundo; si este debate lo llevamos al campo universitario, resulta doblemente complejo, en tanto que se tiene, por un lado, la existencia de los imaginarios fronterizos y, por otro, su institucionalización. Las ciencias naturales suelen ser más disciplinarias que las sociales; estas últimas llevan una ventaja en tanto que han propuesto la intervención de equipos de especialistas de múltiples disciplinas para el abordaje de determinados problemas sociales, pero son menos comunes las modalidades interdisciplinarias en las que hay que emplear metodologías propias y de otras áreas de conocimiento o construir marcos teóricos comunes (Scurati, C. y Damiano, E., 1977, en Torres, 2006).

Las estrategias interdisciplinarias no pueden consistir únicamente en una declaración de buenas intenciones o en un mero enfoque como medio para las políticas para la sustentabilidad, su falta de claridad puede generar más obstáculos de los que pretenda resolver y la ausencia de instrumentos estratégicos de gestión puede llevar a las IES a reestablecer el aislamiento.

Las estrategias de los planes

Muchas de las coincidencias que aparecen durante la revisión de las estrategias de las IES están incluidas en los tres componentes que proponen Alshuwaikhat y Abubakar (2008) para la sustentabilidad de las universidades, los cuales son: a) ecomanejo y auditoría, b) participación pública y responsabilidad social, y c) enseñanza e investigación. Si bien ciertas partes de ellos las podemos observar con diferente peso en cada plan, el ecomanejo y la enseñanza son los elementos en los que se centra la mayor parte de las estrategias.

El tema de los Sistemas de Gestión Ambiental, como una estrategia recurrente entre las IES, contiene elementos desiguales. Al respecto, Alshuwaikhat y Abubakar (2008) mencionan que un adecuado SGA al menos debería buscar tres elementos: a) un campus con un entorno saludable, b) una economía próspera a través de una gestión ambiental eficiente, y c) un ambiente de aprendizaje justo que mejore el bienestar de la comunidad universitaria presente y futura, otorgando igualdad para todos en materia de enseñanza, investigación y desarrollo.

Contrario a la propuesta de estos autores, los SGA de las instituciones examinadas para este análisis plantean actividades que distan de ser efectivas en la búsqueda de un cambio articulado de la institución, pues una mirada más minuciosa en tales actividades sugiere que se limitan a la participación de los académicos en eventos nacionales e internacionales de temas

relacionados con la EA y tecnologías relacionadas con el DS, o a promover la participación con los sectores gubernamental, productivo, y de bienes y servicios de la región en proyectos relacionados con el DS y el cuidado del medio ambiente, o a fomentar la producción editorial en temas de DS y cuidado del medio ambiente como instrumento de promoción del conocimiento. No obstante de tratarse de acciones desconectadas de la idea de generar y promover un entorno de aprendizaje saludable, los SGA aparecen como un nuevo espacio de formación y de investigación que encamina las acciones y los resultados a incrementar la productividad académica.

Otro tipo de SGA propuesto maneja elementos que involucran a diferentes actores universitarios, sobre todo de tipo administrativo, y entre sus objetivos propone optimizar el consumo de agua y evitar su contaminación, disminuir el deterioro de los suelos a través del manejo de los residuos, usar eficientemente la energía eléctrica y promover una cultura de la responsabilidad ambiental. Si bien se trata de objetivos llenos de obstáculos organizacionales por sugerir la participación de todos los actores universitarios, también es cierto que representan iniciativas que se dirigen principalmente al ahorro, limitadas a sugerir y diseñar manuales y guías de operación con miras a regular la operación de la institución.

¿Hacia dónde van las IES?

Gutiérrez (2010) plantea que se podría elaborar una taxonomía de las IES que las ubique en función de su madurez en el manejo operativo de la sustentabilidad, y que esta ordenación podría derivar en beneficios para la planificación. Sin fines clasificatorios, se puede seguir la sugerencia de Gutiérrez (2010) para obtener un panorama sobre la madurez de las IES en el manejo de la sustentabilidad; de esta manera, éstas se catalogarían al menos en tres grupos:

1. Incipiente madurez. Las que se inician en el camino hacia la sustentabilidad incorporando una asignatura “sello”, como algunos proyectos sustentables o etiquetas como “liderazgo para el desarrollo sustentable”, entre otras. En relación a su estructura, se identifican por la poca presencia tanto administrativa como curricular para atender el tema de la sustentabilidad.
2. Madurez intermedia. Las que distribuyen contenidos en las asignaturas relativas al entorno natural, economía, civismo y valores. Se caracterizan por una gran cantidad de estructuras académicas y organizativas.
3. Estado maduro. Las IES prescinden de espacios curriculares formales con un contenido relativo a la sustentabilidad, esto es, prescinden de estructuras, pero la sustentabilidad forma parte de la cotidianeidad.

La taxonomía de Gutiérrez (2010) se complementa integrando las estrategias que han construido las IES para el abordaje de la sustentabilidad. Como resultado, se pueden considerar instituciones de primera generación aquellas que dirigen su mirada a procesos principalmente académicos, y de segunda las que se involucran con la comunidad buscando impactar en aspectos económicos y sociales. Sumando ambos criterios, se puede agrupar a las IES por su madurez.

Con base en la revisión de la estructura y de las estrategias de los planes registrados en ANUIES y COMPLEXUS, así como en los criterios propuestos por Gutiérrez (2010), se puede decir que la mitad de las instituciones aspira a una madurez intermedia, pues se manifiesta que los asuntos relacionados con la sustentabilidad deben ser a nivel de una revisión y una modificación de la currícula, que deben alimentarla con elementos que inviten a la conciencia y a la sensibilización, así como a mejorar la calidad de vida. En muchos casos se propone la conformación de distintos tipos de coordinaciones, ya sea a nivel de academias, comités, grupos de trabajo, de subdirecciones, o de una red distribuida entre las facultades, agrupando a los institutos de investigación y a los administrativos.

La otra mitad de las IES tienen un marcado interés por ciertos temas de carácter ambiental, la mayoría agrupados en agua, energía y residuos, o bien por establecer una serie de proyectos representativos de las problemáticas locales y que abanderen el PAI; entre estos casos se encuentran los institutos tecnológicos, cuya madurez es incipiente con un impacto de primera generación.

La lista de elementos en común revela que la mayor parte de las IES maneja la sustentabilidad de primera generación, es decir, sus planteamientos son al interior de la institución, a través principalmente de mecanismos académicos. Las funciones sustantivas limitan y condicionan la mayor parte de los planes, incluso al hablar de extensión y vinculación, ya que la relación no es *feedback* sino más bien un empeñoso esfuerzo por difundir y reproducir lo que se genera en la Universidad como una especie de modelo aplicable al entorno inmediato. Bajo esta dinámica, la relación no invita a retroalimentar a la institución con el marco local o regional.

La Universidad de Guadalajara, la de Baja California, la de San Luis Potosí, la de Colima, la UIA-Puebla y la Politécnica de Aguascalientes, son IES que llevan ventaja con respecto al resto de las universidades a nivel organizacional, acercándose a una madurez intermedia; sin crecer desproporcionadamente en su estructura burocrática —aun cuando habría que hacer un análisis a profundidad—, tienen un gran reconocimiento por su vinculación con problemáticas ambientales y sociales específicas, de ahí

que la aplicación de la sustentabilidad lleve una distancia más estrecha a las IES de segunda generación.⁸

De estas IES, algunas han desarrollado centros de investigación sobre el medio ambiente y la sustentabilidad, instancias que a su vez son las responsables de coordinar las políticas en dicha materia dentro de la institución; ejemplos de esto son el Centro Universitario de Gestión Ambiental creado en la Universidad de Colima, y el Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CIEMAD) del Instituto Politécnico Nacional. Esta línea de crecimiento a través de los centros de investigación es analizable ya que si sus resultados no estrechan vínculos con el resto de las áreas y con el exterior, la consecuencia – como se había advertido – es la especialización y la disociación de un campo de investigación del resto de las disciplinas.

Referencias

- Alshuwaikhat, Habib y Abubakar Ismaila. (2008). "An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices", *Revista Journal of Cleaner Production* 16 (2008) 1777-1785. <<http://www.wildcenter.org/adkyouthsummit-org/wp-content/uploads/2011/10/Achieving-Campus-Sustainability-Alshuwaikhat-and-Abubakar.pdf>> (Consulta: Ago. 2013)
- Bravo, María Teresa (2002). Lineamientos metodológicos para la elaboración de los Planes Ambientales Institucionales (guía para su elaboración). Documento interno de trabajo. México, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Bravo, María Teresa (Coord.) (2012). *Los planes ambientales en la educación superior de México. Construyendo sentidos de sustentabilidad (2002-2007)*. México D.F., Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Castiello, Jaime y Fernández, del Valle (1985). *La Universidad: Estudio histórico-filosófico*. México D.F., Editorial Jus.
- Foladori, Guillermo y Tommasino, Humberto. (2001). "El enfoque técnico y el enfoque social de la sustentabilidad" *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. No. 98. Curitiba. Iparde, pp. 67-75.
- González, Edgar; Meira, Pablo y Martínez, Cynthia (2015). "Liturgia y techo de cristal en la inducción de la sustentabilidad en las instituciones de educación superior. Una perspectiva desde Iberoamérica". Borrador.
- Gutiérrez, Blanca y Martínez, María (2010). "El plan de acción para el desarrollo sustentable en las Instituciones de Educación Superior. Escenarios posibles", *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxix (2), No. 154, México, pp. 111-132.

⁸ Este destacado conjunto de IES forman parte de COMPLEXUS y no así de ANUIES-CECADESU, la Universidad de Colima es la única que se encuentra registrada en ambas iniciativas.

- Jiménez, Luis (2002). "La sostenibilidad como proceso de equilibrio dinámico y adaptación al cambio". *Revista Información Comercial Española (ICE)*, N° 800, Junio-Julio 2002. Págs. 65-84.
- Martínez, Cynthia (2015). Políticas de sustentabilidad en las instituciones de educación superior. Análisis en tres universidades públicas mexicanas. Tesis doctoral en investigación educativa. Borrador. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.
- Nieto, Luz María y Medellín, Pedro (2007). "Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas", *Revista de la Educación Superior*. Vol. xxxvi (2), No. 142, México, pp. 31-42.
- Palazuelos, Juan (1992). "La Noción de Extensión Universitaria y la Necesidad de su Vinculación Orgánica", *Higher Education Journal Issue*, Number 81 (21): 1-9.
- Pedroza, René (2006) "La interdisciplinariedad en la universidad", *Revista Tiempo de educar*, año 7, segunda época, número 13, México, pp. 69-98.
- Semarnap (1994). *Directorio de programas académicos de instituciones de educación superior en medio ambiente, recursos naturales y pesca*. México, Cecadesu-Semarnap.
- Shriberg, Michael y Tallent, Heather (2003) "Beyond Principles: Implementing the Talloires Declaration" <<http://www.ulsf.org/pdf/ShribergTallentFinal.pdf>> (Consulta: Mar. 2013)
- Torres, Jurjo (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Editorial Morata.

Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos*

Teresa Yurén**, Cony Saenger***, Ana Escalante**** y Inmaculada López*****

* Título en inglés: The practices of academic groups as a factor in the students' ethical formation. Case studies.

** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: yurent@uaem.mx

*** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: conysaenger@yahoo.fr

**** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: anaescalante7@hotmail.com

***** Profesora-investigadora en la Universidad de Valencia.

Correo electrónico: inmaculada.lopez-frances@uv.es

Recibido el 30 de junio del 2014; aprobado el 29 de mayo del 2015

PALABRAS CLAVE

Formación ética/Cuerpos académicos/Política educativa/Educación Superior/Ética de la investigación

Resumen

Se reporta una investigación cualitativa cuyo objetivo fue develar cómo influye la racionalidad instrumental de las políticas en las prácticas de los cuerpos académicos y la formación ética de estudiantes. Se reunieron 17 narrativas de profesores de dos universidades. El análisis combinó los procedimientos de teoría fundamentada y etnografía. Se encontró que: a) la racionalidad instrumental se refleja en las interacciones académicas y en las finalidades priorizadas; b) se busca formar en la ética del reconocimiento y el compromiso, pero mediante la socialización en la que afloran la reificación y la cooperación interesada. Se plantea la pertinencia de una formación ético-crítica.

KEYWORDS

Ethical education/Academic bodies/Educational policies/Higher Education/Research ethics

Abstract

This article provides the findings from a qualitative study on the impact of the politics of instrumental rationality on academic group practices and on the ethical development of students. Professors from two universities gathered 17 narratives, which were then analyzed using a combination of grounded theory and ethnographic tools. Among key findings: a) instrumental rationality is reflected in academic interactions and priorities; b) it seeks to educate through the recognition of ethnics and commitment, by means of a socialization process and the reification of cooperation. In conclusion, the article argues for an ethical-critical formation.

Antecedentes: políticas y estrategias en educación superior

Considerando que las políticas de evaluación influyen en la gestión y en la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (IES), e interesadas nosotras por lo que pasa en el campo de la educación, nos preguntamos: ¿cómo influye la racionalidad de esas políticas en la dimensión ética de las prácticas de quienes integran Cuerpos Académicos en el campo de la educación?; ¿de qué manera repercute esto en la formación ética de los estudiantes? A continuación presentamos los elementos que dan lugar a estas interrogantes.

Al hablar de las prácticas de los académicos nos referimos al conjunto de acciones que se realizan regularmente. Aquí nos ocuparemos de las que efectúan los académicos de las Universidades Públicas Estatales (UPE) al participar en grupos de trabajo denominados *Cuerpos Académicos (CA)*, conformados en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) puesto en marcha en 1996, a partir de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)¹ y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

En 2013 se tenían registrados 4 087 CA en 679 instituciones públicas de educación superior destinatarias del Programa de Mejoramiento del Profesorado Promep (SEP, 2013c): escuelas normales, institutos tecnológicos descentralizados y federales, universidades públicas estatales, interculturales, tecnológicas y politécnicas, así como otras instituciones afines (SEP, 2013a).²

El impulso a los CA forma parte de un sistema de políticas públicas que el Estado mexicano ha venido aplicando desde la década de los ochenta,

¹ En un documento elaborado en 1996 por la ANUIES, el Conacyt y la SEP, se indica que en la mayor parte de las IES no se prestaba suficiente atención a la investigación, había pocos Profesores de Tiempo Completo (PTC) y la mayoría de ellos no habían sido habilitados para la investigación. Ahí se plantea la figura del PTC como docente-investigador y la necesidad de formar CA que contribuyesen a formar y reforzar valores, actitudes y hábitos modernos (ANUIES, 1997).

² A partir de 2014 el Promep quedó comprendido en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, cuyas reglas de operación –Decreto 712 de la SEP de fecha 29 de diciembre de 2013– indican que se aplica a los profesores de todos los tipos educativos (SEP, 2013b).

en las que se articulan la planeación, la evaluación y el financiamiento público (Rodríguez, 2002). Su manifestación más acabada se encuentra en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) –ahora Profocie– que a partir del año 2000 se aplicó a la mayor parte de las instituciones públicas de educación superior. De la pertinencia de lo que se planea y, sobre todo, de los resultados de la evaluación que practica la dependencia que financia, dependen en buena medida los recursos que se asignan a cada institución. Esto no es privativo de México. Hace dos décadas, Becher (1994) reconocía que en Gran Bretaña las políticas de Estado influían en el comportamiento institucional y en las funciones de los profesores, tanto en la promoción de los valores del mercado (el control de calidad) como en la dirección de la investigación.

Las políticas no constituyen la única variable que influye en las prácticas. Becher (2001) destaca las tareas intelectuales desempeñadas por los académicos. Acosta (2014), Rodríguez (2002) y Gil (2012) analizan la transformación de las universidades y muestran otras variables que han influido en el comportamiento de las IES, como la búsqueda de la calidad, la dinámica de la matrícula y la oferta que, junto con la planeación, la evaluación y el financiamiento, afectan la gobernabilidad institucional y, en conjunto, inciden en la gestión que articula las demás variables. Aquí nos centramos en el Promep, tanto porque condiciona los modos de gestión, como porque a él aluden como factor de cambio los actores estudiados.

En el marco del Promep se firmaron convenios entre la SEP y las IES, se brindaron apoyos para mejorar los perfiles académicos de los profesores mediante la obtención de grados, se asignaron plazas de profesores de tiempo completo y se promovió la formación de CA³ que articulasen las tareas académicas (SEP, 2013a).⁴ Los CA son definidos como:

³ El Promep estableció los rasgos que debían tener los académicos de los CA: a) metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos; b) solidez y madurez de las líneas cultivadas; c) realización colegiada de la generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico, complementada a través de proyectos innovadores, y la evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera; d) suficiente número de integrantes para desarrollar las líneas propuestas, y mínimo tres integrantes, número máximo determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros (SEP, 2007).

⁴ A partir de 2014 el Promep quedó comprendido en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, cuyas reglas de operación –Decreto 712 de la SEP de fecha 29 de

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los Programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos (SEP, 2013b: 11).

Las reglas de operación que se aplican a los CA (SEP, 2013b) se basan en el supuesto de que su conformación propicia la investigación colegiada, fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento, y facilita la integración y la coordinación de los recursos intelectuales de las instituciones, en beneficio de los programas educativos, así como del desarrollo social y de la ciencia y la tecnología en el país. Otro supuesto es que los CA constituyen el sustento de la formación de profesionales y expertos, así como la formación de investigadores por la vía de los posgrados, especialmente de aquellos que forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Se supone también que la producción del conocimiento y la formación de investigadores en los posgrados aumenta en calidad en la medida en que los CA se consolidan.

Para que se realizaran de manera articulada las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión, el Promep estableció criterios conforme a los cuales evalúa a los académicos y a los CA. Esos criterios no coinciden del todo con los del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁵ que privilegia las publicaciones y la investigación, ni con los criterios de evaluación de los estímulos al desempeño docente, que no valoran suficientemente la investigación y las publicaciones como se recomendaba para los sistemas de recompensas (Boyer, 1997). En lo que coinciden estos sistemas es en la perspectiva productivista (Díaz Barriga, 2009) que aplican.

El estado de la cuestión

Los estudios sobre los académicos de las IES en las últimas décadas han incluido análisis sobre las formas en que sus prácticas han ido constituyendo

diciembre de 2013 – indican que se aplica a los profesores de todos los tipos educativos (SEP, 2013b).

⁵ Este sistema fue creado en 1984 para estimular la investigación, otorgando estímulos económicos a quienes tienen una producción que cumple con criterios de cientificidad. Desde entonces, según cifras del Conacyt (2013), el número de investigadores que integran ese sistema ha ido creciendo (de 1 200 miembros en 1985 se pasó a 19 747 en 2013).

la profesión académica, dando respuesta a los cambios en la organización derivados de las políticas públicas aplicables (Pinto, Galaz y Padilla, 2012). Esto no ha sido fácil. Yurén, Saenger y Rojas (2014) afirman que la conformación de CA no fue tersa como sugiere el discurso oficial, pues la mayoría de los académicos se dedicaban casi exclusivamente a la docencia. Con el Promep se les impusieron nuevas tareas. Puesto que el financiamiento de las IES se condicionó, en parte, a que demostraran una alta proporción de Profesores de Tiempo Completo (PTC) integrantes del SNI, de CA consolidados y de programas educativos acreditados, los PTC fueron invitados a atender las políticas, normas y estrategias diseñadas para el logro de la calidad educativa. Se les ofrecieron oportunidades para hacer posgrados, y apoyos para investigaciones, pero el proceso fue lento y los resultados no fueron siempre los esperados.

La asignación de subsidios extraordinarios condicionada al cumplimiento de metas académicas —dice Villarreal (2004)— está influida por el juego político y ello ha conducido a que la meritocracia implícita en las estrategias de evaluación-financiamiento sea sustituida por el cabildeo. La educación superior se ha mercadizado —afirma Brunner (2006)— y las universidades compiten por recursos, tomando como base su reputación en el mercado; como pasa en México, muchas son sujetas a mecanismos de cuasi-mercado (Brunner y Uribe, 2007) para la asignación de los recursos o la evaluación de su efectividad.

La alta calificación de la efectividad de una universidad no coincide necesariamente con la calidad científica de su producción, pues según algunas investigaciones (Jiménez, 2013; López Leyva, 2010), esas políticas que pretendían el desarrollo de la ciencia y la tecnología no lo han logrado y, en cambio, su forma de aplicación, sumada al insuficiente gasto en investigación e innovación (OCDE, 2012), ha contribuido al rezago en la producción científica y tecnológica.

Así, paradójicamente, vincular el financiamiento a la evaluación se ha traducido, según Acosta (2006), en un nuevo intervencionismo estatal que busca el control de los insumos, procesos y resultados, y que se concreta en políticas como las que dieron origen a los CA. En esa intervención, agrega este autor, se envían señales cruzadas, pues mientras que el SNI promueve el individualismo salvaje, el Promep promueve la colectivización forzosa.

Desde la perspectiva oficial se reconoce que no se tiene conocimiento de la productividad de los académicos en investigación, pero se indica que el Promep ha favorecido la investigación participativa e interdisciplinaria (SEP, 2012). Por su parte, López Leyva (2010) se ocupó de examinar la relación entre el surgimiento y la consolidación de los CA y el avance en la pro-

ducción científica. Con base en los resultados de una encuesta, identifica como elementos que fortalecen a los CA: la definición de una agenda común e intereses compartidos, una adecuada organización y mecanismos para compartir información y conocimientos; también menciona como factores favorables las relaciones de amistad entre los miembros, la mejora en su formación, la participación en redes nacionales e internacionales y su capacidad de obtener financiamiento; agrega como otro elemento positivo que se tenga como motivación la responsabilidad y el compromiso. Como obstáculos, señala que la integración haya obedecido a una imposición y sea meramente organizacional, y que los miembros produzcan prácticamente de manera individual. Otros obstáculos son: la burocracia, la sobreprotección de algunos con la consecuente sobrecarga de otros, la desconfianza entre los integrantes y las limitaciones para el desarrollo individual. López Leyva (2010) afirma que los integrantes de los CA reconocen que sus principales objetivos son la producción del conocimiento y la resolución de problemas. Sin embargo, después de analizar los datos en torno a la producción científica (publicación de artículos científicos, registro de patentes y balanza tecnológica de México), concluye que el incremento en CA (de 34 en 2002 a 464 en 2009) no contribuyó a mejorar la posición de México en la ciencia mundial.

En lo que respecta al campo de la investigación educativa, un diagnóstico realizado en 2004 (OECD-CERI, 2004) señalaba que había un pequeño grupo de investigadores muy reconocidos cuya producción era de alto nivel, pero también había una gran cantidad de trabajos que se presentaban en los congresos educativos que "no sobrevivirían a la evaluación rigurosa bajo criterios internacionales". Al igual que los examinadores internacionales que hicieron el diagnóstico mencionado, Osorio-Madrid (2011) atribuye el rezago en la investigación educativa a la insuficiente habilitación de los investigadores en el campo, pero añade que pese a los resultados poco halagüeños, los académicos expresan un sentimiento de satisfacción por lo que hacen. Esto es explicable porque, a lo largo de los años, los CA han ido consolidándose. Un estudio de Mijangos y Manzo (2012) revela que dicha consolidación obedece a que los CA logran sus objetivos y metas gracias a la disciplina y la habilidad con la que se dirige y opera la gestión del conocimiento. Entre los factores que incluye esa gestión, se señala el trabajar líneas de investigación lo suficientemente amplias para incluir el trabajo de todos y el aprovechamiento de la diversidad disciplinaria.

En suma, la perspectiva productivista, la mercadización de las IES y el vínculo financiamiento-evaluación son concreciones de la racionalidad instrumental —entendida a la manera de Habermas (1989)— que caracteriza a

las políticas de Educación Superior. Por eso nos preguntamos si esa lógica afecta la dimensión ética de las prácticas académicas de los CA y y la formación ética de los estudiantes.

Estas cuestiones resultan pertinentes si se considera que las investigaciones de los últimos años muestran que no han sido suficientemente estudiadas las implicaciones que tienen los valores en la construcción de la cultura profesional y las tensiones e inconsistencias en la estructura ético-profesional de los sujetos (Hirsch y Pérez-Castro, 2013). Esas implicaciones y tensiones son las que nos propusimos trabajar en la investigación aquí reportada. Sin desconocer que hay estudios que destacan la responsabilidad de los académicos en las funciones que realizan (Pinto, Galaz y Padilla, 2012; Hirsch y Pérez-Castro 2013) y existen obras de corte normativo (Shamoo y Resnik, 2009; Aluja y Birke, 2004) que, además de proveer de códigos de conducta para la investigación, ofrecen ejemplos de conductas no éticas, dilemas y conflictos de interés, en este trabajo nos interesó de manera particular dar voz a los actores y conocer los problemas que enfrentan.

La estrategia metodológica

La investigación se hizo en el marco de un proyecto de redes académicas auspiciado por el Promep. En este proyecto se vincularon integrantes de once CA en ciencias sociales y/o humanidades que trabajan en nueve universidades públicas del país y realizan estudios en el campo de la educación sobre la ética profesional y la ética de la investigación. Para responder a las cuestiones que nos planteamos resultó conveniente la estrategia de hacer estudios en casos que, a diferencia de los estudios de caso, consisten en examinar problemas educativos estructurales y macrosociales en sucesos muy específicos (Bertely, 2000).

En sesiones de seminarios realizados en algunas de las universidades participantes se construyó, discutió y consensuó una guía de entrevista con miras a obtener narrativas biográficas. Se eligió esa técnica porque, como dice Arfuch (2004), en ella los entrevistados configuran y reconfiguran su identidad, como auto-reflexión, condensando imaginarios, expectativas y fracasos biográficos. Se procuró que la narración fuera tan rica y abierta como permitió el entrevistado; además de los datos personales, se le solicitó que narrara su inserción y permanencia en el CA, así como sus experiencias en torno a la organización y el funcionamiento de éste, las conductas éticas y no éticas observadas y la manera en la que se llevaba a cabo la formación ética de los estudiantes.

También se acordaron las características de los profesores que serían entrevistados: a) debían formar parte de un CA participante en el proyecto de redes; b) estar interesados en la ética de la investigación; c) aceptar, junto con otros integrantes de su CA, ser entrevistados por colegas de otro CA participante en la red; d) tener disposición para realizar entrevistas a integrantes de otros CA de la red; e) firmar una carta de consentimiento informado.

En su oportunidad, se establecieron compromisos y calendarios para hacer las entrevistas. Éstas se realizaron generalmente en los cubículos de los entrevistados; la duración varió entre 40 minutos y hasta casi tres horas. En todos los casos, las entrevistas fueron grabadas; después fueron transcritas, en su mayoría, por los entrevistadores, y en algunos casos por prestantes de servicio social supervisados por los primeros.

Para facilitar el análisis, las transcripciones se cargaron en una unidad hermenéutica del programa *Atlas.ti*. Con este procedimiento se conformó un banco de datos que fue compartido con todos los profesores participantes en el proyecto.

Lo que se reporta en este trabajo es el análisis de las entrevistas realizadas a 17 profesores (13 mujeres y 4 hombres) integrantes de tres CA de dos Universidades Públicas Estatales (UPE) ubicadas en las regiones sur-sureste y centro-sur del país. Al ser un estudio en casos, lo que nos interesó no fue comparar los CA o las universidades, sino examinar la incidencia de las políticas en las prácticas de los académicos en tanto integrantes de un CA determinado.

Para el tratamiento y el análisis de los datos se combinaron procedimientos de la teoría fundamentada y de la etnografía aplicada a la educación. El proceso se llevó a cabo en tres momentos:

Primero: codificación y categorías. Siguiendo lineamientos de la teoría fundamentada (en interpretación de Campo-Redondo y Labarca, 2009) y con el apoyo del software *Atlas.ti*, hicimos una codificación abierta y comparaciones constantes, gracias a lo cual obtuvimos 65 categorías provenientes de los relatos de los actores⁶ y registramos las relaciones que éstos establecieron entre ellas, obteniendo 12 redes semánticas.

Segundo: teoría sustantiva. Identificamos las categorías con mayor fundamentación y densidad: 1) *ética y valores*; 2) *antiética y antivalores*; 3) *Promep (efectos)*; 4) *comunicación y acuerdos*; 5) *interacciones productivas*; 6) *formación ética*; 7) *éxito y consolidación del CA*; 8) *conflictos, disputas, rencores*. Las seis primeras resultaron ser axiales, porque cada una de ellas articulaba a otras conformando familias de categorías. Después, con base en las relaciones que los actores establecieron entre las categorías axiales, se construyó una

⁶ En el texto, estas categorías aparecerán en cursivas.

nueva red semántica que reveló la teoría sustantiva (circunscrita al contexto estudiado) que dio respuesta a las preguntas planteadas.

Tercero: triangulación teórica. Puesto que se trata de una investigación de corte inductivo, no buscamos corroborar una teoría abstracta predeterminada, ni partimos de un marco teórico sino que, siguiendo a Bertely (2000), a lo largo de la investigación fuimos triangulando con categorías más abarcadoras del intérprete (desprendidas de la fusión entre su horizonte significativo y la del sujeto interpretado) y con categorías de teorías generales que amplían el alcance de la interpretación (Goetz y LeCompte, 1988).

Políticas y gestión de los cuerpos académicos

Dos categorías axiales —*"efectos del Promep"* y *"comunicación y acuerdos"*— nos remitieron al tema de las políticas y la gestión de los CA. El relato de los entrevistados mostró que, cuando se instrumentó el Promep, la *cultura de la investigación* en sus IES era incipiente. Al estimular la *formación de CA*, se pretendía incentivar *aportes científicos* y tecnológicos que contribuyeran a la competitividad del país. Aun cuando no tenían suficiente experiencia en la investigación, los académicos se vieron forzados a formar CA. Varios entrevistados narraron el momento en que un funcionario les informó que debían formar parte de un CA:

[...] llegó el momento en que se dijo *si tú no estás en un cuerpo académico, casi no eres nadie, ¿me entiendes?* (P5.2: 59).

Según una profesora, el criterio de agrupación fue el interés académico:

[...] no fuimos amigos [...], fuimos académicos los que nos juntamos y nos pusimos a trabajar (P2.2: 27).

Otros consideraron que el criterio que predominó fue la amistad: "cada uno llevó a su amigo" (P4.2: 32), dice una académica. A la larga, la amistad parece haber tenido un efecto positivo, pues según los testimonios:

[...] no todos los miembros del CA son amigos de todos [...], pero sí hay cierto grado de amistad en el interior, que me parece es un elemento cohesionador importante (P3.2: 65).

[...] el cuerpo académico no es una cadena, al menos no para mí; no, yo quiero mucho a las personas del CA, porque no puedes negar que el lazo académico conlleva un lazo emocional con ellos (P4.2: 121).

Para otros académicos, la conformación de los CA se vivió como una oportunidad para que unos se beneficiaran con el trabajo de otros; esto queda claro en las afirmaciones siguientes:

[...] el perfil Promep, laboralmente hablando, pide también que trabajemos en colectivo; entonces, como se dice coloquialmente, colgándose del trabajo de otros (P8.1: 46).

[...] esta persona que está y no está, y que es *un fantasma* [...], para todos los documentos oficiales aparece como si estuviera [...], tiene una posición política muy importante en la Universidad, entonces, se va a ver mal que lo corramos (P4.2: 37).

En todo caso, privaron otros criterios por encima de la articulación epistémica de los objetos de estudio y de la coincidencia en perspectivas teóricas y/o epistemológicas.

Cada CA debió registrar *líneas de investigación*, pero en general, no resultaron de la trayectoria investigativa de grupos de investigación, ni tenían la solidez y la madurez que demandaba el Promep. El resultado de esto fueron líneas más o menos difusas. En palabras de una académica:

[...] nuestras líneas [...] son muy abiertas y cabe casi de todo (P3.2: 52).

A pesar de que el Promep brinda la oportunidad de hacer cambios en los CA —aceptar a nuevos integrantes o dar de baja a alguno—, éstos rara vez se llevan a cabo por el temor a perder el nivel de "consolidado". La *permanencia en el CA* es vital para ese logro.

Las líneas se han ido modificando, en general, más por recomendaciones de los evaluadores que por haber madurado como resultado de la investigación conjunta. Al respecto, un profesor opina:

[...] yo digo que somos partes del cuerpo trabajando y funcionando cada una de manera independiente, a veces, con cierta articulación (P3.1: 37).

Tratando de corregir esto, un integrante de un CA dijo a sus colegas:

[...] si nos propusimos eso [consolidar el CA] y vamos a someternos a evaluación, tenemos que tomar decisiones radicales, ¿no? ¡Hay que hacer más trabajo común! (P8.2: 33).

Esta decisión —presente en todos los CA estudiados— se tradujo en estrategias diversas: compartir con los otros las metodologías y teorías que se

trabajan, desarrollar proyectos en los que participan varios integrantes del CA, formar comités tutorales con integrantes del CA y, sobre todo, producir escritos en que aparecen los nombres de varios de ellos, aun cuando su *participación sea muy desigual*.

Los relatos de los profesores revelan que en sus acciones fueron prioritarios *el éxito y la consolidación del CA*, pues esto significó mayores beneficios para la universidad y para ellos mismos bajo la forma de *oportunidades de superación académica y recursos financieros para investigar*, publicar y acudir a congresos y estancias.

Los profesores entrevistados están orgullosos de lo logrado como se aprecia en los siguientes fragmentos:

[La del CA] es una historia de éxito [...], hay evidencias para poderlo clasificar así, por todas las publicaciones, por todas las investigaciones, por todas las relaciones con otros cuerpos académicos, con otras redes (P1.2: 14).

[...] nos consolidamos, y creo que alguna vez dije que para muchos CA la consolidación es una meta; para nosotros es un resultado [...] de un buen trabajo que hemos hecho, de un buen liderazgo y de una buena agrupación (P2.2: 27).

Lograr y mantener la consolidación del CA se ha vuelto indispensable en la red de estrategias que desde el Estado se han instrumentado. Por ejemplo, en el sistema de estímulos implementado en las Instituciones de Educación Superior para compensar los bajos salarios y la consecuente pérdida del poder adquisitivo de los académicos, se le da un valor en puntos (que se traduce en valor económico) a la pertenencia a un CA consolidado. Asimismo, en las convocatorias para financiar proyectos de investigación se abren rubros para proyectos presentados por CA consolidados.

La preocupación por los aportes al conocimiento no parecen tan significativos como la consolidación del CA. Al preguntar sobre sus aportes, los académicos se refieren a su participación en diversos estados del conocimiento y en algunos diagnósticos locales, pero reconocen que se trata de *aportes modestos*:

[...] pensar que nosotros inventamos el agua tibia se me hace un poquito... bueno, me sorprende (P5.2: 27).

Consideran como aporte el lograr interesar a otros investigadores en algunas metodologías que están empleando, así como vincularse con alguna secretaría de estado para participar en estudios que se les solicitan: "he-

mos tratado de generar insumos para que el gobierno o los principales actores de la política universitaria consideren nuestros trabajos, para que ellos tomen decisiones" (P6.1: 14), dice una académica; otra agrega "[aunque sabemos] que la toma de decisiones está en otro terreno, en el terreno político netamente" (P7.2: 42). Asimismo, se reconoce que se producen muchos libros coordinados, pero pocos artículos para revistas indexadas de circulación internacional.

En opinión de los entrevistados, para lograr la cantidad de productos que necesita un CA consolidado se requiere un *liderazgo eficaz*, una *buena organización* y formas de interacción que faciliten ciertos aspectos como *comunicación, decisiones y acuerdos rápidos* (P1.2: 14). Para ello, es necesario ver al CA como un "proyecto de desarrollo estratégico" (P9.2: 34) y poseer reglas claras, como sugiere una profesora cuando dice:

[Para aceptar un nuevo integrante] tenemos una regla: uno de nosotros que diga "no", nos aguantamos y aceptamos (P5.2: 223).

La notificación constante, incluso por vía electrónica, es básica para tomar acuerdos. Según un profesor, esos acuerdos están en la base de la ética del CA:

[...] lo ético es lo que se racionaliza, lo que se acuerda y lo que se vive (P1.2: 61).

La comunicación es indispensable para resolver conflictos: "Ha habido discusiones [...] pero nada grave que no haya sido resuelto" (P2.2: 70), afirma una profesora. Sin embargo, no siempre participan todos en los acuerdos. Una profesora que está en un espacio físico distinto al de la mayoría de los integrantes del CA dice:

Como yo no estoy, pues me tengo que sujetar a los acuerdos (P3.2: 44).

Otra dice:

[...] algunos hablamos más que otros, y otros no dicen nada, y entonces se aguantan [se someten a los acuerdos]; como en todo, ¿no? (P4.2: 79).

En suma, las políticas que impulsan la formación y la consolidación de los CA han fomentado una cultura de la investigación cuyo resultado ha sido la publicación de muchos trabajos, aunque no en todos ellos haya aportes relevantes. En las prácticas se ha priorizado lograr la productividad que se

requiere para el éxito y la consolidación del CA. En ello han jugado un papel primordial la comunicación y los acuerdos que promueven los líderes del CA que tienen una buena gestión. No obstante, esa condición no impide el *desigual compromiso y esfuerzo* en la producción, lo cual conlleva *conflictos, disputas y rencores* que no siempre se resuelven. A pesar de estos conflictos y disputas, se tiende a preservar el CA para no perder el nivel de *consolidado*. Puede afirmarse que, para buena parte de los integrantes de los CA estudiados, la permanencia en el CA obedece a lo que Habermas (1985) llama *cooperación interesada*, cuya motivación⁷ es la búsqueda de una ganancia o un beneficio y la elusión del castigo o perjuicio. Esta forma de interacción no sólo es coherente con la racionalidad instrumental de las políticas, sino parece haber sido estimulada por éstas.

La eticidad de los cuerpos académicos: entre la reificación y el reconocimiento

Las *formas de participación en el CA* suelen ser muy *disparas*, ya sea porque a algunos no les interesa la investigación, o porque realizan tareas ajenas al CA. Frecuentemente esa disparidad se debe a que uno o más integrantes del CA aceptan cargos de mayor o menor jerarquía en la administración de su universidad, o en la secretaría de educación estatal. Quienes se encuentran en estos casos, suelen trabajar marginalmente con el CA, dejando la carga más fuerte de trabajo a quienes se mantienen como académicos. Alguien lo expresa así:

[...] entonces, si ya te fuiste a trabajar [...] a la SEP, el grupo importa menos, ¿no? ¡Y son varios años! [...] Y eso de alguna forma [...] va separando al grupo (P3.1: 33).

Las situaciones conflictivas generalmente no se ventilan abiertamente y generan enconos soterrados. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello:

[...] hubo una cuestión ríspida entre algunos integrantes del CA [...], quedó siempre ahí un poquito de rencorcillo (P7.2: 74).

⁷ Este tipo de motivación corresponde al nivel pre-convencional del desarrollo de juicio moral, que es el nivel más bajo.

[...] los demás no se enteran de todas estas riñas intestinas y, entonces, ven siempre la producción [...], no saben de los bemoles que hay adentro (P4.2: 76).

Existe la impresión de que los *conflictos* no se trabajan abiertamente y por ende no se resuelven, como observan algunos PTC:

[...] yo creo que las diferencias, como en todo grupo, tienen que trabajarse, y eso es lo que menos se hace en los CA, porque se piensa que en el trabajo [nada] nos debe alterar [...], son temas tabú (P4.2: 124).

[...] no hemos enfrentado esas diferencias, o sea, enfrentar en el sentido de ponerlas en la mesa y convertirlas en ese espacio de conflicto y no de bronca, que es diferente (P3.1: 37).

Los conflictos surgen especialmente cuando algún integrante del CA se siente humillado o no reconocido por otro, como se observa en el siguiente fragmento:

[...] hay gente que cree que porque tiene un cargo, puede gritarle a medio mundo, y piensa que tú también *eres parte del inventario* (P4.2: 124).

También hay conflicto cuando alguno se reconoce instrumentalizado, como se ve en los siguientes fragmentos:

[...] cada quien construye desde donde puede, y hay gente que no puede y se *aprovecha de los demás* (P4.2: 135).

[...] a mí me asusta que alguien llegue y me diga: *¿me pones en tu trabajo?* A mí eso no me parece correcto. ¡Cómo vas a poner en un trabajo a alguien que no hace nada! Para mí eso no es ético, pero es una práctica común (P5.1: 36).

En otras ocasiones, esa instrumentalización se llega a dar bajo la pretensión de controlar la conducta de otro, obstaculizando su autonomía, como se refleja en el siguiente fragmento:

[...] muchas veces se interpreta que estar en el CA nos vuelve como una manada. Entonces, si, por ejemplo, opinas lo contrario, te estás volviendo casi un enemigo al interior del cuerpo académico (P6.2: 114).

Varias de las categorías que aparecen en los relatos como *colgarse del trabajo de otro, ver al otro como parte del inventario, piratear el trabajo, agandallar alum-*

nos, se reunieron bajo la categoría "instrumentalización del otro", término que proviene de la tradición kantiana y que Habermas (1989) opuso a la racionalidad comunicativa, la cual busca el entendimiento y el acuerdo o consenso, en lugar de la eficacia utilizando a otro.

Expresiones como las que apuntamos son muestra de que la racionalidad instrumental de las políticas llega a transformarse, en el ámbito de las relaciones interpersonales, en lo que Honneth (2007) llama "reificación". Ésta consiste en la relación entre personas en la cual una de ellas – o ambas – son percibidas como cosas, como objetos de una transacción interesada, como recursos en el marco de un cálculo de oportunidades. La reificación, dice este autor, también tiene lugar en la esfera de las sociedades en las que las personas se ven constreñidas a comportarse como observadores de lo que pasa, más que como participantes activos, lo que configura determinados hábitos que se traducen en pasividad.

Pero si esa racionalidad impregna la vida académica, no sucede sin resistencia; una parte de los académicos le oponen, a esa lógica, una ética del reconocimiento y el compromiso. No es de extrañar que la mayoría de los entrevistados haya señalado entre las conductas más reprobables, dos de manera particular, la *falta de compromiso y la simulación* (P3.1: 72). El compromiso suele surgir del *reconocimiento* de la probidad y el trabajo de otros compañeros:

¿Cómo le dices que no? Trabaja tanto, que no se le puede dejar sola [...] te sientes comprometida ante su propio actuar (P5.2: 165).

Son personas intachables en su trabajo; a lo mejor otras cosas no me gustan de ellos, pero sin la dirección de ellos no podríamos estar pensando en estos proyectos (P4.2: 267).

Para otros profesores, el compromiso no se limita al ámbito universitario:

[...] el *compromiso social*, no sólo el compromiso académico, es el tema importante (P5.2: 157).

Esta manera de ver coincide con las tesis de Ricoeur (2006) sobre el reconocimiento, entendido no únicamente en relación con la dignidad del otro sino también con su vulnerabilidad, lo cual nos obliga a establecer compromisos. Cuando se trata de generaciones futuras, el reconocimiento obliga a la promesa sin esperar reciprocidad. Entendido así, el reconocimiento tiene implicaciones políticas, pues conduce a la modificación de las prácticas (Honneth, 2010).

Al preguntar a los profesores sobre la manera en la que entendían la *ética profesional* y la *ética de la investigación*, se refirieron a diversos *valores*: el más mencionado fue el del *compromiso*, que también se expresó como *entrega en la tarea* y *reconocimiento del otro*; en segundo lugar se mencionó la responsabilidad; en tercero, la *participación democrática*; después se mencionaron, con una recurrencia poco significativa, otros valores como *la honestidad, la tolerancia, la paciencia, la disciplina, la humildad y la puntualidad*. Sólo un profesor mencionó como valor el estar *abierto al saber y la verdad*. Se habló de *antivalores* que se expresan en *conductas no éticas*, entre las que sobresalen: en primer lugar, *la copia y el plagio*; en segundo, el actuar de manera irresponsable, lo que incluyó: *la morosidad en el cumplimiento de lo comprometido*, el *no esforzarse lo necesario* y el *colgarse del trabajo de otros*. Aunque con poca recurrencia, también se mencionaron como antivalores el *no cumplir acuerdos* y la *complicidad* con conductas no éticas. Para alguno, la *disputa por el poder* también es un antivalor. Refiriéndose a conductas no éticas de los académicos, además de la falta de compromiso, se mencionaron: *no leer los trabajos* de los estudiantes, *no acompañarlos* adecuadamente en su proceso formativo y *piratearlos*, empleando sus ideas o trabajos como si fueran propios.

Así, el trabajo de los profesores transcurre entre el compromiso — que se funda en el reconocimiento de la dignidad y la vulnerabilidad del otro — y las transacciones interesadas que, arrojadas en la pretensión de eficacia, conllevan procesos de reificación. Al menos por la recurrencia de una y otra tendencias en los datos que analizamos, podemos sostener que — en esa tensión — es el compromiso el que sale perdiendo, sobre todo porque se tiende a reducirlo al cumplimiento de metas, dejando de lado su vínculo indisociable con el reconocimiento. Esa tensión caracteriza la eticidad (Yurén, 2013) del CA, entendida no sólo como el conjunto de valores y disvalores que comparte ese colectivo, sino también como la forma en que valores y disvalores se realizan, son socializados y apropiados por los miembros del colectivo.

Las prácticas académicas: las interacciones productivas y la formación ética

En las condiciones descritas, la pretensión de la eficacia está presente en las prácticas del CA. *Interacciones productivas* (P2.2: 19) es la expresión empleada por uno de los entrevistados, que condensa bien el sentido que le dan los académicos a la manera de relacionarse para lograr un CA consolidado.

"Cumplimos con lo que proyectamos; ese es otro detalle de éxito" (P2.2: 21); ésta y otras expresiones dan cuenta de que los profesores se han apropiado la racionalidad que busca la eficacia. Una profesora afirma que cuando se les planteó que debían formar un CA, ella propuso:

[...] tenemos que analizar este programa, y si el programa quiere usarnos, será mejor que nosotros podamos usar al programa (P9.2: 156).

Esa lógica de la interacción productiva se revela de manera recurrente en el discurso de los profesores. Una académica lo plantea así a sus colegas:

[...] tengo este proyecto, ¿con qué me apoyas?, por aquello de las publicaciones y los reportes, ¿no? (P1.1: 20).

Otra cuenta haber dicho a sus colegas:

[...] se trata de un proceso estratégico. Si tenemos que hacer cosas juntos, pues definamos cómo es que vamos a ponernos de acuerdo para hacer estas cosas (P9.2: 13, 14).

Esas formas de interacción les permiten a los integrantes del CA lograr un buen número de publicaciones y de graduados. Como valor agregado, los académicos reconocen estar en constante formación. Las siguientes afirmaciones resumen la convicción de la mayoría:

[...] todos hemos encontrado en el CA el espacio y los compañeros que necesitamos para desarrollarnos (P2.7: 63).

[...] una parte muy importante de todo este trabajo ha sido la formación (P4.2: 86).

[...] si el cuerpo académico es un proyecto de desarrollo estratégico, no [debiera] beneficiar sólo a la colectividad, sino se debiera encontrar en él la posibilidad de desarrollo de cada uno de los integrantes (P9.2: 34).

Escribir con algún colega del CA y/o con algún becario es algo constante en la vida de los PTC. Cumplir con los tiempos para entregar los trabajos les obliga a ser claros en las tareas que les toca realizar a cada uno. La manera en la que esto se concreta se ejemplifica así:

[Para hacer el libro] hicimos el guión, primero del texto completo, luego de cada capítulo, y ahí nos distribuimos por partes (P8.2: 41).

Todo se aprovecha: si hay intercambios entre los integrantes para aprender algo nuevo, se hace bajo la forma de un seminario o un diplomado y se invita a otros colegas y estudiantes; si alguien consigue un financiamiento para un proyecto, los demás integrantes del CA y los estudiantes del posgrado participan en las publicaciones: "al estar vinculadas las líneas de investigación del posgrado con nuestro CA, entonces todo sale muy fácil" (P4.2: 94), expresa una académica.

La narrativa de los profesores revela que en la base de sus prácticas académicas están las *interacciones productivas*. Este término, que resume tan adecuadamente el sentido de lo dicho por los profesores sobre sus prácticas, es antinómico: por una parte, alude a interacciones que se fundan en *la comunicación y los acuerdos*, por lo cual resultaría equivalente a la interacción comunicativa (Habermas, 1989); por otra parte, con los acuerdos se busca desatar acciones eficaces para lograr el nivel de producción que se requiere para consolidar el CA (por eso el adjetivo "productivas"). Entonces, lo que se inició como interacciones comunicativas se transforma en acciones estratégicas (Habermas, 1989) que demandan eficacia (Habermas, 1985) y favorecen la instrumentalización de otros.

No es raro, entonces, que en las prácticas académicas se mantengan latentes los *conflictos, disputas y rencores* originados por las acciones reificantes que acompañan el proceso de consolidación del CA. Dicho brevemente, las prácticas que despliegan los integrantes del CA producen y reproducen una forma de eticidad en la que las acciones estratégicas predominan.

En el ambiente generado por estas prácticas se lleva a cabo la *formación ética* de los estudiantes. En efecto, cuando se les preguntó a los profesores por las estrategias que seguían para formar éticamente a los estudiantes, las respuestas aludieron frecuentemente al ejemplo. Los siguientes fragmentos permiten apreciar la misma respuesta con algunos matices:

Los valores se transfieren, se transmiten y se viven en toda la institución [...], enseñar con el ejemplo [...]. Si a mí me conocieron *licenciado* y ahora me dicen *doctor*, entonces a ellos les significa mucho esto, es decir, hay una ruta ética de entrega, de realización, de constancia, de sistematicidad [que sirve de modelo] (P1.2: 55).

Para mí, lo mejor [para la formación ética] sería el *ejemplo*. Se predica con el ejemplo: no puedo exigirle a alguien que llegue temprano, si yo siempre llego tarde; o no puedo decirle a alguien que no mienta, si me la paso mintiendo (P3.2: 116).

Algunos académicos consideran que el ambiente que se le brinda al estudiante es lo suficientemente adecuado como para que éstos vayan internalizando motivaciones y formas de interacción que lo constituyan como sujeto ético:

En los posgrados, al estudiante se le da mucha importancia, se le da mucho espacio, interviene, tiene voz y voto, construye; al estudiante se le ve como compañero [...] se le dan pautas para seguir trabajando. Entonces, ve usted profesores y estudiantes en el ámbito de la realización, de la colaboración, del apoyo. Estos son valores académicos éticos... [La ética se enseña] con actitudes muy específicas de tolerancia, respeto, comprensión, apoyo, todos estos valores humanos (P1.2: 61,63).

Considerando que lo expresado por este profesor es compartido por varios de los entrevistados, puede pensarse que se confía en que la formación ética descansa en un proceso de socialización, desarrollado en un ambiente en el que reina el reconocimiento y están ausentes las conductas reificantes y transacciones interesadas. Lo que nos muestra el análisis de lo narrado por los profesores es que las condiciones no son del todo adecuadas para que esto suceda así.

Quizá es por ello que una parte de los académicos entrevistados coinciden en que el aprendizaje práctico resultante de la socialización; es efectivo sólo si se acompaña de la reflexión apoyada en la teoría. Las siguientes expresiones son muestra de esto:

[...] yo propicio que los estudiantes resuelvan un dilema, eso está muy bien, pero [...] les doy los elementos para que la solución se dé con sustentos de una epistemología (P1.2: 69).

[...] creo yo que aprendemos más en la práctica que en la pura reflexión teórica, pero me parece que ésta es no sólo necesaria sino indispensable (P3.2: 144).

Es decir, se procura trabajar sobre asuntos prácticos, sobre contenidos dilemáticos que provienen de la práctica. Sin embargo, los dilemas a los que se hace referencia aluden a escenarios ajenos a los estudiantes. Ninguno de los entrevistados comentó que se pusiera en cuestión la manera en la que se estaba socializando a los estudiantes. Tampoco se aludió a que los estudiantes que aprendían del ejemplo pudieran estar aprendiendo también conductas no éticas, e internalizando como patrón de conducta la transacción interesada o la reificación.

Son pocos los PTC que se acercan a una posición crítica de la eticidad que están contribuyendo a reproducir. Algunas afirmaciones se refieren a esto:

No se trata de ser seres perfectos, sino quienes puedan darse cuenta que pueden errar, y que lo importante no es estar en el cielo, sino saber que desde el suelo [...] estoy levantándome y construyéndome (P4.2: 178).

[...] yo creo que siempre estamos posicionados ideológicamente y eso comporta un posicionamiento ético [...] no sólo en los contenidos curriculares sino en toda nuestra práctica en el transcurso del trabajo de la academia, en la tutoría, en todo (P5.2: 31,129).

La académica que vertió este último testimonio deriva la conclusión de que la formación ética de los estudiantes debería ser transversal, más que centrada en una asignatura, y apunta a una conclusión que permitiría superar el nivel de una socialización acrítica: el proceso tendría que basarse en un trabajo de distanciamiento de los integrantes del CA, que les permitiera hacer la crítica de lo que están viviendo y de la manera en la que desarrollan sus prácticas. En términos de la profesora, se trata de:

[...] un trabajo de reflexión, pero colegiado, no individual, [pues] si seguimos haciéndolo individualmente no pasamos de criticarnos unos a otros (P5.2: 255).

Dicho en términos teóricos, la formación ética radica no sólo en la socialización de la eticidad prevaleciente, sino sobre todo en propiciar y acompañar la construcción de un *ethos* (Yurén, 2013), es decir, de un conjunto de disposiciones que permitan al sujeto tomar decisiones morales y autorregularse conforme a criterios de justicia posconvencionales (Habermas, 1985).

La teoría sustantiva

Al relacionar las categorías más fundamentadas y densas, ajustándonos al sentido que le dieron los actores, se reveló la teoría sustantiva en la que se inscribe la respuesta a las preguntas planteadas. En primer término, la racionalidad instrumental de las políticas de evaluación de las IES influye en la dimensión ética de las prácticas académicas de quienes integran los CA estudiados, al favorecer una eticidad defectiva (caracterizada por *antivalores* y acciones reificantes) que entra en tensión con una ética del *compromiso* y el *reconocimiento*. Esa tensión alimenta las *interacciones productivas*, que

encarnan una antinomia y constituyen la clave de *la consolidación y el éxito del CA*.

En segundo término, esas interacciones son también la base de la socialización que se sigue como estrategia para la *formación ética* de los estudiantes. En estas condiciones puede esperarse que el *ejemplo* que se da a los estudiantes no esté tan cargado de valores como los profesores suponen y, en cambio, sea portador de motivaciones interesadas y comportamientos reificantes. Asimismo puede suponerse que las experiencias que el alumno vive al interior del CA no sean del todo ajenas a las conductas no éticas que los propios entrevistados reconocieron. Dicho brevemente, la formación ética por la vía de la socialización que practican los CA estudiados resulta defectiva e insuficiente para propiciar la construcción de un *ethos* que favorezca *el reconocimiento y el compromiso* que es lo que los actores entrevistados ven como ideal.

Cabe añadir que, para contrarrestar esos efectos, sería necesario oponer de manera consciente resistencias a las conductas reificantes. Lo narrado por los profesores permite afirmar que buena parte de las prácticas de los CA llevan el sello de la racionalidad instrumental; podemos suponer que eso sucede porque la eticidad imperante se naturaliza, forma parte de lo normal, y los actores la internalizan y la validan con su acción. Al no poner en cuestión esa eticidad, la resistencia a ella puede ser poca o nula y las prácticas la reproducen gracias a la recursividad de las acciones (Giddens, 2003). Por ello, no parece adecuado basar la formación ética de los estudiantes en la socialización, sin someter a crítica la eticidad prevaleciente.

Conclusiones

A reserva de que los resultados de nuestro trabajo sean comparados con los que arrojará el estudio en otros casos, podemos arribar a algunas conclusiones que son válidas para los casos analizados y pueden emplearse como supuestos en futuras investigaciones.

- 1) La racionalidad instrumental de las políticas aplicadas a la educación superior, concretadas éstas en el Promep, ha propiciado que, desde la integración de los CA estudiados hasta el logro y el mantenimiento de su consolidación, se realicen prácticas basadas en la cooperación interesada cuya motivación es la búsqueda de la ganancia y la elusión del perjuicio, lo cual configura una eticidad proclive a la reificación.
- 2) La cultura de la investigación que promueven los CA estudiados conlleva una tensión entre dos tendencias: por un lado, un afán de productividad

que tiene por finalidad la consolidación de los CA, y por el otro, un sentido de compromiso con la tarea de realizar investigación de buena calidad y formar investigadores y profesionales éticos. La tensión provoca dilemas cuya resolución no siempre se resuelve en favor de la ciencia y de la formación de los estudiantes.

- 3) Los CA no pueden sustraerse al sistema de eticidad que rige en la educación superior y, por ende, a la racionalidad instrumental de las políticas y estrategias que les son impuestas, sin embargo, sí pueden resistirse a ese sistema de eticidad. Para ello se requiere tener conciencia de lo que está sucediendo y modificar las prácticas.
- 4) Si bien es cierto que la colaboración entre los investigadores es conveniente para lograr buenos resultados, la manera en la que se conformaron y operan los CA no siempre está contribuyendo a ello. Antes bien, en ciertos casos parece contraproducente ejercer presión para mantener a los académicos en los CA, cuando no media entre ellos el reconocimiento.
- 5) Limitar la formación ética de los estudiantes a procesos de socialización cuando la eticidad obedece a la racionalidad instrumental, resulta contraproducente. La construcción de un *ethos* crítico que atienda a criterios de nivel posconvencional requiere de una estrategia cuidadosa que incluya información, debate, dilemas y un acompañamiento comprometido.

Referencias

- Acosta Silva, Adrián (julio-septiembre de 2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, xxxv (3) (139), 81-92.
- Acosta Silva, Adrián (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional, la experiencia mexicana 1990-2012. *Bordón*, 66 (1), 31-44.
- Aluja, Martín y Birke, Andrea (2004). *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANUIES (enero-marzo de 1997). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (Promep). Documento presentado el 13 de noviembre de 1996 al pleno de la Asamblea General de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*, 26 (101), 1-42.
- Arfuch, Leonor (diciembre, 2004). Arte, memoria, experiencia: políticas de lo real. *Confines* (15), 111-123.
- Becher, Tony (1994). The State and the university curriculum in Britain. *European Journal of Education*, 29 (3), 232-246.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos, la indagación de intelectuales y las culturas de las disciplinas*. Barcelona : Gedisa.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, Colección Maestros y Enseñanza.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Una propuesta para la educación del futuro*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brunner, José Joaquín (2006). *Mercados universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de José Joaquín Brunner: http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2012/12/%C2%A0MERCADOS-UNIVERSITARIOS_2006.pdf
- Brunner, José Joaquín & Uribe, Daniel (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Campo-Redondo, María & Labarca Reberol, Catalina (septiembre-diciembre de 2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25 (60), 41-54.
- Conacyt (2013). *Sistema integrado de información sobre investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de Conacyt a: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/Estadistica.jsp>
- Conacyt (febrero de 2014). *Sistema de consulta del PNPC*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de Sistema de Consultas: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>
- Díaz Barriga, Ángel (2009). La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos. *Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario*. (págs. 1-11). Villa María, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Giddens, Anthony (1984/2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (J. L. Etcheverry, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Antón, Manuel (2012). Un cuarto de siglo: el fin de la etapa de la conducción de la educación en México. En J. R. Cossío Díaz, & E. Florescano (Edits.), *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*. (págs. 264-201). México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, Judith, & LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Habermas, Jürgen (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. (R. García Cotarelo, Trad.) Barcelona: Península. Colección Homo sociologicus.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. (M. Jiménez, Trad.) Buenos Aires: Taurus.
- Hirsch, Ana, & Pérez-Castro, Judith (2013). Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. En *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011* (pág. en prensa). México: ANUIES-COMIE.
- Honneth, Axel (1949/2007). *La réification. Petit traité de Théorie critique*. (S. Haber, Trad.) París: Gallimard, nrf essais.
- Honneth, Axel (1992/2010). *La lutte pour la reconnaissance*. (P. Rusch, Trad.) París: Cerf.
- Jiménez Nájera, Yuri (septiembre 2013). Los efectos de la "Revolución Neoliberal" en la Educación Superior Mexicana. *Educ@upn.mx* (13), <http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-13/194>.
- López Leyva, Santos (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39 (155), 7-25. Recuperado el 13 de junio de 2014, de Revista de la educación superior: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001&lng=es&nrm=iso

- Mijangos, Juan Carlos, & Manzo, Karla Sughey (enero-junio, 2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área. *Sinéctica*, Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- OCDE (enero de 2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. Recuperado el 19 de abril de 2013, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- OECD-CERI (2004). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los Examinadores sobre México*. Recuperado el 9 de junio de 2010, de OECD-CERI: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf>
- Osorio-Madrid, Raúl (2011). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, III (6), http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/100/html_12.
- Pinto, Rosalba; Galaz Fontes, Jesús Francisco; Padilla González, Laura Elena (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: Una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*, Julio-Septiembre, 9-49.
- Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (A. Neira, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154.
- Secretaría de Educación Pública (30 de diciembre de 2007). *Acuerdo 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5011999&fecha=30/12/2007
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012*. Recuperado el 6 de junio de 2014, de Programa de Mejoramiento del Profesorado: http://promep.sep.gob.mx/Evaluacion_externa/Eval2011/S027.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (28 de febrero de 2013a). *Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)*. Recuperado el 29 de mayo de 2014, de Diario Oficial de la Federación (México): http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289454&fecha=28/02/2013
- Secretaría de Educación Pública (29 de diciembre de 2013b). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de Dirección de Superación Académica: <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (enero de 2013c). *Estadísticas Promep*. Obtenido de Dirección de Superación Académica: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>
- Shamoo, Adil E., & Resnik, David B. (2009). *Responsible conduct of research* (2a. ed.). Oxford: University Press.
- Villarreal, Héctor (octubre-diciembre de 2004). Financiamiento de la educación superior: De la meritocracia al cabildero. *Academy.edu* (132), 1-9, Recuperado de <http://www.academia.edu/1206482/>.

- Yurén, Teresa (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos, Suplemento*, xxxv (142), 6-14.
- Yurén, Teresa, Saenger, C., & Rojas, A. (enero-abril 2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México. Meta-análisis de un estado del conocimiento. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-22, Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>.

Las competencias del evaluador educativo¹*

Tiburcio Moreno Olivós*

* Título en inglés: The abilities of the educational evaluator.

** Doctor en Pedagogía, profesor-investigador en el Departamento de Tecnologías de la Información, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Correo electrónico: tmoreno@correo.cua.uam.mx

Recibido el 23 de enero del 2014; aprobado el 29 de abril del 2015

PALABRAS CLAVE

Competencias profesionales/
Evaluación/Evaluador/
Educación superior

Resumen

El artículo tiene como objetivo identificar cuáles son las competencias profesionales que debe poseer un evaluador educativo. Este trabajo también apunta a la recuperación de la literatura especializada del “evaluador prototipo”, a fin de ofrecer algunas sugerencias respecto a sus competencias útiles para quienes participan en la dirección de programas de evaluación o en el diseño de programas de formación de evaluadores educativos. Los hallazgos principales revelan una serie de competencias profesionales, tales como: habilidades interpersonales y de comunicación, métodos de investigación, análisis de datos, gestión de proyectos, ética profesional, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto evaluado.

¹ En este artículo emplearemos el término *evaluador* para referirnos indistintamente tanto a hombres como a mujeres, evitando así la duplicación innecesaria de sustantivos masculinos y femeninos cuando no hay necesidad específica para diferenciar por sexo. En español es habitual, desde hace mucho tiempo, el uso del masculino genérico (el *todos*, con lo que nos referimos a *todos y todas*, por ejemplo) y no es aconsejable (ni siempre posible) forzar cambios en la lengua para transformar sus estructuras gramaticales. En los sustantivos que designan seres animados, el masculino gramatical no sólo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la misma especie, sin distinción de sexos. Consecuentemente, los nombres apelativos masculinos, cuando se emplean en plural, pueden incluir en su designación a seres de uno y otro sexos. Al respecto se recomienda consultar la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de 2009, el *Diccionario de la Real Academia Española* o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (artículo temático género).

KEYWORDS

Professional skills/
Assessment/Evaluator/
Higher education

Abstract

Based on an extensive literary review, this article aims to identify the key skills that any professional who conducts educational evaluations must have. Some of the main abilities identified and discussed in this paper are interpersonal and communication skills, research methods, data analysis, project management, professional ethics, and knowledge of the social context and of the object under evaluation. The article concluded with some useful suggestions for those who are in charge of evaluation programs or who train educational evaluators.

Presentación

La evaluación en educación está en boga en todo el mundo; se trata de un tema relevante toda vez que ésta tiene un poder indiscutible para configurar y afectar los resultados de los sistemas educativos. Nuestro país no es la excepción; en las últimas tres décadas hemos visto como los procesos de evaluación han ido extendiéndose y permeando cada vez a más agentes, programas e instituciones. Podría afirmarse que la evaluación tiene tantas cabezas como la Hidra de Lerna.

Durante este periodo de intensificación de la evaluación, las principales cuestiones que han captado la atención tienen que ver, sobre todo, con las políticas nacionales de evaluación (Andere, 2009; INEE, 2006), las pruebas nacionales y sus resultados (Martínez, 2013; Díaz Barriga, 2006), las pruebas internacionales y el lugar que el país ocupa en la clasificación (PISA, 2010), los indicadores de evaluación (Blanco, 2009; INEE, 2007), la acreditación de programas y la certificación de instituciones (Díaz Barriga, Barrón y Díaz Barriga, F., 2008; Ordorika, 2004), los exámenes de ingreso y egreso de la educación media superior y superior (Aboites, 2012; Ceneval, 2004), la relación entre los resultados de evaluación y los programas de estímulos económicos (Rueda y Díaz Barriga, 2011; Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014; García, 2014), entre otros.

El hecho de que la atención esté centrada predominantemente en los resultados de las evaluaciones (aunque habría que subrayar que tal interés se suscita sólo cuando los resultados son tan asombrosos o tan indecorosos que resulta casi imposible ignorarlos), en sí mismo es una clara señal del atraso en este campo, pues los temas de calado profundo generalmente se

soslayan, por ejemplo, *por qué evaluar, para qué evaluar, qué hacer* con los resultados de la evaluación, cuál debe ser el papel de la evaluación y de los evaluadores en una sociedad democrática, etc. Y cuando tales tópicos se abordan, generalmente se hace de forma superficial o empleando una retórica política propia de otra época.

Por otro lado, todo modelo de evaluación contiene una serie de elementos que le son imprescindibles, uno de ellos es *quién evalúa*. El evaluador² es un actor clave en cualquier programa de evaluación puesto que en él recae fundamentalmente la responsabilidad de llevar a cabo esta compleja labor, de modo que según su formación, su experiencia, su credibilidad y su autoridad, será en buena medida la calidad de la evaluación. Con el discurrir del tiempo ha habido un cambio sustancial, hemos transitado, en el plano teórico, de una heteroevaluación hacia formas de evaluación más democráticas y participativas, como la autoevaluación y la coevaluación, donde los evaluados se involucran activamente en su propio proceso de evaluación. No obstante, las prácticas de evaluación de la educación (superior) en nuestro país continúan dominadas por esquemas verticales donde los individuos evaluados asumen un rol pasivo, convertidos en objetos y nunca en sujetos de la evaluación, cuya participación se limita generalmente a suministrar información o datos que se requieren por parte de los evaluadores para rellenar los formatos correspondientes.

En los debates educativos recientes³ de nuestro país, un tema que prácticamente ha estado ausente —o cuyo abordaje ha sido tangencial— es el de las competencias o capacidades del evaluador. Consideramos que este asunto es crucial toda vez que de acuerdo con la pericia del evaluador en este ámbito, las implicaciones y consecuencias para los evaluados pueden ser de muy distinta índole.

Precisamente este artículo tiene como objetivo identificar cuáles son las competencias profesionales que debe poseer un evaluador en educación. Algunas de las preguntas centrales que guían nuestra reflexión son: ¿se requiere contar con cierto perfil profesional o cualquiera puede ser evaluador en el campo educativo?; en todo caso, según los especialistas, ¿qué perfil debe cubrir un evaluador profesional en el ámbito educativo?; ¿qué conocimientos y habilidades debe poseer?; ¿qué actitudes y valores deben

² El evaluador puede ser un individuo o un grupo de individuos que llevan a cabo la evaluación.

³ Estas discusiones se han visto acentuadas a raíz de las modificaciones en materia de legislación educativa, transformaciones que, sin duda, afectan de modo notable la evaluación del desempeño de los maestros de educación básica.

guiar su actuación?; ¿quién debe formar a los evaluadores? Pensamos que responder a estas cuestiones es importante, pues si bien no agotan todo lo que se podría decir en relación con este tema, al menos abren una ventana para la reflexión y la discusión en torno al papel de este personaje central: el *evaluador*.

Otro aporte adicional de este trabajo estaría relacionado con recuperar de la literatura especializada un perfil del "evaluador arquetipo", de modo que se puedan ofrecer algunas orientaciones en cuanto a las competencias del evaluador que resulten útiles para aquellos involucrados, sea en la dirección de los programas de evaluación dentro del sistema educativo formal a distintos niveles (nacional, estatal, zona escolar, institución educativa), o bien en el diseño de los programas de formación de evaluadores educativos.

A partir de nuestra experiencia participando en procesos de evaluación de la educación superior, sabemos que quienes se desempeñan como evaluadores generalmente sólo tienen que cubrir ciertos requisitos formales, tales como: contar con un posgrado en un determinado campo disciplinar, ser profesor de tiempo completo, ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para evaluar proyectos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), tener Perfil Promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado) ahora Prodep (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), entre otros. Estos requerimientos pueden variar según la convocatoria de que se trate y el objeto a evaluar (programas, proyectos, publicaciones, candidatos para ingresar a un programa de posgrado o para recibir alguna distinción académica, etcétera). En síntesis, casi basta con ser un par académico y tener disponibilidad de tiempo para desempeñarse como evaluador de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Conacyt, de un organismo acreditador o de alguna Institución de Educación Superior (IES) del país. La exigencia de contar con formación y experiencia en el campo de la evaluación, lo que dotaría al evaluador de la *expertise* necesaria para llevar a cabo esta ardua empresa, simplemente parece un lujo del que se puede prescindir. Ante estos sucesos recurrentes, uno no puede dejar de experimentar cierta sensación de *déjà vu*, pues los sesgos de estas evaluaciones durante largo tiempo han afectado los intereses de las personas e instituciones.

En la bibliografía especializada se encuentran escasas referencias a las competencias del evaluador en sentido genérico; los trabajos de investigación se circunscriben sobre todo a las competencias del evaluador de programas. No obstante, en estos documentos se encuentra información

valiosa que puede ser extrapolada al evaluador educativo en general, independientemente del objeto que se evalúa.

Los hallazgos principales apuntan a la identificación de un conjunto de competencias profesionales que un evaluador educativo –que se precie de serlo– debe cubrir; si no todas, al menos algunas que parecen ineludibles, tales como: habilidades interpersonales y de comunicación, pensamiento crítico, métodos de investigación, análisis de datos cuantitativos y cualitativos, administración de datos, gestión de proyectos, habilidades de presentación (Dewey, Montrosse, Schroter, Sullins & Mattox, 2008), ética profesional, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación.

Perfil profesional del evaluador

Consideramos “evaluador” a quien, dentro de un campo determinado de actividad, averigua e informa sobre los méritos y carencias del objeto de evaluación. El valor que se le asigne sirve para muchos propósitos: la mejora de un proceso, la concesión de un premio, la aplicación de medidas especiales de refuerzo educativo, el cumplimiento de un contrato. Éstas son algunas de las diversas formas en que se emplea la evaluación (Scriven, 1966).

En tanto que las “competencias profesionales” aluden a un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo (Moreno, 2009; Navío, 2005).

Concebimos a la evaluación como una disciplina y como un campo de aplicación especializado, por tanto, sostenemos que no sólo se requiere contar con una formación *ex professo* para poder desempeñarse competentemente como evaluador en el campo educativo, sino que es un requisito *sine qua non*, toda vez que de los resultados de la evaluación se derivan fuertes repercusiones (promoción, certificación, reconocimiento a la calidad, prestigio e incluso ayudas económicas) que afectan los derechos de los evaluados. Todo esto obliga a que la evaluación vaya mucho más allá de la buena voluntad u opinión particular del evaluador. El perfil profesional del evaluador debe ser amplio, flexible, e incluir de forma integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores, recursos todos éstos que

deberá saber movilizar para resolver de forma efectiva y oportuna los diversos problemas que le plantee el campo laboral. Estos problemas se suelen caracterizar por ser complejos (no admiten una respuesta única), multidimensionales, dinámicos, y ser abiertos o poco estructurados. En este contexto, un perfil profesional fijo o rígido resultará de escaso valor.

Tipos de evaluadores

De acuerdo con Nevo (1997: 33), para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características; éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y de la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Como no es sencillo hallar una persona que satisfaga todos estos requisitos, la estrategia consiste en conformar un equipo de evaluadores que coordine la evaluación o, por el contrario, optar por una persona con las características más apropiadas para que se ocupe de un componente específico de la evaluación.

Según el citado autor, en la literatura especializada se pueden identificar diferentes tipos de evaluadores, y una primera distinción estriba entre el evaluador *interno* y el evaluador *externo* (Scriven, 1966, 1991; Stufflebeam, et. al. 1971). El *evaluador interno* suele estar contratado por los responsables del proyecto y les informa directamente; *ergo*, su objetividad y su credibilidad externa pueden ser menores que las del *evaluador externo* que no es contratado directamente por los responsables del proyecto y goza de mayor autonomía. Además, en vista de que el evaluador interno resulta más próximo y familiar, puede parecer menos amenazante que el externo para los evaluados.

La segunda distinción, atribuida a Scriven (1966), radica entre el evaluador *profesional* y el evaluador *práctico*; esta diferencia no es una valoración en cuanto a la calidad del evaluador, sino que más bien alude a dos ejes de formación y experiencia. El evaluador *práctico* es aquél que no está especializado en evaluación y su participación en la misma constituye sólo una parte de su trabajo, en tanto que el evaluador *profesional* posee una vasta formación en evaluación y su principal ocupación es liderar evaluaciones.

No obstante, aunque las competencias técnicas del evaluador *práctico* pueden ser inferiores que las del profesional, es probable que se muestre más empático con las necesidades de evaluación y establezca una relación

interpersonal más satisfactoria con los integrantes del proyecto en cuestión. Estas dos distinciones son independientes la una de la otra, y puede haber evaluadores internos/prácticos, externos/prácticos, internos profesionales/externos profesionales (Nevo, 1997).

Ahora bien, lo expresado en líneas anteriores es lo que refiere la literatura especializada sobre este tema, pero lo que dicta la realidad en nuestro país parece apuntar en una dirección muy distinta, pues como ha sido mencionado antes, quienes tienen en sus manos las tareas de evaluación suelen ser, en el mejor escenario, individuos relacionados con el mundo de la educación (algunos incluso con amplia experiencia en la administración o la gestión escolar), pero que en su faceta de evaluadores se revelan como amateurs o “espontáneos”. En el peor escenario, no menos habitual desafortunadamente, se encuentran aquellos individuos encargados de evaluar la educación que podríamos calificar como “dilettantes”,⁴ cuya posición como evaluadores o gestores de la evaluación se debe especialmente a sus relaciones sociales con quien detenta el poder político, antes que a sus competencias como profesionales de la educación y mucho menos de la evaluación. Aquí cabría acotar que “debido al enorme impacto de las evaluaciones, sólo deberían ser realizadas por individuos con los conocimientos y las habilidades para hacerlo de una manera eficaz y ética” (Kaesbauer, 2012: 12).

Como apuntábamos al inicio, la mayor parte de la bibliografía consultada refiere a las competencias del evaluador de programas, pero consideramos que mucho de lo dicho puede ser aplicado a la evaluación de otros componentes del sistema educativo, de modo que aunque en ciertos momentos nos referiremos a las competencias requeridas para la evaluación de programas, en realidad estamos contemplando estas capacidades del evaluador en sentido amplio.

Investigaciones sobre las competencias del evaluador

A diferencia de la amplia investigación que existe sobre las competencias en el campo de la gestión, la investigación sobre las competencias del evaluador es escasa; la mayoría de las investigaciones disponibles sobre las

⁴ Proviene de la palabra italiana *dilettante* (“el que se deleita”) y refiere a una persona que tiene afición por una o varias artes o disciplinas del saber. También alude a una persona que cultiva un arte o una disciplina como aficionado, no como profesional, generalmente por no tener capacidad para ello.

competencias del evaluador es de naturaleza teórica. Existen abundantes puntos de vista sobre la conveniencia o no de que el evaluador tenga competencias, y acerca de cuáles competencias debe poseer, pero faltan estudios empíricos sobre estas cuestiones. Aunque se han propuesto varios marcos de trabajo para identificar las competencias del evaluador, ninguno de éstos “se ha derivado de un proceso sistemático o validado por la construcción de consensos empíricos entre los diversos profesionales del campo” (King, Stevahn, Ghere & Minnema, 2001: 230).

El ámbito de la evaluación de programas tiene la necesidad de identificar las competencias para los evaluadores por tres razones principales: 1) como base para orientar los programas de formación para los profesionales noveles, 2) desarrollar la formación continua de los profesionales experimentados, y 3) llevar a cabo revisiones periódicas que aseguren la integridad del campo (Stevahn, King, Ghere & Minnema, 2005). Por otro lado, la comunidad de evaluación no ha alcanzado un consenso sobre una lista de competencias del evaluador que representen los diversos enfoques filosóficos y prácticos que actualmente se utilizan en la evaluación de programas (King *et. al.* 2001; Smith, 1999; Worthen, 1999).

Sin embargo, en este tema se identifican con cierta claridad dos posturas: la primera incluye los autores que rechazan la definición de un conjunto de competencias para el evaluador; la segunda comprende aquellos que proponen determinadas competencias con las que un evaluador debe contar. En el primer caso, por ejemplo, se encuentra Kirkhart (1981: 189), quien considera que una vez reconocida la naturaleza de la evaluación de programas como “flexible”, “situación específica” y “conceptualmente confusa”, cualquier intento de redactar una lista de habilidades “fijas” para la evaluación de programas sería un disparate. Sin embargo, como veremos más adelante, este autor sí propone categorías descriptivas de las competencias del evaluador.

En estas coordenadas Robert Stake (2010: 24-25) afirma:

Desde mi punto de vista, no sería bueno para nuestra profesión estandarizar más la práctica de la evaluación. Podemos imaginarnos otro escenario en el que la evaluación sea tan variada, opaca y adaptada a cada contexto, que confunda a nuestros clientes y al público; no creo que sea el caso en la actualidad. Así que la formación [de los evaluadores] también debe diversificarse.

Evidentemente, el citado autor se refiere a la práctica de evaluación en los Estados Unidos; habría que pensar si esta afirmación aplica para el caso nuestro donde es claro que las prácticas de evaluación (al menos en la edu-

cación obligatoria) parecen encaminarse hacia una estandarización y, en general, tales prácticas suelen ser bastante opacas y difusas.

En la segunda postura se identifican no sólo especialistas en el campo sino también agencias u organismos evaluadores que no plantean explícitamente competencias, pero sí una serie de normas y principios generales que pueden servir como guía para el desarrollo de buenas prácticas de evaluación y que dejan entrever las competencias profesionales del evaluador.

Puesto que en los Estados Unidos la evaluación de programas es un campo profesionalizado, existe desde hace tiempo el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994; 1981) (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación de la Educación), el cual ha desarrollado un conjunto de estándares de evaluación que agrupa en cuatro áreas clave: utilidad, viabilidad, corrección y exactitud:

Los estándares ofrecen un marco para la comprensión de las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo evaluaciones de los programas... De este modo, los estándares asumen implícitamente ciertas aptitudes, conocimientos y competencias por parte del evaluador(s) (Kirkhart, 1981: 188).

Por otro lado, a mediados de la década de los noventa un grupo de trabajo de la American Evaluation Association (AEA) (Asociación Americana de Evaluación) creó los Principios Rectores para los Evaluadores, cuya finalidad se expresa en los siguientes términos: “Los principios tienen por objeto guiar la práctica profesional de los evaluadores, y para informar a los clientes de la evaluación y al público en general acerca de los principios que pueden esperar sean confirmados por los evaluadores profesionales” (American Evaluation Association, 2004). Tanto los estándares como los principios, sin embargo, “no abordan directamente las competencias que un evaluador necesita para funcionar eficazmente en contextos específicos” (King *et. al.* 2001: 230).

Como el lector puede apreciar, tanto los Estándares para la Evaluación de la Educación propuestos por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, como los Principios Rectores para los Evaluadores de la American Evaluation Association, no expresan abiertamente las competencias que debe poseer un evaluador, sino que a partir de sus concepciones abstractas dejan que cada cual infiera e interprete cuáles serían las competencias deseables de un buen evaluador.

Entre los autores que pugnan abiertamente por establecer las competencias de un evaluador se encuentra Smith (1999), quien sugiere tres opciones para el desarrollo de competencias en el contexto de la certificación del

evaluador: 1) una lista autogenerada de competencias por parte de los evaluadores profesionales, 2) un enfoque de análisis de tareas basado en las aportaciones de los destinatarios de la evaluación, 3) identificar las competencias del evaluador de acuerdo con los Principios Rectores para los Evaluadores propuestos por la American Evaluation Association (2004). Esta autora previene que:

...las tres opciones presentan sus restricciones, la lista autogenerada podría ser considerada *egoísta*, no sensible al usuario, y carente de base empírica; el enfoque de análisis de tareas es costoso; y los Principios Rectores son demasiado generales para aplicarse (Smith, 1999: 525-526).

Expertos ampliamente reconocidos en el campo de la evaluación de programas han identificado informalmente listas de competencias para los evaluadores. Por ejemplo, Michael Patton (1990: 48) propuso que un evaluador competente debe poseer conocimiento de múltiples y diversos métodos, habilidades de comunicación, capacidad de conceptualización y lógica del programa, habilidades de consultoría, competencia interpersonal, sofisticación política, conocimiento de cómo funcionan las organizaciones, creatividad, habilidades de presentación orales y escritas.

Por su parte, Michael Scriven (1996: 160) desafió a los evaluadores a tener la "competencia razonable" de ser capaces de entender y aplicar metodologías cuantitativas y cualitativas básicas, teoría de la validez, teoría de la generalización, meta-análisis, restricciones legales sobre el acceso y el control de los datos, análisis ético, evaluación de necesidades, análisis de costos, habilidades y modelos internos de síntesis, geografía conceptual, y diseño, construcción y presentación de un informe específico de evaluación. Las propuestas de los autores antes citados contienen una serie de capacidades que podríamos englobar en bloques de competencias: teórico-metodológicas, interpersonales, éticas y sociales.

También hay autores que han propuesto categorías de competencias del evaluador, por ejemplo, Kirkhart (1981) y Mertens (1994), quienes reflexionaron sobre la práctica de evaluación y organizaron de las habilidades y los conocimientos de la evaluación de programas en marcos conceptuales. Karen Kirkhart (1981: 188-189) identificó ocho grandes categorías descriptivas de las competencias del evaluador:

- 1) Habilidades metodológicas
- 2) Áreas de conocimiento que proporcionan antecedentes sustantivos
- 3) Habilidades de análisis de sistemas
- 4) Astucia y entendimiento políticos

- 5) Ética profesional
- 6) Habilidades de gestión
- 7) Capacidad de comunicación
- 8) Habilidades interpersonales o rasgos del carácter

Mientras tanto, Donna Mertens (1994: 19) dividió esas habilidades y conocimientos en cuatro categorías:

- 1) Los exclusivos de la evaluación
- 2) Los relacionados con la formación típica en metodología de la investigación y la indagación
- 3) Los relacionados con áreas de la ciencia política o la antropología
- 4) Los que son específicos para cada disciplina

Formación de los evaluadores

Antes mencionamos que en México no existen instituciones ni programas de posgrado que tengan como propósito declarado la formación de profesionales de la evaluación en el ámbito educativo.⁵ En este escenario, podríamos afirmar que en el país los evaluadores “hacen su camino al andar” y lo hacen generalmente mediante el método de “ensayo y error”, así es como en la cotidianidad ellos van fraguando su dominio (o falta de éste) del campo; son, en reiteradas ocasiones, la intuición, la rutina o la imitación, las pautas principales que guían su quehacer como evaluadores, con los riesgos que entrañan, pues sabemos que el progreso conseguido en un trabajo depende de algo más que de la experiencia o de las conversaciones con los colegas:

Podrían haber estado poniéndolo en práctica hasta que criaran pelo las ranas, pero si no hubiesen cambiado la manera en que comprendían lo que es el conocimiento, es muy posible que no hubieran conseguido aprender nada. No se aprende de la experiencia: se aprende de reflexionar sobre la experiencia (Bain, 2014: 180).

No ocurre lo mismo en otros países; así encontramos que la Canadian Evaluation Society (Sociedad Canadiense de Evaluación) (CES), es una organización profesional que ha representado un valioso apoyo para desarrollar las competencias del evaluador en ese país del norte. La CES encargó a su

⁵ Excepto la Universidad Anáhuac que ofrece una especialidad y un doctorado en evaluación educativa.

Comité de Desarrollo Profesional promover la práctica profesional de la evaluación, y para ello en 1999 se crearon las Series de Habilidades Esenciales de Evaluación (ESS), un programa de formación que consta de cuatro días de talleres guiados por un evaluador experimentado que introduce los conceptos y métodos de evaluación; éste incluye: 1) comprensión de la evaluación del programa, 2) construcción de un marco de evaluación, 3) mejora del desempeño del programa, y 4) evaluación de los resultados (Canadian Evaluation Society, 2004). Las ESS brindan una visión general de las competencias esenciales que se requieren en la evaluación de programas (ver Tabla 1).

Tabla 1
Series de Habilidades Esenciales de Evaluación (ESS)

<p>Comprensión de la evaluación de programas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Términos y conceptos clave ✓ Beneficios de la evaluación de programas ✓ Pasos básicos en el proceso de evaluación ✓ Principales enfoques para la evaluación de programas ✓ Dar forma a las preguntas de evaluación ✓ Diseño de una evaluación ✓ Evaluar con recursos limitados ✓ Análisis e informe de los resultados de evaluación ✓ Reducción de la resistencia a la evaluación ✓ Involucrar al personal y a los clientes en el proceso de evaluación ✓ Incrementar la utilización de la evaluación ✓ Realizar evaluaciones éticas y justas
<p>Construcción de un marco de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar quién es el cliente y cuáles son sus necesidades ✓ Conceptos básicos de la evaluación de necesidades ✓ Enfoques principales acerca de la evaluación de las necesidades del cliente ✓ Métodos de evaluación para “acercarse al cliente” ✓ Construcción de un marco de evaluación a través de modelos lógicos ✓ Involucrar a los gerentes y al personal en la construcción de un marco de evaluación ✓ Relacionar el diseño del programa con las necesidades del cliente ✓ Definir los componentes del programa ✓ Formulación de indicadores para el éxito del programa ✓ Uso del marco de evaluación para vincular los resultados del programa a las necesidades del cliente
<p>Mejora del desempeño del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de la evaluación como una herramienta de gestión para mejorar el desempeño del programa y la rendición de cuentas interna ✓ Conceptos básicos de control y evaluación del proceso ✓ Monitorear los resultados del programa con datos administrativos y sistemas de información existentes

Mejora... (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo continuo de instrumentos y procedimientos de recolección de datos ✓ Vincular el proceso de evaluación a la toma de decisiones del programa ✓ Evaluar la satisfacción del cliente ✓ Comprender la mejora continua de la calidad ✓ Usar la evaluación del programa para la construcción de una "organización de aprendizaje"
Evaluación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definición de los resultados del programa ✓ Enfoques principales acerca de la evaluación de los resultados ✓ Desarrollar mediciones de los resultados ✓ Diseñar evaluaciones de los resultados ✓ Validez y confiabilidad ✓ Uso apropiado de técnicas cuantitativas y cualitativas ✓ Relacionar los resultados del programa con los costos del mismo ✓ Comprender los beneficios del programa ✓ Medir la equidad del programa y su capacidad para responder a las necesidades de la comunidad ✓ Comunicar las conclusiones de la evaluación ✓ Usar las evaluaciones para mejorar la eficacia del programa y la rendición de cuentas

Tomado de: Canadian Evaluation Society (2004). *Essential skills series in evaluation*.

Respecto a la información contenida en el cuadro anterior, habría que señalar que en el campo educativo no se suele hacer referencia a los "clientes" ni a los "gerentes", salvo en los enfoques neoliberales que consideran a la escuela como una empresa (verbigracia el enfoque de la "calidad total"). Por tanto, es preciso reemplazar estos términos por otros que resulten más adecuados al ámbito de la educación; así, resulta más propio hablar de "audiencias" o de "grupos de interés" para el primer caso y de "administradores" o "gestores" educativos (directores, coordinadores) para el segundo.

Como ya se dijo antes, la investigación sobre las competencias del evaluador es exigua. Los estudios desarrollados hasta ahora son de corte teórico y los marcos de trabajo para identificar las competencias del evaluador no gozan de consensos empíricos de los profesionales del campo. Sin embargo, en medio de este desierto de información existe un resquicio que hace albergar la esperanza de un desarrollo del campo.

No fue sino hasta el nuevo milenio que se llevaron a cabo dos proyectos para desarrollar inventarios y descripciones de competencias para los evaluadores (Huse & McDavid, 2006). Uno de los proyectos fue patrocinado por la Sociedad Canadiense de Evaluación (en adelante llamado el proyecto canadiense), y el otro se llevó a cabo de forma independiente por un grupo de investigadores universitarios en los Estados Unidos para desarrollar

Competencias Esenciales para los Evaluadores de Programas (ECPE) (en lo sucesivo denominado el proyecto ECPE).

El proyecto ECPE se llevó a cabo por King *et. al.* (2001) en los EE.UU. Estos autores desarrollaron una taxonomía de las competencias esenciales para los evaluadores de programas, la cual destaca las capacidades que un evaluador necesita tener para llevar a cabo una práctica de evaluación eficaz. El mismo grupo de investigadores (Stevahn, King, Ghere & Minnema, 2005) posteriormente perfeccionó las competencias del evaluador y las cruzó con referencia al *Programa de Estándares de Evaluación* (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) y a los *Principios Rectores* (American Evaluation Association Task Force on Guiding Principles for Evaluators, 1995), así como con las *Series de Habilidades Esenciales* (Canadian Evaluation Society, 1999).

Las Competencias Esenciales para Evaluadores de Programas se desarrollaron a partir de un coloquio de estudios de evaluación a nivel de posgrado (King *et. al.* 2001). A continuación, se realizó un estudio de validación presencial con 31 evaluadores del área de Minnesota. Como resultado de los estudios, se establecieron las competencias esenciales para el evaluador de programas, incluyendo 61 ítems en seis categorías: práctica profesional, investigación sistemática, análisis situacional, gestión de proyectos, práctica reflexiva y competencia interpersonal (ver Tabla 2).

Estas competencias están destinadas a mejorar la formación, fortalecer la práctica reflexiva, promover la investigación evaluativa y continuar la profesionalización del campo de la evaluación (Stevahn *et. al.* 2005).

Tabla 2
Competencias Esenciales para Evaluadores de Programas (ECPE)

Práctica profesional	✓	Aplica estándares de evaluación profesionales
	✓	Actúa éticamente y se esfuerza por lograr la integridad y la honestidad en la realización de las evaluaciones
	✓	Transmite enfoques de evaluación personal y habilidades a clientes potenciales
	✓	Respeto a los clientes, los encuestados, los participantes del programa y otros grupos de interés
	✓	Considera el bienestar general y el público en la práctica de evaluación
	✓	Contribuye a la base de conocimientos de la evaluación
Investigación sistemática	✓	Entiende la base de conocimientos de evaluación (términos, conceptos, teorías, hipótesis)
	✓	Conoce los métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos
	✓	Lleva a cabo revisiones de la literatura
	✓	Maneja la teoría específica del programa
	✓	Enmarca las preguntas de evaluación

Investigación... (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrolla el diseño de la evaluación ✓ Identifica las fuentes de datos ✓ Recopila datos ✓ Evalúa la validez y la confiabilidad de los datos ✓ Analiza e interpreta datos ✓ Hace juicios ✓ Desarrolla recomendaciones ✓ Proporciona fundamentos para las decisiones a lo largo de la evaluación ✓ Informa de los procedimientos de evaluación y los resultados ✓ Nota fortalezas y limitaciones de la evaluación ✓ Realiza metaevaluaciones
Análisis de la situación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describe el programa ✓ Determina la evaluabilidad del programa ✓ Identifica las preocupaciones de los grupos de interés relevantes ✓ Sirve a las necesidades de información de los usuarios previstos ✓ Aborda los conflictos ✓ Examina el contexto organizacional de la evaluación ✓ Analiza las consideraciones políticas relevantes para la evaluación ✓ Atiende a cuestiones de uso de la evaluación ✓ Atiende a los problemas del cambio organizacional ✓ Respeta la singularidad del sitio de evaluación y al cliente ✓ Está abierto a las aportaciones de los demás ✓ Modifica el estudio cuando es necesario
Gestión de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responde a las solicitudes de propuestas ✓ Negocia con los clientes antes de que comience la evaluación ✓ Escribe acuerdos formales ✓ Se comunica con los clientes en todo el proceso de evaluación ✓ Hace presupuestos para una evaluación ✓ Justifica los costos dadas las necesidades de información ✓ Identifica los recursos necesarios para la evaluación, tales como la información, la experiencia, el personal, los instrumentos ✓ Usa la tecnología apropiada ✓ Supervisa a los demás involucrados en la realización de la evaluación ✓ Capacita a otras personas involucradas en la realización de la evaluación ✓ Realiza la evaluación de una manera no disruptiva ✓ Presenta la obra en tiempo y forma

Continúa...

Práctica reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es consciente de sí mismo como un evaluador (conocimientos, habilidades, disposiciones) ✓ Reflexiona sobre la práctica de la evaluación personal (competencias y áreas de crecimiento) ✓ Persigue el desarrollo profesional en la evaluación ✓ Persigue el desarrollo profesional en las áreas de contenido relevantes ✓ Construye relaciones profesionales para mejorar la práctica de evaluación
Competencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa habilidades de comunicación escrita ✓ Usa habilidades de comunicación al hablar y escuchar ✓ Emplea habilidades de negociación ✓ Emplea habilidades de resolución de conflictos ✓ Facilita la interacción interpersonal constructiva (el trabajo en equipo, la facilitación de grupos, el procesamiento) ✓ Demuestra competencia intercultural

Adaptado de: Wilcox, Y. (2012). An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (ECEPE). A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota, USA.

Por otra parte, en el proyecto canadiense (auspiciado por la CES) se llevaron a cabo dos consultas en internet con la comunidad de evaluación, dos sesiones de debate con los delegados en la Conferencia Nacional de la CES en 2002, y discusiones en línea entre los miembros de un panel de expertos invitados de referencia internacional (Zorzi, McGuire & Perrin, 2002: 1). Se identificó una lista de 151 elementos de conocimiento, agrupados en 23 elementos más generales que posteriormente se clasificaron en seis categorías: ética, planificación y diseño de la evaluación, recopilación de datos, análisis e interpretación de datos, habilidades interpersonales y de comunicación, y gestión de proyectos (ver Tabla 3) (Zorzi *et. al.* 2002: 31-46).

Tabla 3
Elementos de Conocimiento para la Evaluación de Programas

Ética	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comportamiento ético ✓ Competencia y garantía de calidad
Planificación y diseño de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender el programa ✓ Evaluar la disposición para la evaluación ✓ Enfocarse en la evaluación ✓ Teoría de sistemas, desarrollo organizacional y cambio ✓ Tipos específicos de evaluación ✓ Historia de la evaluación, teoría de la evaluación y modelos de evaluación ✓ Diseño de investigación ✓ Construcción de significado

Planificación... (continuación)	✓ Selección de los métodos adecuados para la recopilación y el análisis de datos
	✓ Prácticas efectivas en la investigación aplicada
Recolección de datos	✓ Muestreo
	✓ Cuestiones de medición
	✓ Métodos de recolección de datos
Análisis e interpretación de datos	✓ Análisis cualitativo
	✓ Análisis cuantitativo
	✓ Determinar el mérito o valor
	✓ Habilidades de pensamiento crítico
Habilidades interpersonales y de comunicación	✓ Habilidades interpersonales
	✓ Habilidades de información
	✓ Otras habilidades de comunicación
Gestión de proyectos	✓ Gestión de proyectos de evaluación

Adaptado de: Wilcox, Y. (2012). An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (ECPE). A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota, USA.

Otra fuente consultada que contiene información importante del tema que nos ocupa, es la Asociación Internacional para el Desarrollo de la Evaluación (International Development Evaluation Association, 2012). En un reporte denominado Proyecto Final: “Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners. IDEAS Working Group on Evaluation Competencies”, la Asociación propone un conjunto de competencias para evaluadores, directores o responsables de evaluaciones y comisiones de evaluación. En el citado documento se precisa que las competencias se deben considerar en el contexto del mejoramiento profesional o para la revisión de la competencia del equipo de evaluación.

A continuación se presentan las Competencias para los Comisionados (ver Tabla 4).

Tabla 4
Competencias para los Comisionados del Desarrollo Internacional de Evaluaciones

Entiende y defiende la integridad del proceso de evaluación	✓ Acepta los potenciales riesgos iniciales, así como los beneficios, de las conclusiones de una evaluación que confirme o no las creencias existentes y los cargos públicos
	✓ Se compromete a aceptar las conclusiones basadas en la evidencia de la evaluación
	✓ Relaciona la evaluación con la política, los entornos y las cuestiones de gobernanza política
	✓ Se asegura de que el proceso de selección sea transparente y que se utilicen prácticas de licitación justas, si participa en la selección del director de evaluación o del equipo de evaluación
	✓ Se abstiene de ejercer presión sobre el director de evaluación o los evaluadores ni trata de influir en los resultados de una evaluación

Continúa...

Entiende y defiende... (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeta claramente los límites establecidos de una evaluación ✓ Se abstiene de tomar y usar partes de una evaluación fuera de contexto ✓ Persigue las medidas de seguimiento en las recomendaciones de una evaluación
Comprende y actúa sobre la necesidad de comunicación en todo el proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenta al director/equipo de evaluación la finalidad de la evaluación, los temas que se abordarán en la evaluación desde su perspectiva, las necesidades de temporización críticas, el tipo de producto (s) que se necesita, y el presupuesto (si está en su dominio) ✓ Acuerda y sigue un programa de comunicación e información con el director de evaluación y se reúne cuando surgen problemas inesperados ✓ Es realista acerca de lo que puede lograr una evaluación dados los recursos disponibles ✓ Se abstiene de dictar el alcance de la evaluación y la metodología ✓ Examina y acuerda las preguntas, la metodología y el alcance general, la línea de tiempo y los productos de evaluación antes de que se lleve a cabo ésta
Apoya el acceso de las personas a la evaluación y los registros y el derecho público a la información	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acuerda una amplia consulta con los grupos de interés por parte del director de la evaluación/equipo ✓ Acuerda honores de confidencialidad por parte del director de evaluación/equipo ✓ Apoya el acceso del director/equipo de la evaluación a los registros y las personas ✓ Es claro acerca de quién es el propietario los datos dentro de las políticas de la organización ✓ Trabaja para promover el interés público mediante el fomento de un enfoque participativo en la planificación de la evaluación y se compromete a realizar informes públicos de evaluación a menos que esté prohibido por la política de la organización
Respeto los términos del contrato	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Considera cambios en el diseño/preguntas/métodos de evaluación si surgen problemas imprevistos ✓ Renegocia el contrato de evaluación de acuerdo con cambios acordados importantes para la evaluación
Emprende acciones sobre las recomendaciones de una evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoya un sistema de seguimiento de las recomendaciones, y en lo posible su accesibilidad pública ✓ Monitorea la acción sobre las recomendaciones y la difusión de las lecciones
Apoya el monitoreo y la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoya el monitoreo y el fortalecimiento de la capacidad de evaluación

Tomado de: International Development Evaluation Association (2012). *Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners*. IDEAS Working Group on Evaluation Competencies.

El cuadro siguiente contiene las competencias para los directores o responsables de las evaluaciones (ver Tabla 5).

Tabla 5
Competencias para los Directores del Desarrollo Internacional de las Evaluaciones

Fundaciones Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce y aplica los conceptos, términos y definiciones utilizados en el desarrollo de la evaluación ✓ En general entiende y aplica los enfoques, métodos y herramientas del desarrollo de la evaluación ✓ Trata de comprender todo el contexto de una intervención y su teoría/lógica para identificar implicaciones para la evaluación ✓ Reconoce la importancia de la competencia intercultural y muestra sensibilidad cultural
----------------------------------	--

Fundaciones... (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce el Código de Ética de IDEAS y se comporta de acuerdo con él ✓ Conoce y aplica otros principios y estándares internacionalmente reconocidos para el desarrollo de la evaluación, así como otros principios y estándares de organización aplicables a nivel regional, nacional, y subnacional ✓ Sabe de y apoya redes de evaluación profesionales, la mejora propia y la auto-mejora del personal
Sistemas de Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asegura la revisión de la calidad del monitoreo de los datos con fines de evaluación ✓ Usa el monitoreo de los datos para informar a la evaluación y los resultados de la evaluación para mejorar el monitoreo
Planeación y diseño de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoya y promueve por adelantado la adecuada exploración y planeación para una evaluación, incluyendo la participación de las partes interesadas ✓ Trata de minimizar la carga de la evaluación a través de una buena planeación que es participativa en la naturaleza y el análisis secundario de los datos existentes, mediante evaluaciones conjuntas y dirigidas por los países, según corresponda ✓ Asegura que la planeación de la evaluación considere los posibles efectos no deseados de las intervenciones, tanto positivos como negativos, así como los efectos deseados ✓ Desarrolla o promueve un diseño factible más fuerte para responder a las preguntas y a los propósitos de la evaluación ✓ Obtiene revisiones del diseño de evaluación como un control de calidad ✓ Comprueba y toma las acciones apropiadas sobre posibles problemas éticos, incluyendo el conflicto de interés potencial o real, la concesión de confidencialidad/anonimato, y la obtención del consentimiento informado de los participantes en la evaluación ✓ Asegura que instrumentos de recolección de datos sean pretest, protocolos desarrollados, y que los recolectores de los datos tengan la formación adecuada
Gestión de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construye y mantiene relaciones constructivas con el equipo de evaluación, incluyendo el personal, consultores, asesores y socios, según el caso, y con otros grupos de interés ✓ Administra y controla los recursos de evaluación con eficiencia y eficacia, incluyendo los recursos de personal ✓ Muestra un fuerte liderazgo y habilidades de gestión de proyectos para ofrecer evaluaciones de calidad oportunas ✓ Se mantiene informado e informa a la dirección de la organización del progreso y los asuntos de la evaluación
Comunicación de los hallazgos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concientiza y usa las evaluaciones mediante una comunicación efectiva en cada etapa de la evaluación, promueve la transparencia de los métodos de evaluación, y en la medida de lo posible, difunde públicamente los resultados de la evaluación y el desarrollo de presentaciones específicas, según lo establecido en un plan de difusión ✓ Proporciona la oportunidad para que los evaluados revisen y comenten sobre el proyecto de evaluación y sus hallazgos, las conclusiones y recomendaciones, e incorpora la retroalimentación cuando es necesario
Promueve una cultura de aprendizaje de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa en los comentarios de las evaluaciones realizadas para identificar las lecciones aprendidas tanto del proceso de evaluación como de la calidad del producto ✓ Apoya el seguimiento y la búsqueda de los progresos en la aplicación de las recomendaciones de las evaluaciones, según proceda ✓ Aboga por la evaluación y busca construir la capacidad de evaluación de los demás ✓ Apoya formas de construcción del conocimiento, tales como la metaevaluación y los sistemas de lecciones aprendidas

Tomado de: International Development Evaluation Association (2012). *Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners*. IDEAS Working Group on Evaluation Competencies.

La última tabla muestra las competencias para los evaluadores del desarrollo internacional de las evaluaciones (ver Tabla 6).

Tabla 6
Competencias para los Evaluadores del Desarrollo Internacional de las Evaluaciones

Fundaciones Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce la literatura general y los temas de actualidad en el desarrollo la evaluación ✓ Conoce y aplica los conceptos, términos y definiciones utilizados para el desarrollo la evaluación ✓ Comprende y aplica los enfoques, métodos y herramientas para el desarrollo la evaluación ✓ Trata de comprender todo el contexto de una intervención mediante el desarrollo, o examen y revisión, según proceda, de su teoría/lógica para identificar implicaciones para la evaluación ✓ Muestra una competencia intercultural adecuada y sensibilidad cultural ✓ Conoce el Código de Ética de IDEAS y se comporta de acuerdo con él ✓ Conoce y aplica otros principios y estándares internacionalmente reconocidos para el desarrollo de la evaluación, así como otros principios y estándares de organización aplicables a nivel regional, nacional y subnacional ✓ Busca redes de evaluación profesional y la mejora propia ✓ Busca desarrollar pericia en una especialidad dentro del desarrollo la evaluación
Sistemas de Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra habilidades en el desarrollo y el uso de sistemas de monitoreo y datos
Planeación y diseño de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se compromete por adelantado con la adecuada exploración y planeación de una evaluación, incluyendo la participación de las partes interesadas ✓ Trata de minimizar la carga de la evaluación a través de una buena planeación que es participativa en la naturaleza y el análisis secundario de los datos existentes, mediante evaluaciones conjuntas y dirigidas por los países, según corresponda ✓ Asegura que la planeación de la evaluación considere los posibles efectos no deseados de las intervenciones, tanto positivos como negativos, así como los efectos deseados ✓ Desarrolla o promueve un diseño factible más fuerte para responder a las preguntas y a los propósitos de la evaluación
Gestión de la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa en la evaluación como un miembro del equipo, demostrando un fuerte liderazgo y habilidades de trabajo en equipo ✓ Gestiona tareas y recursos de evaluación para entregar las responsabilidades de evaluación a tiempo y dentro del presupuesto y de alta calidad ✓ Construye y mantiene relaciones constructivas con los socios, los comisionados de evaluación y otras partes interesadas ✓ Proporciona orientación a los otros dentro y fuera de la organización sobre el diseño y planeación, métodos y enfoques para el desarrollo de la evaluación ✓ Si es el responsable de la evaluación, cumple con las competencias adicionales que se especifican en las Competencias para los Directores del Desarrollo Internacional de las Evaluaciones establecidas por IDEAS
Realización de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirige el trabajo de campo y otras revisiones de acuerdo con el diseño y las buenas prácticas de evaluación ✓ Analiza e interpreta los datos adecuadamente, obtiene conclusiones basadas en evidencias y formula buenas recomendaciones cuando es necesario

Tomado de: International Development Evaluation Association (2012). *Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners*. IDEAS Working Group on Evaluation Competencies.

En los tres bloques de competencias identificadas por la International Development Evaluation Association (2012) para el Director, la Comisión y los Evaluadores, se deja claro que la evaluación debe ser un proceso planificado y diseñado, que requiere de sistemas de seguimiento y control, que debe ser gestionado acertadamente y sus hallazgos comunicados de forma efectiva, todo lo cual demanda competencias profesionales de los evaluadores. Otro elemento que resulta de sumo interés apunta a la promoción de una cultura de aprendizaje de la evaluación, es decir, se espera que los evaluadores generen un conjunto de saberes, habilidades, valores y disposiciones en relación tanto con el proceso de evaluación como con la calidad del producto, así como con la aplicación de las recomendaciones, la promoción de la evaluación y la construcción de la capacidad de evaluación de los demás.

Las listas de competencias profesionales —que proponen tanto los especialistas, como las agencias y organismos internacionales para los evaluadores de programas educativos— aportan información relevante que permite ir configurando el nuevo perfil del evaluador para el campo educativo.

Parece que ha llegado el momento de que el evaluador, otrora convertido en auditor/fiscalizador afín a los modelos estandarizados de aseguramiento de la calidad, ceda su trono a un evaluador cuyo perfil se asemeja mucho más al de un asesor (con autoridad académica y moral) que ejerce su liderazgo acompañando el proceso de evaluación con miras a impulsar la mejora permanente de los programas evaluados, sensible a las características y necesidades del contexto, que respeta y valora la diversidad de situaciones. Esta tendencia hacia esquemas de evaluación no estandarizados es la que están siguiendo muchos países, particularmente los desarrollados

Reflexiones finales

El país requiere de evaluadores profesionales que atiendan las necesidades apremiantes en distintas dimensiones del espectro académico (programas educativos, proyectos de investigación, instituciones escolares, gestión escolar, evaluación curricular, materiales didácticos, evaluación de docentes, formación de evaluadores, etc.), las cuales —ante la ausencia de especialistas— terminan siendo cubiertas por personal novato e improvisado que muchas veces, quizá sin pretenderlo, lleva a cabo evaluaciones claramente perniciosas para los evaluados.

Como los evaluadores profesionales no nacen sino se hacen, luego entonces habrá que formarlos. Los mecanismos y estrategias de esta formación pueden ser múltiples y diversos, pero no se pueden eludir, so pena de hacer de la evaluación un acto distorsionado e inútil que en poco o nada contribuirá a la mejora de la educación superior (Moreno, 2011). Por la especialización que supone la formación de evaluadores educativos, ésta parece ser una labor propia del posgrado, sólo que en el país –a excepción de una sola institución de educación superior privada– no existe una oferta institucional de formación que cubra este vacío. No ocurre lo mismo en otros países, donde el panorama dista mucho del nuestro: “actualmente, hay 26 programas de doctorado que contienen [la palabra] evaluación en su título, especialización o concentración en los Estados Unidos de América” (Kaesbauer, 2012: 2).

Para ser un evaluador competente y fiable se precisa de un conjunto de competencias, las cuales no se pueden adquirir sólo mediante la experiencia acumulada ni con una buena dosis de entusiasmo, sino que se requiere contar con una formación profesional orientada al desarrollo de tales capacidades.

Coincidimos con Robert Stake (2010) en que la mayoría de las personas dan por hecho que el término “evaluación” se refiere a algo técnico o relacionado con la gestión. De algún modo, una buena parte de quienes trabajan en las universidades consideran que una formación general en evaluación carece de importancia. En México es habitual que los responsables de las instituciones educativas, cuando solicitan la realización de una evaluación, lo que buscan es más bien un aval a lo que están haciendo, antes que un conocimiento y comprensión del objeto evaluado. Buscan el reconocimiento más que el conocimiento. Por ejemplo, en el país prácticamente la totalidad de las IES tiene sus programas de licenciatura acreditados por los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) como programas de calidad, aunque esa calidad en ocasiones sea dudosa; lo que importa, entonces, es el reconocimiento público que otorga esa acreditación.

En diversas ocasiones se ha señalado que el actual esquema de evaluación de la educación superior en el país está agotado, que es preciso transitar de indicadores cuantitativos a indicadores cualitativos. Desde luego que esto es importante, pero pensamos que el asunto va más allá de establecer indicadores; tiene que ver, en realidad, con un problema de concepción de la evaluación, con la construcción de una determinada cultura de la evaluación y con el papel del evaluador en esta trama, cuyo descuido por su formación profesional resulta evidente. Actualmente, los evaluadores

son individuos con antecedentes de formación y experiencias prácticas variadas, relacionadas o no con el campo de la evaluación educativa. Se trata de una actividad no controlada, si bien existe la necesidad de contar con una certificación, acreditación o licencia como evaluador.

Quizá muchos de los problemas que afrontamos en este terreno tienen que ver con esa ausencia de formación de los evaluadores. ¿Por qué muchos evaluadores se sienten inseguros para señalar las deficiencias o los problemas que detectan? ¿Por qué no se evalúa correctamente la falta de calidad? ¿Por qué es habitual que la evaluación esté marcada por los sesgos o las preferencias de los evaluadores? ¿Por qué se asume que las competencias como evaluador se pueden adquirir sólo mediante la experiencia o la imitación? ¿Pero... si se imita a modelos negativos?

Para superar estas carencias, es urgente tomar a la evaluación en serio, y una forma de hacerlo es formar profesionalmente a los evaluadores. Habrá que empezar por comprender que la evaluación formal es una disciplina en sí misma y que, como tal, tiene enfoques teóricos, métodos, prácticas y un código ético.

Referencias

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM/CLACSO/ITACA.
- American Evaluation Association (2004). *Guiding principles for evaluators*. Recuperado de: <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>
- American Evaluation Association Task Force on Guiding Principles for Evaluators (1995). *Guiding principles for evaluators*. En Newman, Dianna L.; Mary Ann Scheirer; William R. Shadish, y Christopher Wye (Eds.). *Guiding principles for evaluators. New directions for program evaluation*, Vol. 62, pp. 19-26, San Francisco: Jossey-Bass.
- Andere, Eduardo (2009). La educación de Calderón a la mitad del sexenio. *Educación 2001*, núm. 173, Octubre, pp. 14-20.
- Bain, Ken (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Blanco, Emilio (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 43, Volumen XIV, Octubre- Diciembre, México: COMIE, pp.1019-1049.
- Canadian Evaluation Society (1999). *Essential skills series in evaluation*. Recuperado de: <http://www.evaluationcanada.ca/essential-skills-series-evaluation>
- Canadian Evaluation Society (2004). *Essential skills series in evaluation*. Recuperado de: http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=3&ss=31&_lang=en

- Ceneval (2004). *Evaluación de la educación en México-Indicadores del EXANI-I*. México: Ceneval.
- Dewey, Jennifer D.; Montrosse, Bianca E.; Schroter, Daniela C.; Sullins, Carolyn D. & Mattox, John R. (2008). Evaluator Competencies: What's Taught versus What's Sought? *American Journal of Evaluation*, vol. 29, (3), 268-287.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 29, vol. 11, abril-junio, México: COMIE, pp. 583-615.
- Díaz Barriga, Ángel; Barrón, Concepción y Díaz Barriga, Frida (Coord.). (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: UNAM-IISUE.
- García, José María (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, No. 15.
- Huse, Irene y McDavid, Jim C. (2006). *Literature review: Professionalization of evaluators*. Recuperado de: http://www.evaluationcanada.ca/txt/2_literature_e.pdf
- INEE (2007). *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables*. Informe Anual 2007, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: INEE.
- INEE (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. Informe para la Reunión Ministerial del Grupo e-9 (UNESCO). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: INEE.
- International Development Evaluation Association (2012). "Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners". IDEAS Working Group on Evaluation Competencies.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards*, 2a. ed., Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Kaesbauer, Susanne Anna Maria (2012). Teaching Evaluator Competencies: An Examination of Doctoral Programs. *PhD dissertation*. University of Tennessee. Recuperado de: http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1314
- King, Jean A.; Stevahn, Laurie; Ghery, Gail & Minnema, Jane (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 229-247.
- Kirkhart, Karen (1981). Defining evaluator competencies: New light on an old issue. *American Journal of Evaluation*, 2, 188-192.
- Martínez, Felipe (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa
- Mertens, Donna M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. *New Directions for Program Evaluation*, 62, 17-27.
- Montoya, Juny; Arbesú, María Isabel; Contreras, Gloria y Conzuelo, Sandra (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia:

- análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2e), 15-42.
- Moreno, Tiburcio (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre, pp. 119-131. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400006&script=sci_arttext
- Moreno, Tiburcio (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, xxxi (124), pp. 69-92. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Navío, Antonio (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de educación*, núm. 337, pp. 213-234.
- Nevo, David (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: El Mensajero.
- OECD (2010). *Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>
- Ordorika, Imanol (Coord.) (2004). *La Academia en Jaque: Perspectivas Políticas sobre la Evaluación de la Educación Superior en México*. México: UNAM /Editorial Porrúa.
- Patton, Michael Quinn (1990). The challenge of being a profession. *Evaluation Practice*, 11 (1), 45-51.
- Rueda, Mario y Díaz Barriga, Frida (Coord.). (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Segunda edición, México: UNAM-IISUE.
- Scriven, Michael (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17 (2), 151-161.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation thesaurus*. 4a. ed., Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, Michael (1966). The methodology of evaluation. In: *Social Science Education Consortium*, publication 110, Indiana: Purdue University.
- Melinda M. Franettovich Smith (1999). Should AEA begin a process for restricting membership in the profession of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 20 (3), 521-531.
- Stake, Robert (2010). El desarrollo de centros de evaluación y la formación de evaluadores. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, núm. 3, pp. 19-33, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Stevahn, Laurie; King, Jean A.; Ghery, Gail & Minnema, Jane (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 43-59.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W.J., Guba, Egon G., Hammond, Robert L., Merriman, Howard O. y Provus, Malcolm M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Wilcox, Yuanjing (2012). *An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators (ECPE)*. A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. USA: Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.

- Worthen, Blaine R. (1999). Critical challenges confronting certification of evaluators. *American Journal of Evaluation*, 20 (3), 533-555.
- Zorzi, Rochelle; McGuire, Martha & Perrin, Burt (2002). Evaluation benefits, outputs, and knowledge elements: Canadian Evaluation Society project in support of advocacy and professional development. Recuperado de: <http://consultation.evaluationcanada.ca/pdf/ZorziCESReport.pdf>

Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP*

Vanessa García Díaz**

* Título en inglés: Between the initial profession and the academic profession: the dilemma of the graphic designers of the UASLP.

** Doctora en Ciencias Sociales, realiza una estancia posdoctoral en la Facultad de Psicología de la UASLP. Correo electrónico: vanessa_gd@yahoo.com

Recibido el 10 de febrero del 2014; aprobado el 18 de mayo del 2015

PALABRAS CLAVE

Identidad/Profesión
académica/Disciplina/
Educación Superior/
Diseño Gráfico

Resumen

Este artículo explora el lugar que los diseñadores gráficos le otorgan a su profesión inicial y académica en la construcción de su identidad. Por medio de entrevistas biográficas, la investigación recupera las experiencias de tres diseñadores gráficos con contratos de tiempo completo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, se analiza cómo los diseñadores se encuentran en una etapa de negociación de la cultura académica de producción de conocimiento. Ésta puede representar un peligro para los diseñadores y para la pluralidad que, se supone, la universidad acoge.

KEYWORDS

Identity/Academic
profession/Discipline/
Higher Education/
Graphic Design

Abstract

This article explores the place that graphic designers assign to their initial and academic professions in the construction of their identities. Through biographical interviews, the research collects the experiences of three full-time graphic-design professors at the Autonomous University of San Luis Potosí. Using symbolic interactionism, the study analyses the stage in which the designers must negotiate an academic culture based on knowledge production. This stage poses risks to the graphic designers' identity and the plurality which the university ostensibly embraces.

Introducción

Hace apenas pocos años, el estudio de la identidad de los individuos insertos en un contexto educativo sobresalió como un área especializada de la investigación social (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). A pesar de este creciente interés, no abundan los estudios sobre la reconfiguración identitaria de los académicos en contextos educativos cambiantes (Trahar, 2011), fenómeno que se agudiza en las artes y la arquitectura (Pinto, Galaz y Cordero, 2009). Asimismo, el conocimiento de la Educación Superior (ES), a partir de la experiencia de los actores, sigue siendo limitado, sobre todo si se toma en cuenta la incipiente producción científica realizada en algunas entidades federativas mexicanas (García, Grediaga y Landesmann, 2003; Osorio, 2009).

Para apoyar la apremiante tarea de conocer mejor la academia mexicana, según sus afiliaciones disciplinarias y diferencias regionales e institucionales, este artículo centra su mirada en la Licenciatura en Diseño Gráfico (LDG) de la Facultad del Hábitat (FH) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), entidades donde escasamente se han originado estudios que den voz a sus actores (López, 2009), específicamente sobre sus experiencias como académicos.

En el ámbito internacional, el estudio del diseño ha cobrado relevancia en los últimos años (Trowler, 2012) a partir del crecimiento acelerado de doctorados en esta disciplina (Elkins, 2014b). Desde su reciente incursión en ámbitos universitarios, el diseño ha pugnado por validar sus procesos de investigación dentro de la academia frente a otros más sistematizados y con una larga tradición en la producción y en la divulgación del conocimiento (Borgdorff, 2012; Gray y Malins, 2004).

Por medio de un estudio cualitativo, se analizan los relatos de tres académicos de las dos primeras generaciones de la LDG para conocer por qué encauzaron sus pasos hacia la profesión académica a costa quizá de abandonar las prácticas —no los conocimientos— de su profesión inicial. Este artículo, entonces, se centra en cómo ciertos académicos negocian los saberes de su profesión inicial —el diseño gráfico— con los tareas de la profesión académica para reconfigurar su propia identidad.

La identidad, una narración

Siempre habrá novedosas maneras de concebir la identidad conforme las sociedades avancen y según las tradiciones teóricas y los estudios empíricos se desarrollen, por lo que seguirá siendo un término escurridizo, mutante y multifuncional (Brubaker y Cooper, 2005). La riqueza analítica del concepto no estriba en su puntual definición, sino en la comprensión de cómo los individuos resuelven las preguntas “¿quién soy?” y “¿cómo he llegado a ser?” (Riessman, 2008). Las respuestas revelan el devenir de los sujetos.

El devenir, como proceso flexible e iterativo, supeditado a cambios sociales y valoraciones personales, no es fácil de asir; sin embargo, una mirada atenta a las autodefiniciones de los sujetos sobre sí mismos y su alrededor puede develar su funcionamiento (Meltzer, Petras y Reynolds, 1977). En este sentido, parto de las ideas del interaccionismo simbólico que contempla a los sujetos como agentes capaces de modificar su entorno por medio de la negociación simbólica de las normas y los significados diseminados por la estructura social. El interaccionismo simbólico prepondera el papel de las narrativas personales, circunscritas en contextos locales, pues reflejan de manera más nítida la experiencia de los sujetos (Denzin, 2004).

Dentro del interaccionismo simbólico, la teoría de la identidad desarrollada por Stets y Burke (2000, 2003; Burke y Stets, 2009) sostiene que un mismo sujeto tiene tantas identidades como categorías sociales: las normas de comportamiento y las expectativas para un esposo y un profesor serán distintas. Asimismo, esta teoría pondera la subjetividad y el lenguaje en la construcción de la identidad.

Si bien la identidad surge de la interacción entre el sujeto y la sociedad, su característica primordial se encuentra en su naturaleza narrativa (Eakin, 2008), pues los sujetos sólo acceden a su identidad por medio de narraciones. Se entiende por narración el texto –generalmente oral– reconstruido por los sujetos por medio de estructuras lingüísticas que dotan de coherencia y, usualmente, ordenan de manera cronológica eventos desperdigados en la memoria (Ochs y Capps, 2001). La coherencia, el orden e, incluso, la selección de eventos, se supeditan a los contextos de comunicación, donde el relato de un sujeto será muy distinto si se narra a un familiar o a un desconocido, o si se elabora a partir de una categoría social –viudo, profesionalista– u otra (Freeman, 2007).

Cuando los individuos hablan sobre sí mismos, se autoconstruyen y entablan una relación dinámica entre su narración y su identidad: sin aquélla, ésta no podría ser conocida o, mejor dicho, contada. La narración se con-

vierte en el *material*, surgido de la experiencia, que labra la identidad de los individuos (Eakin, 2008). Por lo anterior, la vía de análisis de la identidad por medio de los relatos ha cobrado relevancia en los últimos treinta años (Houkamau, 2010), sobre todo a partir del *narrative turn*, que considera la identidad como *narrativamente configurada* (Clandinin, 2007; Ochs y Capps, 2001).

La profesión académica y el diseño: una tensa relación

De manera convencional, para ser académico se requieren dos condiciones: una afiliación disciplinaria y una adscripción en una institución de educación superior (Clark, 1987; 1997). Ambas implican que los académicos han de cultivar tres tareas básicas: la docencia, el servicio y la investigación (Boyer, 1990). En las últimas décadas, la investigación ha cobrado preponderancia y con ello se han establecido rigurosos requisitos para ocupar una posición académica, entre ellos el grado de doctor y, en la mayoría de los casos, la producción científica publicada. Esta especial atención en la generación de conocimiento ha relegado a la docencia, pues ésta sólo repite ideas ya existentes o forma a profesionales de otros campos no vinculados con la academia (Brunner y Flisfisch, 1983).

La supremacía de la investigación y la obtención de un posgrado tienden a homogeneizar los estándares de producción de conocimiento y marginan a académicos provenientes de las *comunidades de práctica*, quienes valoran más la aplicación de conocimiento (Becher y Parry, 2005) y carecen de procesos teórico metodológicos codificados, por lo que la validez de sus investigaciones se ve cuestionada (Henkel, 2010). La investigación, como índice de prestigio, suprime diferencias cruciales de las prácticas de los académicos cuya formación implica el desarrollo de productos, el dominio de técnicas y una constante relación con el mercado laboral extrauniversitario (Becher, 1994), como es el caso de los diseñadores.

El diseño es un disciplina novel dentro de la academia: apenas en 1960 se creó la primera certificación universitaria, Diploma in Art and Design, en Gran Bretaña. Por su reciente ingreso, los diseñadores aún no consolidan un método de investigación en contextos académicos (Frayling, 1993), sobre todo porque tradicionalmente la profesión se basa en la práctica: sus procesos, métodos y estándares para la producción de conocimiento no han sido sistematizados (Durling, 2002).

Desde su incorporación en la arena universitaria hasta el día de hoy, los diseñadores han debatido de modo exhaustivo la tensión entre la teoría y la práctica, la creación de objetos y la producción de conocimiento (Borg, 2007); esta tensión se ha exacerbado recientemente con los requisitos de ingreso y permanencia. Si bien es cierto que desde su incursión en la universidad hubo diseñadores que, en consonancia con los valores de la academia, consideraron los estudios de posgrado y la investigación como índices de evaluación y promoción, otra fracción, descontenta e incluso airada, se ha opuesto a adoptar acríticamente estos valores a costa de perder los rasgos distintivos de su profesión (Elkins, 2014a; Frayling, 2006).

La discusión entre los diseñadores sobre la relevancia de la investigación y la obtención de un doctorado se crispa aún más cuando se toma en cuenta que éstas conllevan un proceso de escritura de tesis o publicaciones en revistas especializadas. La producción de conocimiento centrada en textos resulta ajena a las destrezas de los diseñadores, donde la teoría puede considerarse como un elemento periférico de la práctica profesional (Grove-White, 2003). En la actualidad, la preocupación gira en torno de si un doctorado en diseño volverá a los diseñadores más avezados en teoría que en el perfeccionamiento de la destreza y la técnica. A pesar de las voces de alarma, los programas de doctorado se han multiplicado exponencialmente (Elkins, 2014b), por lo que los diseñadores no pueden eludir ni la investigación ni los estudios de doctorado —con su indispensable parte escrita— si desean formar parte de la comunidad académica.

En México, las condiciones para ingresar a la academia (como profesor de tiempo completo) o ascender en sus escalafones se han ajustado a las de otras latitudes, pues el grado de doctor y la publicación de investigaciones son requisitos básicos (García, 2000; Gil *et. al.*, 1994); estas demandas establecen algunos retos para los diseñadores circunscritos en ámbitos académicos. Entre los desafíos se encuentra, en primer lugar, definir *investigación*; investigar en diseño no se equipara a investigar en biología, letras o historia. Los diseñadores han de validar sus procedimientos, nomenclaturas, metodologías y formas de teorizar dentro de la academia (Jones, 2006). En segundo, valorar el proceso de enseñanza: durante el proceso formativo, la relación entre aprendiz y experto resulta crucial, pues éste modela conductas reflexivas, guías de la investigación en la práctica y, por lo tanto, de la creación de un objeto (Schön, 1992). En tercero, distinguir los tipos de investigación que pueden realizarse en un doctorado de diseño: de acuerdo con Frayling (1993), existen tres tipos, a decir, investigación *del* diseño, investigación *por medio del* diseño e investigación *para el* diseño.

Las dos primeras se alinean a las demandas de la academia, pues incluyen metodologías de otras áreas, como la historia, la antropología, la comunicación, la ingeniería o las ciencias. La investigación para el diseño resulta más controvertida porque sólo puede llevarse a cabo por diseñadores: la creación de un producto es, al mismo tiempo, el proceso y el producto de una investigación.

Para estudiar cómo se perciben estas demandas dentro del diseño en México, la FH se convierte en un lugar oportuno para explorar la experiencia de los académicos, pues su LDG, fundada en 1977, fue pionera en el país junto con otras como la de la Universidad Iberoamericana (1968), la UAM (1974) y la UNAM (1975).

Método

Si la identidad es una narración, el encuadre más apropiado para su estudio es el método biográfico. Circunscrito dentro de la investigación narrativa, se basa en el supuesto epistemológico de que los individuos crean sentido de sus experiencias por medio de estructuras narrativas (Clandinin y Connelly, 2000) generadas en un intercambio comunicativo entre investigado e investigador: el primero modifica (matiza, edita, estructura) su relato según la actitud del segundo. En este método, cualquier presunción de objetividad se desvanece: el conocimiento es intersubjetivo, una cocreación entre los involucrados de la investigación (Ferraroti, 1981).

Para analizar cómo construyen su identidad los académicos del área de diseño gráfico, establecí tres objetivos: a) indagar el sentido asignado por los individuos a su profesión inicial y a su profesión académica; b) analizar cómo se interrelacionan; y c) identificar cómo influyen estas identidades en sus decisiones, comportamientos y percepciones.

La selección de participantes la definí a partir de tres criterios: a) habían de colaborar de manera voluntaria; b) tendrían contratos de base o temporales (eventuales o por obra y tiempo determinado) como profesores investigadores o profesores de asignatura; y c) al momento de la entrevista, su actividad fundamental sería la academia.

Debido a mi condición de forastera en la FH, decidí trabajar con el muestreo oportunista; éste se caracteriza por contactar a sujetos que deseen participar o a quienes se pueda persuadir para colaborar (Miles y Huberman, 1994). La gran ventaja de este tipo de muestreo es que los participantes realmente desean cooperar: les interesa contar su historia y resolver las interrogantes del investigador.

Los tres relatos que elegí presentan peculiaridades para analizar la transición entre la profesión inicial y la académica. Por una parte, los participantes egresaron de las dos primeras generaciones de la LDG de la FH: su recorrido abarca la gestación de la carrera y su reciente consolidación en la época actual. Por otra, estos académicos se encuentran contratados según esquemas distintos que han marcado su construcción identitaria dentro de la universidad, como se verá más adelante. Fabio es profesor investigador de tiempo completo;¹ Claudio y Joel son profesores de asignatura con un contrato *combo* de profesor y soporte académico. De acuerdo con su contrato, los tres trabajan 40 horas a la semana, pero con niveles escalafonarios diferenciados. Fabio puede investigar, pues sus horas frente a grupo son moderadas; en cambio, Claudio y Joel imparten clases la mayor parte del tiempo.

En el método biográfico descuellan dos formas de recolección de información: los relatos y las historias de vida. En esta investigación, opté por los relatos de vida porque permiten a los propios académicos narrar sus vivencias como protagonistas y referirse a etapas concretas de su autobiografía (Denzin, 1989). Estas etapas las establecí en un esquema entregado a los académicos que fungió como el *motor* para generar el recuerdo y, así, posteriormente, obtener una entrevista más fluida. En el esquema, los académicos esbozaron ideas según cinco etapas (kínder, educación básica, preparatoria, licenciatura y posgrado) y tres dimensiones de influencia (familia, profesores y amigos).²

Para la entrevista, decidí utilizar la biográfica que consiste en “reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 159). Para el diseño y la conducción de la entrevista, opté por un listado de temas y subtemas sin preguntas específicas ni orden preestablecido (Valles, 2000) que me permitiera enfocar tanto las experiencias resaltadas por los académicos como mis intereses como investigadora:

- a. Decisión de estudios (razones y antecedentes).
- b. Trabajos durante y después de los estudios universitarios (causas, experiencias, aspectos formativos).

¹ Todos los nombres utilizados a lo largo del artículo son seudónimos para conservar el anonimato de los participantes y las personas referidas en sus relatos.

² En el esquema, también se proveía otra dimensión abierta a las ideas de los académicos donde podían resaltar otro tipo de influencias como los medios de comunicación, la religión, alguna enfermedad, etc.

- c. Expectativas laborales después de concluir la carrera.
- d. Cambios a lo largo de la trayectoria escolar/académica (situaciones y personas decisivas).
- e. Preferencias académicas (docencia, investigación o administración).
- f. Valoración de eventos y experiencias en relación con la academia.
- g. Autodefinición.

Tras la aceptación de participar en la investigación, me reuní con cada académico en dos ocasiones: en la primera, ofrecí algunas sugerencias sobre cómo rellenar el esquema, pues en esencia se trataba de un formato libre donde se podían anotar los datos más influyentes de cada etapa; en la segunda, realicé las entrevistas con duración entre una hora y media, y dos horas. Éstas se llevaron a cabo en diversos espacios: con el académico de tiempo completo, en su cubículo; con los académicos contratados por 40 horas, en una sala de juntas y una oficina compartida. En estos últimos casos, los académicos me citaron a una hora específica para evitar la presencia de otros colegas.

Todas las entrevistas fueron grabadas, con previa autorización de los participantes, y se transcribieron con Express Scribe, un *software* libre que, entre otras funcionalidades, permite aumentar o disminuir la velocidad del audio y generar *atajos* para escribir más ágilmente. La transcripción fue una etapa de pre análisis, porque posibilitó la inter y la intraconexión de datos por medio de la escucha atenta de la entrevista.

Durante la fase de análisis de información, me basé en la identificación de dos planos del posicionamiento narrativo establecidos por Bamberg (1997):³

- a) Sujeto que narra *versus* otros. Este plano examina cómo los personajes del relato se construyen a partir de binomios, protagonistas/antagonistas o víctimas/victimarios. Debido a su naturaleza dual, el plano puede adquirir dos modalidades: (1) el relator controla su entorno y puede incidir en él, y (2) el relator está a merced de fuerzas externas incontrolables como, por caso, las políticas de promoción laboral.
- b) Sujeto que narra *versus* sujeto narrado. En este plano, el sujeto evalúa, comprende e interpreta diferentes fases de su vida: ofrece una visión retrospectiva de sus acciones y decisiones, y las juzga desde diferentes dimensiones que *habitan* actualmente al narrador (el académico podrá evaluar su experiencia como practicante del diseño o como investigador del diseño, por ejemplo).

³ Bamberg (1997) propone tres planos. El tercero, *sujeto que narra versus audiencia*, no fue utilizado para el análisis presentado en este artículo.

En general, los planos del posicionamiento narrativo exploran cómo se construye la identidad por medio de la negociación de los recursos personales (reflexión, motivación, autorregulación...) y sociales (normas, convenciones, castigos...). Esta construcción es retrospectiva: los académicos reinterpretan su pasado según ciertos esquemas provistos por sus profesiones inicial y académica.

Resultados: tres enfoques del diseño

En las investigaciones sobre la profesión académica se han constatado la fragmentación, la porosidad y la flexibilidad de las disciplinas (Becher y Trowler, 2001). Por ejemplo, en la LDG de la FH coexisten varias narrativas, unas más acordes con los objetivos de la academia y otras más disruptivas, reacias a abandonar lo significativo de su práctica gestada en ambientes no universitarios. Las diferentes versiones sobre cómo los diseñadores construyen su identidad en la academia da paso al siguiente análisis que identifica tres enfoques.

Claudio

Al momento de realizar la entrevista, Claudio juntaba 40 horas con contratos de profesor de asignatura y soporte técnico: 13 horas de base y 27 eventuales; esta incierta situación se origina en el accidentado tránsito de Claudio por la academia. Debido al crecimiento de la matrícula universitaria y la necesidad de diseñadores de profesión en la LDG, Claudio fue invitado a participar en la asignatura medular del programa: Taller de Diseño.

Durante dos años, sin ninguna experiencia previa en la docencia, Claudio impartió el Taller: “Empecé a dar clase sin saber dar clase. Creo que muchos, además de mí, estaban [dando clases] en diseño gráfico sin saber qué onda”. A pesar de esta falta de experiencia, Claudio ya poseía un significativo desarrollo profesional: había trabajado para dos instituciones gubernamentales distintas y había sido el responsable del diseño de un proyecto de grandes envergadura y relevancia estatales.

Las dotes de Claudio para el diseño no sólo se evidencian en estos primeros años de desempeño profesional, sino en otros momentos de su carrera donde su talento ha sido premiado por los jurados de varios concursos. Al respecto, Claudio comenta: “Sí sobresalí en el diseño [...] todos mis trabajos han sido por recomendación”. A pesar de destacar como diseñador,

Claudio confiesa que se ha formado en la práctica y no por medio de lecturas: “A mí, enséñame un libro de monitos, no me des de letras”.

Durante trece años, Claudio participó en el Taller de Diseño y juntó doce horas más. En este tiempo, formó un portafolio de trabajo consistente, e incluso, por iniciativa personal, estudió una especialidad para ampliar su campo de acción; pero no se tituló: “Me dedico al diseño y, tristemente, nunca alguien me ha dicho: Oye, ¿tienes título? Es una profesión donde mucha gente se dedica de oficio, como los primeros que existieron y son buenos”.

Después de sólo mantener trece horas como profesor, un director lo invitó a colaborar en uno de los departamentos de la FH. Claudio aceptó y, desde ese momento, con veintisiete horas prestadas, ha trabajado en la universidad con un tiempo completo; sin embargo, añora la libertad de su profesión:

Siempre me ha gustado más diseñar [...]. Puedo estar sentado aquí [en su oficina de la FH] tres horas y no se me puede ocurrir nada, sino hasta las nueve o diez de la noche cuando ya estoy en mi casa. A esa hora, me pongo a [...] hacer cosas que tienen que ver con mi trabajo [el diseño]. Aquí [...] como que te sientes atrapado.

A pesar de esta desazón, a Claudio le gusta enseñar. Su amplia experiencia en el campo le ha permitido desarrollar un método de enseñanza y cuestionar los cursos recibidos sobre cómo enseñar diseño:

Primero, pienso: “¿Qué es lo que quiero aprender? ¿Cómo me lo podrían enseñar? ¿Qué tendría que decirles [a los alumnos] para que fuera claro?” Empecé a relacionar cosas de la vida cotidiana con el diseño y les empezó a quedar más claro [...]. Aunque nos han dado algunos cursos [...] hasta el día de hoy, nadie me ha dicho cómo enseñar diseño [...] te presentan cosas tan teóricas que dices: “[Al estudiante] lo van a hacer investigador. Éste no se va a dedicar al diseño”. ¿Qué quieres? ¿Un investigador, un científico del diseño, o quieres un diseñador? ¿Por qué? Porque los que hacen esos cursos, y son especialistas, no ejercen. No saben qué onda con el diseño.

Debido a que su práctica profesional le ha mostrado la relevancia de la intuición en la solución de problemas, Claudio no entiende a aquellos profesores que intentan enseñar sin fomentar la creatividad:

¿Cómo puedes hacer para impulsar esa creatividad? Para eso, tú tienes que ingeniártelas. Es mucho el pleito. Eres un maestro que estudiaste diseño gráfico y cómo es posible que no puedas impulsar la creatividad

de un alumno; [que] llegues con un montón de copias, se las repartas y digas: “Estudien para mañana”. ¡Qué absurdo!

Para Claudio, el trabajo que realiza en la universidad se fundamenta en su práctica profesional, la única vía para guiar a los futuros diseñadores: “No puedes dejar nunca tu profesión porque no vas a saber lo que está pasando afuera”.

Los sujetos poseen tantas identidades como categorías sociales ocupan; sin embargo, unas sobresalen frente a otras (Burke y Stets, 2009). En el relato de Claudio, su identidad como diseñador lleva la palma en sus percepciones sobre ser académico. Su gradual incorporación a la academia le permitió ganar bastante experiencia profesional antes de entrar con un contrato de 40 horas. Este progresivo ingreso a la universidad labra las identidades profesional y académica de Claudio: su competencia como diseñador lo lleva a objetar los métodos y las prácticas de la academia. Para Claudio, enseñar a diseñar por medio de lecturas y de investigación no funciona.

El relato de Claudio muestra un enfoque del diseño: un académico ubicado entre las esferas profesional y académica, lo que Whitchurch (2013) denomina el *tercer espacio*. Estos académicos tienen una afiliación dentro y fuera de la universidad, por lo que no *encajan* en la estructura académica: sus actividades extraacadémicas —indispensables para mantener su credibilidad como profesionales (Becher, 1994)— no se ubican en docencia, investigación o servicio, por lo que su ascensión escalafonaria se encuentra limitada. No obstante esta separación, para Claudio existe un vínculo estrecho entre su competencia y la enseñanza del diseño.

La experiencia de Claudio no sólo lo lleva a perfeccionar sus técnicas, sino a forjar una idea sobre el diseño y su enseñanza: dar espacio a la creatividad para resolver situaciones inciertas durante la práctica. Esta idea surge de su trabajo en comunidades de profesionales que comparten ciertos procedimientos, convenciones de acción, códigos y medios distintivos (Schön, 1992). Esta comunidad, fuera de la universidad, otorga los saberes significativos para poder formar a los futuros *practicantes* del diseño, no a los *investigadores* del diseño (Borg, 2007).

Joel

Desde el tercer año de su carrera, Joel desarrolló diseño en sus primeros trabajos. Al egresar, se incorporó como docente de la LDG: “El que estaba de

coordinador de la carrera, mi asesor de tesis, inmediatamente me dice: *Te quedas a dar clase, mi rey, porque hace falta en Taller de Diseño*".

Tres años y medio después, invitaron a Joel a participar en un puesto académico; en ese momento, con más de cinco años de experiencia en el campo, Joel decidió entrar con 40 horas a la universidad. Durante sus estudios, la ausencia de diseñadores le sirvió para, posteriormente, definir el perfil del diseñador gráfico:

Nuestros profesores fueron pintores, sociólogos, arquitectos, uno que otro comunicólogo de aquel tiempo [...]. Nunca nos formaron diseñadores gráficos [...], pero fue enriquecedor, cosa curiosa. Nos obligó a ser mucho más – ¿qué será? – incisivos en tratar de saber más sobre la carrera. Hacíamos viajes de estudio [...], nos empezamos a mezclar con el mercado laboral y aprendimos qué era el diseño gráfico realmente en la práctica. Eso ayudó mucho: cuando nos hicimos maestros, pudimos consolidar el perfil de la carrera.

La ausencia de una identidad como universitarios del área de diseño gráfico también existe fuera de la universidad: "Abrirnos paso estuvo terrible. Para las primeras generaciones, fue muy difícil. Siempre nos veían como arquitectos o te veían cara de decorador [...]. Tomó tiempo para que las empresas invirtieran en diseño gráfico". Esta carencia llevaba a los mismos universitarios a equiparar el diseño con la arquitectura. Joel lo relata:

Nos pasaba:
-¿Dónde estudias?
-En Hábitat.
-¡Ah! En arquitectura.
-No, en diseño gráfico.
-Es lo mismo.

La falta de una imagen tanto dentro como fuera de la universidad sobre qué era el diseño gráfico y qué distinguía a un diseñador frente a un arquitecto marcó profundamente a Joel. Cuando estuvo en un puesto académico donde pudo proponer iniciativas curriculares, Joel hizo dos cambios significativos para dotar el diseño gráfico de una identidad: "Quitarnos la hegemonía de arquitectura". Para tal efecto, logró que los alumnos pudieran seleccionar su tema de titulación, pues éste se imponía con el argumento de que los alumnos no tenían la madurez para elegirlo. Asimismo, impulsó la modificación de los Talleres de Diseño: en lugar de ser verticales, donde los alumnos se segregan en grupos individualizados, serían horizontales para evitar "cotos de poder":

No lo vi sano. En arquitectura, siguen trabajando en verticales porque dizque hay una postura filosófica del Taller. ¿En [diseño] gráfico, cuál? No sabemos ni teorizar. ¡Todavía no sabemos ni quiénes somos y ya tenemos una postura filosófica! Les dije: “No seamos mentirosos. Vamos a tratar de, con el tiempo, lograr tener esa identidad, pero ahorita no”.

Finalmente, tras concluir su labor en el puesto académico, Joel tomó cursos de didáctica y pedagogía para apoyar una revisión curricular y, posteriormente, la construcción de un nuevo plan de estudios que diera consistencia a la identidad del diseñador gráfico. El plan se piloteó y resultó exitoso: “Te voy a ser honesto, la generación de 1991 no fue conejillo de indias, fue de las mejores generaciones que hemos tenido”.

Después de cerca de diecisiete años de haber ingresado a la FH con 40 horas, Joel decidió estudiar un posgrado para mantenerse vigente. Ingresó a la maestría de la FH; pero su experiencia fue tan negativa que decidió no terminar:

Me dieron clase a quienes yo les di clase. Yo tengo otra idea de una maestría. Para investigar lo que ya di en licenciatura, no. En una materia con Teoría en su nombre, decía: “¿A qué hora discutimos? Necesito un marco de discusión. Vamos a teorizar”. La maestra: “Tú vas a presentar este tema; tú, éste, y tú, éste”. Después de las presentaciones, todos [sacaron] diez. “¿Qué hago aquí?” [...] Me desilusionó.

A pesar del chasco, su transcurso por la FH ha sido gratificante. Joel valora su estancia dentro de la academia:

[La academia] ha sido mi vida, con experiencias tan bonitas. Aprendí que el poder está en los alumnos. Hicimos muy buena comunidad. La comunidad de diseño gráfico es de las más fuertes [dentro de la FH]. Aunque soy docente, todo lo que he dado es gracias a la formación que tengo como diseñador gráfico.

El relato de Joel presenta una clara avenencia entre la identidad del diseñador y la del académico, especialmente con la docencia. En primera instancia, ésta se debe a que Joel obtuvo rápidamente 40 horas; pero también a la identificación de un problema: la falta de identidad de los diseñadores gráficos. Para Joel, resultó indispensable, desde el mismo plan de estudios y las prácticas cotidianas en el aula, consolidar la identidad de los diseñadores.

Joel pudo apoyar en la formación de esta identidad por su experiencia profesional. Como Claudio, Joel hizo diseño antes de dar clases; su práctica

fuera de contextos universitarios, incluso durante sus salidas escolares, le ofrecieron el *material* que después utilizó en la docencia. Por los cambios radicales logrados en el programa de estudios durante su gestión académica, resulta evidente que sin ese bagaje práctico, Joel no hubiera podido identificar esas fallas y mejorarlas en búsqueda del perfil del diseñador.

Su precipitada incorporación a la docencia, sin formación ni invitación previas, no le impidió a Joel desarrollar una destacada labor como docente, sobre todo en una carrera recién fundada. Su compromiso, incluso, logró formar un fuerte sentido de comunidad en la LDG; más tarde, durante sus estudios de maestría, su experiencia en docencia y su agudeza en la identificación del carácter novel del diseño llevaron a Joel a cuestionar las prácticas de su profesora. Tradicionalmente, la teoría no formaba parte de la formación de los diseñadores. Para incursionar en ámbitos universitarios, el diseño buscó bases teóricas (Candlin, 2001); sin embargo, éstas aún se perciben como elementos ajenos a la práctica del diseño (Pritchard, Heatly y Trigwell, 2005). Joel sabe esto y le exige teorizar a su profesora; pero, desafortunadamente, ésta no tiene ni la experiencia ni los conocimientos para establecer un marco mínimo de discusión.

Fabio

Al momento de la entrevista, Fabio se encontraba contratado como profesor-investigador de tiempo completo. Durante sus años de licenciatura, Fabio no disfrutó sus estudios por la carencia de diseñadores gráficos en la planta docente:

Siempre me sentí mal en mis estudios de licenciatura. Siempre llegaba echando pestes porque no estaba satisfecho. Yo quería confrontar las ideas que tenía de manera más coherente con los profesores [...]. Como era la primera generación, no había profesores de diseño; no había bibliotecas de diseño —había de arquitectura—; no había talleres de diseño, fotografía, serigrafía, técnicas de impresión.

Un año previo a la conclusión de sus estudios, un profesor lo invitó a colaborar en dos de sus asignaturas; Fabio aceptó e intentó cambiar —sin mucho éxito— la manera en como a él le habían enseñado:

Algunos profesores míos fueron muy déspotas; no explicaban; ejercían su autoridad plena. Quizás, en la primera etapa de mi inexperiencia académica también caí en ello [...], debo de reconocer que sí caí en ello;

pero lo que exponía era justificado, más que imponerlo simplemente porque sí.

Después de egresar, Fabio continuó con sus clases (en la universidad y en una entidad gubernamental) y trabajó en varios despachos haciendo diseño. Años más tarde, se le presentó la opción de ingresar de tiempo completo a la facultad:

Después, llegó un momento en el que tuve que optar... Me comprometía de manera plena con la academia o me metía al ejercicio profesional. Había pros y contras en ambas partes [...]. Finalmente, cuando se dio la [disyuntiva] dije: "Vamos a meternos de lleno". No fue cortar de lleno con el ejercicio profesional. Sigo ejerciendo, pero no en forma plena puesto que también estoy trabajando aquí [...]. No puedes estar cien por ciento afuera y cien por ciento aquí, tienes que dividirlo. Esa fue la decisión por la que opté.

Fabio se decidió por la academia. Como en ese entonces trabajaba en el sector privado, al principio su incorporación no detuvo completamente su práctica profesional y combinó las dos actividades. Esta situación se modificó cuando, seis años después de egresar de la carrera, ingresó a una maestría y los tiempos de la academia y de la profesión se tornaron incompatibles. Al terminar sus estudios, Fabio concursó por una plaza en la FH y la obtuvo. Siete años después de obtener su grado de maestro, Fabio ingresó a un doctorado en investigación del diseño; éste le ofreció una formación intensiva en investigación, por lo que su perspectiva sobre qué es el diseño y sobre sí mismo se transformaron:

Incluso, como que ya no me gusta mi profesión. Tiene cosas que no me gustan como la informalidad. Mi interés por racionalizar los sustentos teóricos que permitan evidenciar y demostrar posteriormente un hecho no están bien fundamentados en la profesión —no en la escuela—, en la profesión a nivel mundial [...]. La dificultad de mi profesión es que es una profesión que no es arte ni es ciencia, es las dos cosas [...]. A veces, para sustentar la formación y la justificación teórica del diseño, se apela al arte: "Así lo sentí, por eso se ve bonito y así tiene que ser". Hoy enseñan eso, con principios de la moda, y no es cierto. ¿Por qué? Porque cuesta más trabajo racionalizar, reflexionar y hacer un buen planteamiento teórico que evidencie cómo algo [un mensaje] se comunica mejor. Bajo el esquema de que el sustento teórico y el sustento práctico no son compatibles [...], simplemente se evalúa: "¡Ay, qué bonito!". Te va desilusionando; sin embargo, lo que sí me gusta es la investigación del diseño [que] tiene un sustento, un conocimiento, un planteamiento de leyes naturales [...]. Realmente no, a mí no... [breve silencio] pero no sé

qué ser. No sé qué ser porque quizá no sepa hacer otra cosa [...]. Que te guste a ti es intrascendente, tienes que dar una explicación. No me gusta la parte subjetiva [de mi profesión], por lo tanto, me identifico más como investigador de diseño que como diseñador.

Desde sus estudios de licenciatura y sus primeros años como docente, Fabio, primero, deseó tener maestros con quienes pudiera confrontar sus ideas, y segundo, intentó ser un profesor que no impusiera su conocimiento, sino que lo justificara. Quizá estas ansias por sustentar el diseño lo impelieron a cursar estudios de posgrado, incluso uno en investigación del diseño. La experiencia de Fabio dentro de la academia muestra el tercer enfoque del diseño: la prevalencia de la identidad del investigador frente a la del diseñador.

Fabio, como Joel, tuvo la oportunidad de ingresar con un tiempo completo pocos años después de haber egresado. Cuando las exigencias de la universidad se volvieron incompatibles con los tiempos y objetivos de su profesión, optó por la profesión académica. Se trata de una transición compleja y tensa entre la profesión inicial y la académica. En su relato, Fabio entrecruza ideas provenientes de su identidad actual, como académico dedicado a la investigación del diseño, y otras identidades pasadas (estudiante, *freelancer*, profesor de diseño, etc.). El entrecruzamiento de las profesiones de diseñador y académico origina la indeterminación: "No sé qué ser porque quizá no sepa hacer otra cosa". Y para cualquier académico, abandonar su profesión inicial no es una opción, pues de ella emanan los saberes y las competencias puestas en marcha en la profesión académica.

Después de acceder a un doctorado, Fabio cuestiona acremente su profesión inicial y ésta comienza a perder terreno dentro de su (re)creación identitaria. Fabio se identifica más como investigador de diseño: se aleja de la parte subjetiva, intuitiva, sin fundamentación teórica del diseño, y se acerca más al terreno racional, objetivo, con procedimientos estandarizados de la ciencia.

Discusión

La LDG surgió durante 1960-1989, periodo descrito y definido como de *expansión no regulada*: la ampliación de la oferta académica acarrió el crecimiento abrupto de puestos universitarios y la contratación de profesores sin experiencia. La incorporación de docentes inexpertos pudo agudizarse en carreras creadas para ampliar la creciente demanda en una disciplina

(Gil *et. al.*, 1994), como el caso de la LDG, cuya apertura pretendió evitar la saturación del campo profesional de la arquitectura (Paláu, 2000). En los relatos revisados en este artículo se evidencian dos mecanismos utilizados por la LDG para incorporar a nuevos profesores.

En su estudio sobre los académicos mexicanos, Gil *et. al.* (1994) exploran los procesos de incorporación y hallan que, aparte de los contractuales, hubo procesos informales y sin contrato, pero con la tutoría de un profesor experimentado. En estos procesos informales, los nuevos profesores participaban voluntariamente y podrían recibir una formación personalizada, por lo que sus competencias docentes se optimizarían. Por su parte, Gil (2004) sugiere que las vinculaciones laborales podrían partir de una invitación para participar como profesor. En la LDG, Joel, en lugar de recibir una invitación o una formación previa, escucha de su asesor: “Te quedas a dar clase”, una velada orden que pudo rechazar. No lo hizo y esta decisión fue el origen de su compromiso con la docencia. En el caso de Fabio, la especulación sobre la existencia de un proceso de incorporación informal y formativo, con la tutela de un profesor, se cumple;⁴ sin embargo, la nota discordante es que Fabio, aun con *entrenamiento*, reprodujo el modelo autoritario, donde los profesores ejercen el mando, sin dar oportunidad a los alumnos de disentir. Él mismo acepta que al principio se comportó de esta manera, aunque no imponía su punto de vista, sino que lo justificaba.

Las incorporaciones a la docencia de Joel y Fabio durante el periodo de expansión no regulada seguramente se tratan de casos atípicos; pero, debido a su singularidad, contribuyen a la comprensión de otros procesos *normales* o más comunes (Trowler, 2012). Estos dos casos muestran la fragilidad de la LDG en sus primeros años: por un lado, la necesidad de retener —de forma casi imperativa— a los recién egresados para comenzar a conformar la planta académica de la carrera; por otra, la filtración de prácticas docentes de otras áreas del conocimiento, ni pertinentes ni relevantes —quizá— para forjar el perfil del diseñador gráfico.

En la FH, a las primeras generaciones de diseño gráfico les correspondió construir desde cero su identidad, una tarea colosal para los alumnos

⁴ En su estudio, Gil *et. al.* (1994: 93-94) no reconstruyen los procesos de incorporación informal de los académicos, pero sugieren que pudieron darse según dos modalidades: como una simple colaboración con un profesor titular para realizar “tareas mecánicas” sin ningún “impacto formativo” o como un proceso más complejo “probablemente muy personalizad[o] y con impactos formativos en las destrezas y habilidades del oficio nada despreciables”. Si bien el caso de Fabio se ajusta a la segunda modalidad, su proceso formativo reprodujo un modelo autoritario, que el mismo Fabio, más tarde, cuestiona y rechaza.

cuyos únicos referentes se encuentran fuera de la escuela: los diseñadores de oficio. Como se percibe en los relatos, cada académico reafirmó lo que significa ser un diseñador gráfico en el ejercicio de su profesión fuera de la universidad. Ellos estudiaron diseño gráfico – como muchos otros diseñadores – para dedicarse a diseñar, no para hacer una carrera académica. Esta experiencia inicial fue el fundamento – atesorado o refutado – para construir su propio enfoque sobre la relación entre la profesión inicial y la académica: la negociación iterativa entre sus identidades. En el apartado previo expuse tres enfoques distintos; cada uno devela distintas prácticas sobre qué hacen tres académicos en la conformación del diseño gráfico en la universidad.

El enfoque de Claudio privilegia la práctica del diseño: la respuesta a un problema no se encuentra en un libro, sino en las habilidades desarrolladas en el constante contacto con situaciones singulares que requieren la improvisación y la creación de estrategias propias (Schön, 1992). Para Claudio, el impulso de la creatividad no puede darse en la lectura de teorías, pues el diseñador, durante su práctica, se enfrenta con momentos inciertos que ha de resolver por medio de la intuición y la puesta en marcha de procesos analíticos *in situ*.

Como diseñador talentoso, Claudio entrevé lo que la pedagogía o la investigación, de acuerdo con él, no le han dado: enseñar a los alumnos a descubrir soluciones por medio de situaciones cotidianas. Su proceso creativo, asimismo, no concuerda con los espacios y tiempos de la profesión académica. Claudio se siente *atrapado* en la academia, debido a la rigidez de sus horarios y al ambiente oficinesco, que no propicia la creatividad (Biggs, 2014).

Joel revela otro enfoque sobre la relación de la profesión inicial y la académica. De los tres enfoques, el de Joel resulta el más conciliador entre ambas profesiones, incluso con posibilidades formales de fundamentar la investigación en el diseño gráfico. Sin abandonar los saberes propios del campo del diseño, Joel se empapó de conocimientos pedagógicos para obtener una visión panorámica sobre qué conocimientos y prácticas requiere un alumno para desarrollar una identidad y qué elementos contextuales deben fundamentarlos.

El relato de Joel establece las vías de construcción de identidad de los diseñadores gráficos dentro de la academia, a partir del desarrollo de programas y planes de estudio pertinentes. Joel también comprende la ilusiva tensión entre teoría y práctica. Para él, el diseño aún se encuentra en una etapa de consolidación, por lo que los debates teóricos habrían de fomen-

tarse en estudios de posgrado para perfilar, incluso, con más detalle, qué hace y cómo lo hace un diseñador gráfico.

Fabio, por su parte, enfoca el diseño desde su postura de investigador. Su dura evaluación es una visión retrospectiva donde el investigador le reprocha al diseñador su desinterés por fundamentar sus conceptos y procesos. Si bien Fabio trae sobre la mesa la ausencia de protocolos de investigación en la área del diseño, minimiza la idea de que sin diseño no hay investigación; sin profesión inicial, no hay profesión académica (Clark, 1997).

La postura de Fabio se comprende mejor si se toma en cuenta que su doctorado fue en investigación *del* diseño. De acuerdo con Frayling (1993), lo distintivo de esta investigación es su *sencillez*, pues se adhiere a estándares de otros campos del conocimiento y puede incluir perspectivas sociales, semióticas, estéticas, culturales, históricas, etcétera. El conocimiento producido equivale al gestado en antropología, en historia, en comunicación. La sencillez no se refiere a la facilidad, sino a la estabilidad proporcionada por la preexistencia de teorías y métodos ampliamente validados dentro de la academia en esas áreas del conocimiento. Fabio critica al diseño no a partir de la incipiente teoría y metodología generada en su profesión inicial, sino desde una postura más científica, proveniente de su formación en investigación del diseño y alimentada por perspectivas de otras disciplinas ya consolidadas.

Los tres enfoques expuestos se encuentran desarticulados: un panorama fragmentado sobre una misma profesión. Aunque a los tres académicos los une el diseño como profesión inicial, sus rutas en la academia divergen. Cada uno evalúa su experiencia a partir de la parcela de su competencia: la práctica del diseño, la docencia y la investigación. Esta división puede resultar nociva, pues dentro de la academia será más probable que se legitime la visión del investigador frente a la del profesor o el practicante del diseño. Esto, al contrario de otras profesiones donde los saberes y los procesos se demuestran por escrito (Becher, 1994), puede despojar al diseño de sus particulares prácticas donde lo intuitivo, lo visual y lo táctil forman parte de los procesos analítico, creativo e investigativo (Trowler, 2012).

Los investigadores se convierten en una élite universitaria, de la cual *emanan* los conocimientos teóricos y metodológicos de las profesiones. Así, el que no es académico sólo *maquila* el conocimiento surgido de esta élite (Brunner y Flisfich, 1983; Schön, 1992). Fabio ha relegado su profesión disciplinaria para dedicarse a la investigación; en esta transición ha adquirido competencias propias del investigador no provenientes de su profesión inicial.

Lo anterior crea una escisión entre las dos profesiones, una enfocada al mercado laboral y otra al mercado académico. En el caso concreto del diseño, esta separación resulta ilusoria porque no puede haber investigación sin diseñadores, pues ésta indaga cómo los diseñadores trabajan, piensan y ejecutan el diseño (Bayazit, 2004). Los diseñadores, como los investigadores, observan, se documentan, proceden según ciertos pasos, establecen mecanismos recursivos entre el objetivo y el análisis, evalúan, verifican, corrigen, ponen a prueba, crean y generan conocimiento. La diferencia entre el diseñador y el investigador, es que el primero produce un objeto, mientras que el segundo, un escrito (tesis, artículo, libro, proyecto). La escisión entre teoría y práctica, en este sentido, es artificial, pues los diseñadores hacen investigación en la práctica; pero no pueden legitimarla frente a los estándares de la academia que privilegia la escritura y descarta diferentes procesos investigativos que no conllevan una parte escrita (Candlin, 2000).

Conclusiones

El estudio muestra cómo ciertas categorías sociales globales pueden coincidir o discrepar con las categorías sociales locales: existe una definición sobre la profesión académica que rige los ámbitos de la ES, con ciertas normas, prácticas y expectativas; pero ésta no contempla los procesos particulares de cada disciplina y de cada entidad educativa.

El estudio de la (re)construcción identitaria de los académicos de la FH me permitió profundizar en cómo un trío de diseñadores gráficos comprende, asume, reinterpreta y relaciona las categorías *académico* y *profesional*; su revaloración deviene una negociación entre su pasado y su presente, entre lo social y lo personal: un dilema entre perpetuar o modificar estas categorías (de Fina, 2003).

En el caso concreto de los diseñadores encontrados en la FH, este dilema se patentiza en tres bandos. El primero, ejemplificado por Claudio, trata de mantener el diseño como una actividad cuyo dominio se encuentra en ambientes fuera de la academia, una labor donde su *pericia* se alcanza por medio de su práctica. El segundo, personificado en Joel, se compromete por generar una identidad a los diseñadores gráficos desde la academia, donde pueden discutir y validar sus posturas sobre la ilusoria distinción entre teoría y práctica. El tercero, mostrado por Fabio, se encuentra en un proceso de asimilación, donde el diseño ha de virar hacia su consolidación en ES como una profesión productora de conocimiento, basada en la in-

vestigación escrita. Este último bando se adhiere más los estándares de la profesión académica.

Si académicos como Fabio, que logró escalar académicamente, negociaran la estructura establecida por la ES sobre qué significa generar conocimiento a partir de las prácticas propias de su profesión inicial, donde la parte escrita no se equipara al proceso investigativo, posiblemente se comenzaría a gestar la *reinención* de su propia profesión, indispensable dentro del marco de la ES (Margolin, 2010); sin embargo, el relato de Fabio expone el abandono de los procesos propios de la disciplina en favor de las tendencias dominantes de la ES.

Los diseñadores no cursan estudios universitarios para convertirse en académicos, sino para convertirse en diseñadores. Los programas de estudio se enfocan más en la construcción de una profesión cuyos objetivos se basan en la resolución de problemas prácticos de los seres humanos y no en la investigación. Al contrario de otras disciplinas donde existe una completa avenencia entre la disciplina y la profesión académica, como la historia, la antropología, la literatura (Becher, 1994), los tres académicos de la FH posicionan sus relatos en una escisión entre su profesión inicial y la académica.

La investigación del diseño y el diseño como profesión no son equiparables. La primera puede recurrir a metodologías de áreas como la antropología, la comunicación, la semiótica, la psicología, donde los hallazgos se demuestran por escrito; en cambio, la segunda sólo ser practicada por profesionales con conocimientos teóricos y conceptuales del diseño, quienes investigan con enfoques distintos, mediante procesos creativos donde predominan la incertidumbre, la intuición y la aleatoriedad. A pesar de esta diferencia, en el marco internacional la parte escrita (entendida como el producto de una investigación, no como el proceso investigativo) ha cobrado predominancia: se publican las versiones finales, no los borradores. En contrapartida con esta perspectiva utilitaria de la escritura en ámbitos universitarios, en México, Porter (2007) ha promovido una metodología basada en la narración: el relato autobiográfico de los diseñadores en ciernes. Éstos no deben escribir según los lineamientos de métodos preestablecidos, sino escribir para pensar, para desarrollar una voz profesional dentro y fuera de la universidad, para ir y venir entre la teoría y la expresión, en suma, escribir para diseñar.

Propuestas como la anterior cuestionan si el diseño, como otras tantas disciplinas, debe alinearse a una metodología donde el rigor, la validez y la fiabilidad se demuestran por escrito. Si así fuera, muchos diseñador-

res dentro de la academia se sentirán marginados, y otros, acreditados, de acuerdo con sus habilidades para adaptarse. Lo anterior podría significar una pérdida de pluralidad en la ES y un peligro para el futuro del diseño (Trowler, 2012).

Referencias

- Bamberg, Michael (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bayazit, Nigan (2004). Investigating design: a review of forty years of design research. *Design Issues*, 20 (1), 16-29.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C. y Verloop Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Becher, Tony (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151-161.
- Becher, Tony y Parry, Sharon (2005). The endurance of the disciplines. En Ivar Bleiklie y Mary Henkel (eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education* (vol. 9, pp. 133-144). Dordrecht: Springer.
- Becher, Tony y Trowler, Paul (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and the culture of disciplines* (2ª ed.). Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Biggs, Iain (2014). Singing across the thresholds. En James Elkins (ed.), *Artists with PhDs. On the new doctoral degree in studio art* (2ª ed, pp. 159-167). Washington: New Academia.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borg, Erik W. (2012). Writing differently in art and design: innovative approaches to writing tasks. En Lisa Clughen y Christine Hardy (eds.), *Writing in the disciplines. Building supportive cultures for student writing in UK higher education* (pp. 169-186). Bingley: Emerald.
- Borgdorff, Henk (2012). *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*. s. l.: Leiden University Press.
- Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Nueva York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Brunner, José Joaquín y Flisfich, Angel (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.
- Burke, Peter y Stets, Jan E. (2009). *Identity theory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Candlin, Fiona (2000). Practice-based doctorates and questions of academic legitimacy. *The International Journal of Art Design Education*, 19 (1), 96-101.
- Candlin Fiona (2001). A dual inheritance: the politics of educational reform and PhD in art and design. *The International Journal of Art Design Education*, 20 (3), 302-310.

- Clandinin, D. Jean (2007). Preface. En D. Jean Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. ix-xvii). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. Jean y F. Michael Connelly (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Burton R. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, Burton R. (1997). Small worlds, different worlds: the uniquenesses and troubles of American academic professions. *Daedalus*, 126(4), 21-42.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive biography* (Qualitative Research Methods Series, 17). Newbury Park: Sage.
- Denzin, Norman K. (2004). Symbolic interactionism. En Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke (eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 81-87). Londres: Sage.
- Durling, David (2002). Discourses on research and the PhD in Design. *Quality Assurance in Education*, 10(2), 79-85.
- Eakin, Paul J. (2008). *Living autobiographically: how we create identity in narrative*. Nueva York: Cornell University Press.
- Elkins, James (2014a). Introduction. En James Elkins (ed.), *Artists with PhDs. On the new doctoral degree in studio art* (2ª ed, pp. xi-xxi). Washington: New Academia.
- Elkins, James (2014b). List of PhD programs around the world. En James Elkins (ed.), *Artists with PhDs. On the new doctoral degree in studio art* (2ª ed, pp. 17-32). Washington: New Academia.
- Ferraroti, Franco (1981). On the autonomy of the biographical method. En Daniel Bertaux (ed.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences* (pp. 19-27). Beverly Hills: Sage.
- Fina, Anna de (2003). *Identity in narrative. A study of immigrants discourse*. Filadelfia: John Benjamins.
- Frayling, Christopher (1993). *Research in art and design*. *Royal College of Art Research Papers*, 1 (1), 1-5.
- Frayling, Christopher (2006). Foreword. En Katy Macleod y Lin Holdridge (eds.), *Thinking through art: reflections on art as research* (pp. xiii-xiv). Londres: Routledge.
- Freeman, Mark (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. En D. Jean Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 120-145). Thousand Oaks: Sage.
- García, Susana (2000). La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. En Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (vol. 3, pp. 43-60). México: UNAM.
- García, Susana; Grediaga, Rocío y Landesmann, Monique (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actos y procesos de formación I* (vol. 8, pp. 115-296). México: COMIE.

- Gil, Manuel (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Philip G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 45-81). México: UAM.
- Gil, Manuel et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gray, Carole y Malins, Julian (2004). *Visualizing research. A guide to the research process in Art and Design*. Bodmin: Ashgate.
- Grove-White, Annie (2003). Theory and practice in photography. Students' understandings and approaches to learning. *Active Learning in Higher Education*, 4 (1), 56-73.
- Henkel, Mary (2010). Introduction. Change and continuity in academic and professional identities. En George Gordon y Celia Whitchurch (eds.), *Academic and professional identities in higher education. The challenge of diversifying workforce* (pp. 3-12). Nueva York: Routledge.
- Houkamau, Carla A. (2010). Identity construction and reconstruction: the role of socio-historical contexts in shaping Māori women's identity. *Social Identities*, 16 (2), 179-196.
- Jones, Timothy E. (2006). A method of search for reality: research and research degrees in art and design. En Katy Macleod y Lin Holdridge (eds.), *Thinking through art: reflections on art as research* (pp. 226-240). Londres: Routledge.
- López, Oresta (2009). Pensar la educación: miradas a la producción de conocimiento en el campo de la educación en San Luis Potosí a través de tesis, tesinas y ensayos. En Oresta López (comp.), *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción* (pp. 43-74). San Luis Potosí: Colsan.
- Margolin, Victor (2010). Doctoral education in design: problems and prospects. *Design Issues*, 26 (3), 70-78.
- Meltzer, Bernard N.; Petras, John W. y Reynolds, Larry T. (1977). *Symbolic interactionism: genesis, varieties and criticism*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Miles, Matthew y Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ochs, Elinor y Capps, Lisa (2001). *Living narrative: creating lives in every day storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Osorio, Raúl (2009). La educación superior en México desde la mirada de la revista *Perfiles Educativos*. *Perfiles Educativos*. 30 (122), 109-127.
- Paláu, María T. (2000). *Facultad del Hábitat. Historia y perspectivas*. San Luis Potosí: UASLP.
- Pinto, Rosalba, Galaz, Jesús Francisco y Cordero, Graciela (2009). *El arquitecto como académico en México*. Ponencia presentada en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria>
- Porter, Luis (2007). *Entrada al diseño: juventud y universidad*. México: UAM-X.
- Pritchard, Tracy; Heatly, Richard, y Trigwell, Keith (2005). How Art, Media and Design students conceive of the relation between the dissertation and practice. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 4, 5-15.
- Riessman, Catherine K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousands Oaks: Sage.

- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stets, Jan E. y Burke, Peter (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63 (3), 224-237.
- Stets, Jan E. y Burke, Peter (2003). A sociological approach to self and identity. En Mark R. Leary y June Price Tangney (eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128-152). Nueva York: The Guilford Press.
- Trahar, Sheila (2011). Changing landscapes, shifting identities in higher education: narratives of academics in the UK. *Research in Education*, 86, 46-60.
- Trowler, Paul (2012). Doing research: the case of art and design. En Paul Trowler, Murray Saunders y Veronica Bamber (eds.) *Tribes and territories in 21st century. Rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 68-77). Abingdon: Routledge.
- Valles, Miguel S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Whitchurch, Celia (2013). *Reconstructing identities in higher education. The rise of third space professionals*. Londres: Routledge.



Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*

Rosalba Genoveva Ramírez García**

* Montiel, Araceli (2014). *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES.

** Académica del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
Correo electrónico: rgramire@cinvestav.mx

¿Cómo se construye una trayectoria científica sólida? ¿Qué elementos institucionales, humanos, científicos y de contexto se entretajan y hacen posible una participación consolidada en la comunidad científica nacional e internacional? Para intentar responder estas preguntas, Araceli Montiel, autora del libro *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*, estudia las trayectorias académicas de tres mujeres científicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que han contribuido al desarrollo de los campos especializados de la microbiología molecular, la astronomía y la neuroendocrinología molecular, respectivamente. Se trata de las doctoras Alejandra Bravo de la Parra, del Instituto de Biotecnología (Cuernavaca, Morelos); Susana Lizano Soberón, del Centro de Radioastronomía y Astrofísica (Morelia, Michoacán), y María del Carmen Clapp Jiménez Labora, del Instituto de Neurobiología (Juriquilla, Querétaro).

En un país como México, donde el desarrollo científico-tecnológico y la innovación imponen aún grandes desafíos, un libro como éste arroja luz sobre los múltiples elementos de carácter individual, grupal, institucional e interdisciplinario, que convergen y se entretajan en contextos específicos para dar cabida a la construcción de trayectorias académicas prestigiosas.

La autora del libro muestra el mundo académico que recorren las tres mujeres científicas y lo hace a través de un viaje que va desde los inicios

de la formación en un campo científico, acontecido de manera temprana, hasta el reconocimiento que logran como productoras de un conocimiento de frontera en sus respectivos campos de investigación.

Un elemento que se destaca en el libro es la forma en que la autora aborda el estudio de las trayectorias, no como recorridos lineales, sino como expresiones de procesos complejos enmarcados en tiempos históricos y sociales específicos, donde se registran posiciones y respuestas de los sujetos ante el azar, la oportunidad y la contingencia. También es un espacio donde se reflexiona sobre las subjetivaciones de los sujetos a partir de un pasado rememorado y en cuya reconstrucción, apoyada en diversas fuentes de información, se identifican ramificaciones y recreaciones en los vínculos y aprendizajes, así como en reelaboraciones en la trayectoria académica, misma que observa continuidades, discontinuidades e inflexiones de diverso tipo.

Por otra parte, aun cuando no es un estudio de género en sentido estricto, el libro aporta elementos de interés sobre las trayectorias académicas de las mujeres, un grupo escasamente abordado en las investigaciones sobre los procesos de socialización científica.

Si bien el libro tiene como foco principal el análisis de las tres trayectorias, su lectura permite mirar más allá y ofrece elementos para comprender procesos más amplios, por ejemplo, el peso que tienen las comunidades académicas y sus valores, culturas y formas de organización en los sujetos en formación, las condiciones institucionales que favorecen la formación en la práctica y en el ejercicio efectivo de la investigación, los modos de participación en grupos y redes, los circuitos de producción científica en los que participan los investigadores, los liderazgos que inciden en la formación científica y que constituyen referentes significativos en la construcción de un estilo propio.

El trabajo realizado por la autora muestra un ejercicio exhaustivo que descansa en el análisis de múltiples fuentes de información: *curriculum vitae* único (del Sistema Nacional de Investigadores), trabajo de campo, registros audiovisuales, documentos institucionales, entrevistas a las investigadoras y a miembros de sus laboratorios, entre otras. Los resultados que ofrece Araceli Montiel son producto del análisis y la interpretación de las fuentes de información, así como de una articulación en la que destacan rasgos significativos de diferentes momentos constructivos, aquéllos que visibilizan la apertura de la trayectoria académica hacia nuevos horizontes.

La autora va recorriendo diversos senderos para mostrar, en voz de las mujeres científicas, los desafíos, el entusiasmo y las condiciones de diverso tipo que enmarcaron los encuentros iniciales con lo que es hacer ciencia,

situación que en los tres casos transcurrió en procesos de socialización temprana en el quehacer científico.

La posibilidad de establecer vínculos y filiaciones durante los procesos de formación inicial al lado de investigadores legitimados, con formaciones en el extranjero y reconocimiento como portadores de saber, constituye una marca profunda en las condiciones de inserción en el mundo científico que se juegan en los diferentes trayectos; es una etapa en la que se experimenta una identificación –a edades tempranas– con un quehacer científico riguroso, en campos de conocimiento de frontera y con el acompañamiento de científicos consolidados.

La autora muestra los variados elementos que configuran los aprendizajes y la identificación con el quehacer científico en esta etapa; son momentos constructivos de la trayectoria, generadores de una representación de lo que es “ser científica”. El acercamiento a las tareas, las prácticas, los conocimientos y las dinámicas, a través de los relatos de las investigadoras, permite reflexionar sobre los diferentes modos de construir una participación en el quehacer del laboratorio, desde una participación periférica legítima, en la que se entretajan trayectorias diferenciadas, hasta una participación plena en la producción de la comunidad científica especializada.

Las voces presentes en el libro permiten un diálogo en el que la autora va mostrando la complejidad de los procesos de socialización científica. En su incursión en el campo científico, las investigadoras hablan de los desafíos experimentados, de la necesidad de sostener un ritmo de trabajo, del compromiso, de la dedicación, de las actitudes frente a las diversas demandas, pero también destacan los aprendizajes logrados en procesos de alta exigencia académica: “aprender a trabajar a cuatro manos” al lado de los maestros, “pensar como científica”, “organizar los tiempos”, planear las actividades, aprovechar el conocimiento acumulado de manera eficaz, considerar la actividad científica como un trabajo riguroso, y todo ello estimulado, como señala una de las investigadoras, por el “deseo de saber”.

Proponer ideas y comenzar a hacer investigación por cuenta propia, con base en un entrenamiento de primer nivel y en lugares altamente competitivos, forman parte del proceso de formación doctoral y posdoctoral en las tres trayectorias académicas consignadas. En el caso del posdoctorado, destacan la búsqueda y el arribo a sitios de excelencia en el nivel internacional, la apertura hacia nuevas culturas y formas de producir ciencia, el aprendizaje de nuevas metodologías, así como la capacidad de profundizar en problemas de investigación que perfilan la agenda propia.

Como portadoras de un saber adquirido en el extranjero, a su retorno al país, las tres investigadoras transitan hacia la apertura de sus propias

líneas de investigación. Las condiciones de inserción laboral se ven favorecidas en un contexto de descentralización de las actividades de investigación científica emprendido por la UNAM. Se trata de una etapa en la que sostienen un importante nivel de productividad, colaboran en las redes establecidas en el extranjero, ejercen liderazgo y gestionan financiamiento para sus investigaciones; mediante diversas estrategias, aseguran una producción sostenida en la comunidad científica, espacio en el cual van siendo reconocidas como polos de saber por sus aportaciones al conocimiento de frontera.

Después de mostrar diferentes momentos y rasgos en las trayectorias académicas de las tres investigadoras, quienes logran consolidarse y ser reconocidas como polos de saber en la comunidad nacional e internacional, Araceli Montiel hace una puntualización necesaria:

[...] una trayectoria de prestigio no se construye únicamente a partir de las capacidades de los sujetos, sino que éstos operan dentro de contextos específicos y marcos de regulación que los acotan, y aunque no los determinan, existen aspectos contextuales, cambios y desafíos que afectan a las disciplinas y los grupos, y tienen efectos particulares concretos en las instituciones y las trayectorias, los cuales pueden traducirse en condiciones favorables o no para alcanzar una posición de prestigio legitimada por la comunidad científica (p. 186).

Para finalizar, uno de los valores que destaco de este trabajo, entre otros, es la capacidad de la autora para moverse en diversos planos, articular diversas fuentes de información, poner en diálogo reflexivo los diferentes relatos y mostrar el sentido profundo de determinadas decisiones en las trayectorias de las investigadoras. En el panorama que ofrece la autora, las trayectorias cobran sentido a la luz de complejos entrecruzamientos que se suceden en momentos y contextos específicos, donde inciden tanto los deseos y decisiones de los propios sujetos, así como las condiciones humanas e institucionales, las de los grupos y las comunidades científicas, las del desarrollo de los campos científicos, al igual que las prioridades en las agendas de la política pública.



Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional. Comentarios y reflexiones*

Javier Loredo Enríquez**

* Moreno Rosano, Patricia y de Vries Meijer Wietse (Coord). (2015) *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: ANUIES.

** Doctor en Educación, actualmente es el Director del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana. Correo electrónico: javier.loredo@ibero.mx

Debemos reconocer que la investigación en el campo de la Evaluación de la Docencia en educación superior es un tema joven, que surgió en la mayoría de las universidades por la necesidad de la acreditación o por cumplir con ciertos objetivos externos. Dicho surgimiento se dio con una visión administrativa –caracterizada por el diseño o la copia de instrumentos para evaluar al profesor–, sin mucho sustento, más que con la orientación de lo que se pensaba debería ser. Acompañando este proceso, hubo una confusión de lo que se entendía entre evaluar la función académica y evaluar la función docente.

En México, documentado por varios autores, el tema de la evaluación docente no va más allá de tres décadas, e incluso en el ámbito de las universidades públicas, el proceso de incorporar este tema surgió a partir de la década de los años 90, y en muchas otras a partir del 2000, pues –como bien lo citan los autores en la introducción del libro, *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior* (2014)– se tenía que responder a los lineamientos de programas externos como PROMEP, PIFIS, entre otros.

Si nos fijamos en la literatura sobre el tema de la evaluación docente, nos encontramos con ensayos, artículos de difusión y otra variedad de textos que reflexionan sobre la aparición de esta nueva forma de evaluación y las consecuencias que puede tener. En cuanto al contenido de la obra que comento, los dos primeros capítulos analizan a fondo y de manera sistemá-

tica qué se estaba haciendo en la BUAP en torno a la evaluación docente, lo cual es un signo saludable de cómo se deben hacer las cosas. Con esta experiencia, no nos enfrentamos a las cotidianas prácticas de muchos proyectos que empiezan por tirar a la basura todo lo anterior sin saber qué sirve o qué no; por el contrario, nos encontramos con un diagnóstico que estudia y trata de entender cuál era el camino que se había seguido en la evaluación docente en la BUAP y, del mismo modo, analizaron los instrumentos existentes desde sus fundamentos, su estructura y su intencionalidad. Los autores hacen una recuperación de la *problemática de la evaluación docente en la literatura especializada*:¹

- Desde la década de los 80's, los académicos son objeto de *evaluación en un contexto donde las universidades son percibidas como empresas* (Ginsberg, 2011).
- Las universidades introducen un tipo de "*capitalismo académico*" donde los profesores deben vender su mano de obra y son constantemente evaluados en cuanto a su productividad; asimismo, reciben pagos adicionales por sus méritos (Slaughter y Leslie, 1999).
- Las *evaluaciones del desempeño académico en México son auspiciadas en gran medida por instancias federales* y no por las universidades mismas.
- Las políticas federales de evaluación están *ligadas a recompensas financieras*; estos estímulos pueden representar más de la mitad de los ingresos de los académicos (Acosta, 2004).
- La *falta de claridad en lo que debe evaluar la docencia* llevó a que las políticas de evaluación se basaran casi exclusivamente en el conteo de constancias o en el simple registro de horas frente a un grupo, creando así una "universidad de papel" (Porter, 2005).
- La *ausencia de instrumentos sólidos y criterios claros* condujo a los académicos a que se adaptaran a las nuevas reglas, avanzando rápidamente hacia las categorías y los niveles de estímulos más altos *sin modificar significativamente su comportamiento* (Ibarra, 1994; Comas, 2003).
- La *evaluación ligada a estímulos* parece provocar estrategias de simulación por parte de distintos actores (Díaz-Barriga, 2000) y generó deformaciones en las prácticas de los profesores, como el trabajar sólo en lo que más puntajes tiene.
- Existe una creciente burocracia dedicada a reproducir y revisar los comprobantes (De Vries y Álvarez, 2005).
- Los ejercicios de evaluación inducen a los académicos a no dedicarse a la docencia, ya que la investigación o la gestión generan más puntos (Acosta, 2004).

¹ Citas recuperadas de las páginas 15 y 16 de la obra presentada.

Problemática desde la experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Características del Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA) que en su etapa inicial tiene coincidencias con los programas de otras universidades:

- Uso exclusivo de cuestionarios de apreciación estudiantil. Además, en el texto se reconoce que las primeras acciones fueron sin reparar demasiado en los fundamentos teóricos. Esto también sucede en otros espacios.
- “Desde la perspectiva de los profesores, el PIEVA es una evaluación que no acarrea consecuencias y ni siquiera se traduce en estímulos”. Esto puede explicar la falta de resistencia al nuevo proceso de evaluación.
- Las autoridades tienen restringidas sus posibilidades de acción frente a los resultados; se puede no renovar la contratación de un profesor de asignatura o de reciente ingreso, pero no de los profesores de tiempo completo con definitividad. Ante los resultados deficientes, únicamente se les puede excluir de un programa de estímulos.
- Los estudiantes no ven utilidad en la evaluación que realizan a sus profesores por la falta de consecuencias reales y visibles. No les queda claro cuáles son los efectos positivos.
- Cuestionamiento sobre la validez y confiabilidad del método usado.
- No existe una clara correlación entre los resultados de la evaluación de la docencia a partir de la opinión de los estudiantes y los atributos del profesor reconocidos por otros procesos. Es decir, los académicos de tiempo completo, con doctorado y con estímulos, con perfil Promep o con SNI, no siempre resultan ser los mejor evaluados.
- Al inicio del proceso, la institución no contaba con un modelo educativo que guiara las pautas para la mejora.
- El segmento de académicos que muestra mayor resistencia es el que cuenta con plazas laborales definitivas y de tiempo completo. Los profesores contratados por hora clase y/o tiempo determinado suelen estar al pendiente y preocuparse por los resultados de sus evaluaciones.
- Existen una serie de factores “colaterales” que están asociados a la evaluación de la docencia, entre ellos: a) el tamaño del grupo, b) el tipo de materia, c) la carrera. Así, entre más grande es el grupo, más baja es la calificación que el alumno da al profesor. Se menciona que hay materias que se relacionan a bajas evaluaciones, independientemente del profesor; sin embargo, no se indica cuáles.

Por otro lado, un componente central de esta investigación es el Modelo Universitario Minerva (MUM); se mencionan los 10 ejes temáticos que integran dicho modelo, desde los fundamentos: el perfil de egreso, el Modelo

Educativo, la Estructura curricular y otros, hasta llegar a la gestión y la administración del mismo. Pero no se expresa ningún eje que haga alusión a lo que correspondería a un Modelo de Evaluación Docente; apunto esto porque considero que el modelo de evaluación docente debe ser parte de ese Modelo Universitario desde el inicio, y no un apartado que se desarrolla independiente tratando de adecuarlo y de hacerlo más coherente. En la línea acerca del profesor, tampoco especifica cuál podría ser el perfil ideal (lo que la institución espera de un maestro), que conecta inmediatamente con lo que serviría de fundamento para desarrollar un modelo de evaluación de docente. Y como comentaré más adelante, fue hasta varios años después (2008) que el MUM dio pie a la creación del Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU).

Hablar mucho del concepto Modelo Educativo sin definirlo es sinuoso, por ello celebro que los autores de la obra que expongo se hayan ocupado en precisarlo y coincido enteramente con la posición que retoman de Tünnermann, quien define que un Modelo Educativo es la concreción – en términos pedagógicos – de los paradigmas educativos que una institución profesa, y sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. Además la idea se complementa afirmando que “El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, los valores profesados, la misión, la visión, la filosofía, los objetivos y finalidades de la institución”.

Llama la atención que de los referentes externos e internos que sustentaron la propuesta del Modelo Universitario Minerva (MUM) – ya sean del Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), sin dejar de mencionar el Proyecto Fénix –, en ninguno figura, entre las recomendaciones de mejora, el tema de la evaluación docente.

Ya había mencionado, líneas arriba, el Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU), el cual desarrolla un excelente perfil ideal del profesor, que es la herramienta idónea para orientar la evaluación docente. Dicho perfil es muy rico, específico para enunciar conocimientos, habilidades, actitudes, así como ciertas tareas para el desempeño docente y de investigador. Enhorabuena a esta claridad; sin embargo, el reto es cómo convertir este perfil – tal vez demasiado idealizado (exigente) – en los elementos que se querrán evaluar de él. Atinadamente,

los autores están conscientes de que se requiere que pase el tiempo (los años) para que un modelo llegue a los maestros y asiente sus bases en las prácticas cotidianas, además del indispensable componente de la formación del profesorado. Aunque podría preguntar (no necesariamente a los autores, sino a las autoridades de la BUAP), a siete años de la capacitación o formación docente, ¿si consideran que los docentes hayan transformado sus prácticas desde que se implementó el modelo?, en otros casos, y no lo digo por esta Universidad, se requiere más bien hacer una evaluación de las estrategias o de los cursos de formación docente, preguntándonos qué tan eficientes son en la transformación de los procesos en el aula.

Por otro lado, los autores incluyen la posición de Rosa Torres con una pequeña disertación sobre la separación de la enseñanza y del aprendizaje, la cual debo reconocer que me fue muy grato encontrarla. Claro, si los modelos actuales nos indican que el currículo debe estar orientado al aprendizaje, eso no significa que descuidemos y olvidemos la enseñanza, y lo que el maestro hace para que el estudiante aprenda. Comulgo con ellos y su cita de Torres en cuanto a la deformación que nos puede llevar a malinterpretar la separación de la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cómo hemos de trabajar –los que evaluamos la docencia–, si un modelo educativo o un currículo omiten decir qué hace un profesor para que sus alumnos aprendan de una manera u otra?

Comento muy brevemente el Modelo Universitario Minerva (MUM). Éste tiene entre sus sustentos teóricos el constructivismo sociocultural y el humanismo crítico, lo que resulta muy sensato, tratándose de una propuesta actual, pero me parece que el apartado dedicado a este sustento teórico es algo breve y se queda aún en el discurso de lo que debiera ser y no de lo que representa en la práctica del maestro.

Cierra este capítulo con una afirmación que me parece muy honesta y a la vez grave, al reconocer que el Modelo Universitario Minerva, en cuanto al tema de la Evaluación de la Docencia, se limita a recomendar que debe contarse con mecanismos de evaluación y seguimiento, que permitan detectar las problemáticas que enfrentan los académicos en sus tareas educativas, con el fin de diseñar y aplicar talleres de actualización pedagógica. Esto me permite reafirmar algo que ya había mencionado antes: que en los componentes del MUM no estaba considerado el modelo de evaluación docente, situación que por desgracia es común en el diseño de los modelos educativos, y que por lo regular origina que el modelo de evaluación docente se diseñe después, perdiendo así la oportunidad de mayores coherencia, consistencia e integralidad entre todos sus componentes.

El último capítulo, “Un nuevo cuestionario para evaluar la docencia en la BUAP. Los resultados de un proceso colegiado”, como el título lo dice, constituye la culminación de la obra; en él toman sentido los capítulos anteriores como referentes para construir la propuesta, desde el amplio diagnóstico reflejado en los dos primeros capítulos, la contextualización retomada a través del análisis de Modelo Universitario Minerva —que es el análisis del Modelo Educativo—, así como la revisión de la literatura especializada sobre el tema de evaluación docente.

Como los autores apuntan, el capítulo busca responder a los intereses institucionales de seguir explorando sobre la evaluación docente, con el fin de orientar la formación de los profesores, y esto lo concretiza con la propuesta de un instrumento. Nos anuncia una limitante muy fuerte, ya que por ahora sólo se trabaja en el instrumento para recuperar la opinión del estudiante, pero tienen la claridad y la intención —en el futuro— de incluir tanto la autoevaluación del docente como la del estudiante, y considerar las posibilidades de utilizar la evaluación de pares y el portafolio. Dado que estos últimos no están desarrollados aquí, no entro en la discusión de las grandes ventajas que ofrecen, pero también en las grandes desventajas o dificultades para su operación.

En una síntesis de la literatura especializada, los lineamientos del MUM y de la participación de los docentes llegaron a exponer la definición de 7 dimensiones, que las llaman: 1) General institucional, 2) Resultados de aprendizaje, 3) Mediación, 4) Relación, 5) Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, 6) Estrategias y recursos, y 7) Evaluación al estudiante. Estas siete dimensiones se desagregan en indicadores (que no voy a enunciar aquí), los cuales permiten visualizar a lo que se quiere dar importancia en la evaluación, y como dicen por ahí los autores, con el ánimo de no dejar nada fuera. Sin embargo, esto repercute en tener más de 50 indicadores que se traducirán en “ítems” o preguntas del instrumento, que seguramente con un gran esfuerzo se redujeron a 49 preguntas en un primer momento y, al parecer, 43 en la versión final. Un instrumento así de amplio conlleva en su implementación serias dificultades, menciono algunas: los estudiantes no lo contestan reflexivamente, “¡son muchas preguntas!”, dirían; provoca que rechacen la evaluación por lo “engorrosa” que resulta, y más aún si deben evaluar a varios profesores.

Les reconozco una metodología adecuada, como fue definir las dimensiones (derivadas de varias de sus fuentes) de desagregar en indicadores las mismas, y finalmente el gran trabajo de qué y cómo lo pregunto en el cuestionario dirigido a los estudiantes. Por tratarse de un libro y no de un

reporte de investigación, nos perdemos esas traducciones, lo que hubiera sido interesante conocer.

Habría muchas cosas que comentar del instrumento, sin embargo sólo quiero mencionar que no me queda clara la ponderación, al no especificar si ésta se hace a través de una fórmula que le da más peso a ciertas preguntas o se hace de manera natural por el número de reactivos para cada dimensión. Me llama la atención que la dimensión “Estrategias de enseñanza” tenga sólo tres preguntas, cuando estamos hablando de tratar de analizar a fondo qué hace el profesor para enseñar. En cuanto a la escala de las respuestas que van en un rango de 1 a 5, sólo un comentario: hay varias de ellas que en el nivel intermedio, es decir, “la escala 3”, marcan como interpretación “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, lo cual no es realmente un punto intermedio en la valoración u opinión del estudiante, y que seguramente en la sumatoria de las respuestas lo tomarán como valor 3, ¡cuidado!

Aspectos positivos en la obra

- Los responsables de la evaluación cuentan con formación administrativa, con especialidad en evaluación docente. Existe además una preocupación por capacitarlos continuamente.
- Análisis de la experiencia por una comisión institucional en la que participaron representantes de las unidades académicas, autoridades (personal de la Vicerrectoría de Docencia) y expertos externos.
- Participación del profesorado. Aunque no hay consistencia en las formas en las que los profesores participan a lo largo de los capítulos del libro, en algunos de ellos (1, 2) se habla de su trabajo en comisiones; en el capítulo 1, para la integración de los profesores en servicio en la puesta en marcha del programa de evaluación a partir de agosto del 2006 (p. 61). Sin embargo, a pesar de que se reconoce la importancia de ellos en el proceso, habría que preguntarse si el resto del profesorado se siente representado y qué ha contribuido tanto su participación a la legalización y la aceptación de la evaluación sobre el desempeño.
- Búsqueda de la alineación de la evaluación de la docencia al Modelo educativo de la institución: Modelo Universitario Minerva (MUM).
- El MUM fue el resultado de acciones colectivas en las que participaron representantes de todas las escuelas, facultades e institutos, así como el personal de la administración central.
- El Modelo fue difundido entre la comunidad universitaria para su comprensión.
- El Modelo Universitario Minerva dio paso a la creación del Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU) que propuso el perfil que se pretendía del profesor como parte de su forma-

ción académica, teniendo como referente el Modelo y los resultados de un primer diagnóstico de la planta de profesores derivado de la evaluación docente.

- El MUM y el PIFAU sirvieron de referentes institucionales para el diseño del instrumento de evaluación docente.
- El PIFAU realiza actividades de formación ofreciendo cursos de inducción impartidos con personal de la propia universidad y en relación con los ejes del Modelo, sin embargo, sólo una tercera parte de la planta docente participó; el resto fue “enterándose” y preguntando “lo necesario” para participar en las modificaciones o creaciones de planes de estudio.
- Análisis del primer instrumento a través de técnicas estadísticas y trabajo colegiado, así como un intenso trabajo de reformulación y validación de un segundo instrumento.

Retos y dificultades

- Se reconocen problemas de subjetividad o ambigüedad, sin embargo, no se especifican los detalles.
- Actitud apática de los profesores con mayor antigüedad y con hábitos más arraigados.
- Asociación de la evaluación docente con el programa de estímulos, ya que genera ejercicios de simulación.
- Impresión por parte de la comunidad de que la evaluación no tiene utilidad. Esto ha ocasionado falta de motivación, apatía, incredulidad.
- A pesar de la difusión del Modelo, se reconoce que no es asumido de manera inmediata y tampoco que todos sus presupuestos son implementados.
- Dimensiones a evaluar en el instrumento a partir de objetivos e intereses diferentes: instancias administrativas (verificación del cumplimiento), por un lado, y por el otro, la búsqueda de la retroalimentación y la mejora de la práctica docente.

Preguntas cuyas respuestas hubiera sido interesante encontrar en alguna reflexión en el libro

- ¿Cómo se piensa comunicar los resultados a los profesores, de una manera clara, directa y que les ofrezca información útil?
- ¿Cómo se propone abordar la reflexión y la autorregulación de los profesores?
- ¿Cómo agregar un cuestionario de autoevaluación del docente, y si éste tendría peso en la valoración global del profesor?

- ¿Cómo se dará pie a la creación de programas que fortalezcan la retroalimentación?
- Siendo los estudiantes el insumo principal de la evaluación docente, ¿qué hacer para que éstos vean que vale la pena expresar sus opiniones sobre el desempeño de sus profesores? (Campaña de sensibilización)

Respuestas que ya tendrán los autores oportunidad de responder en el siguiente libro, nos dejan ya en la espera de él.

Comentarios finales

A lo largo del documento se visualiza un escenario que podría ser compartido por muchas instituciones públicas y privadas de educación superior, por ello, este libro puede servir como orientación a los responsables de la evaluación y a las autoridades en general para que tomen conciencia de la importancia del tema de la evaluación docente.

Expreso mi reconocimiento al logro de la sistematización de las experiencias sobre evaluación docente que se llevaron a cabo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Existen pocos espacios académicos que se abran y den a conocer los procesos que llevan a cabo; son menos aquellos que comparten la forma como éstos han sido construidos y transformados.

Valoro que el trabajo realizado sea el producto de una iniciativa de búsqueda de acciones de mejora a partir de la evaluación de la docencia, e indudablemente los cambios realizados en el proceso deben haber sido producto de un ejercicio de reflexión crítica de todos sus participantes.



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.
6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.

7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.
7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

Objetivos y alcances

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión 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 difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

Temáticas prioritarias

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior — académicos, alumnos, directivos y administrativos —, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.

- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que 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 u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

Recepción de originales y arbitraje

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las co-

laboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, 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 éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrn-lallbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “g!” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Vol. XLIV (2), N° 174

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en junio de 2015,
en papel bond cultural de 90 grs.

Se utilizó tipografía Book Antiqua.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

JESÚS ANCER RODRÍGUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JOSÉ MANUEL CABRERA SIXTO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

RAMÓN DE LA PEÑA MANRIQUE
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

RICARDO DUARTE JAQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

HERIBERTO GRIJALVA MONTEVERDE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

JOSÉ ROBERTO GUDIÑO VENEGAS
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CIUDAD GUZMÁN

DAVID FERNÁNDEZ DÁVALOS, S.J.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

JOSÉ NARRO ROBLES
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

GERARDO MONTERO PÉREZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

JESÚS QUIRCE ANDRÉS,
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

JUAN MÉNDEZ NONELL
DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN MATERIALES AVANZADOS, S.C.

JESÚS ALEJANDRO VERA JIMÉNEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

HUMBERTO AUGUSTO VERAS GODOY
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



EDITORIAL

Equidad de género en la Educación Superior

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades

JUDITH NAIDORF Y DANIELA PERROTTA

La internacionalización y el mercado universitario

ANA MARÍA CORTI, DOLORES LEONOR OLIVA Y SILVIA DE LA CRUZ

Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción

CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ Y EDGAR JAVIER GONZÁLEZ GAUDIANO

Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos

TERESA YURÉN, CONY SAENGER, ANA ESCALANTE E INMACULADA LÓPEZ

Las competencias del evaluador educativo

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP

VANESSA GARCÍA DÍAZ

RESEÑAS

Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas por prestigio: tres casos de la UNAM

ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA

Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional. Comentarios y reflexiones

JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

