

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR 176

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIV (4), No. 176, octubre-diciembre 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 AISPURO
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

176

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

Angélica Buendía Espinosa
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

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

Héctor Vera Martínez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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	
La educación superior en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa IMANOL ORDORIKA	7
ARTÍCULOS	
Comparación de las nociones sobre la investigación que tienen los científicos de tiempo completo de tres universidades de México ALFREDO DE LA LAMA GARCÍA, DAVIDE E. DATURI Y MARCO DE LA LAMA ZUBIRÁN	13
La UAM Cuajimalpa: reflexiones en su décimo aniversario MIRIAM ALFIE-COHEN Y CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ	37
La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior CLAUDIA ALEJANDRA HERNÁNDEZ HERRERA, MARTHA JIMÉNEZ GARCÍA Y EDUARDO GUADARRAMA	63
Una "carrera armamentista" en la academia: los <i>rankings</i> internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial JÜRGEN ENDERS	83
Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA	111
La lectura crítica y su relación con la formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación JUAN PABLO DÍAZ, ANÍBAL R. BAR Y MARGARITA C. ORTIZ	139
RESEÑAS	
La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI	159
Internacionalización y Educación Superior ANA MARÍA ARCE GONZÁLEZ	165
INFORMACIÓN PARA COLABORADORES	171

La educación superior en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Imanol Ordorika

Director de la Revista de la Educación Superior

Entre el 16 y el 20 de noviembre de 2015 tuvo lugar el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) en la ciudad de Chihuahua. El evento fue organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y, en esta ocasión, tuvo como eje temático el denominado *Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos... qué nos falta?*

Como ya es costumbre en este Congreso, que se realiza cada dos años, participó un gran número de académicos e investigadores sobre temas educativos, así como muchos maestros de todo el país y en particular del estado de Chihuahua. Esta participación se reflejó en 629 mesas con 1 239 ponencias, 16 conferencias magistrales, 18 conversaciones educativas, 51 simposios, 149 libros presentados y 32 talleres, entre otras actividades (COMIE, 2015).

La educación superior universitaria, tecnológica y normal fue el tema señalado de manera explícita en casi 20 por ciento de las mesas y ponencias, en 3 de las conferencias magistrales y en 3 conversaciones educativas. En muchas otras conferencias, conversaciones, mesas, ponencias, simposios y talleres se hizo referencia a temas y problemas de la educación superior en sus diversos tipos e instituciones.

En la siguiente tabla se muestra la composición temática de conferencias, simposios, conversaciones y ponencias referidas a la educación superior, y busca dar una idea de los tópicos y problemas que ocupan a los investigadores mexicanos en el campo de estudios sobre la educación superior. Un primer análisis del contenido del programa —a partir de títulos de conferencias, conversaciones y ponencias— muestra áreas de gran concentración y también una dispersión temática; la clasificación resulta complementaria ya que, como es de esperar, los tópicos abordados no son mutuamente excluyentes y los trabajos

pueden abordar varios problemas y temáticas. A pesar de ello, esta visión panorámica resulta ilustrativa de los énfasis y preocupaciones de los investigadores en este campo.

Composición temática de conferencias, simposios, conversaciones y ponencias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE)*

Estudiantes (características, perfiles, desempeño, creencias, actitudes, identidades)	32	11.99%
Procesos formativos, trayectorias académicas y profesionales	24	8.99%
Docencia (procesos docentes y evaluación)	22	8.24%
Normal, normalista, educación normal, educación rural	22	8.24%
Tecnologías de la información, TIC's, herramientas digitales y redes sociales	20	7.49%
Académicos, personal académico, profesores	16	5.99%
Evaluación	15	5.62%
Educación y universidades tecnológicas	9	3.37%
Enseñanza, docencia, pedagogía	9	3.37%
Educación ambiental, sustentabilidad	8	3.00%
Formación ciudadana, ciudadanía	7	2.62%
Gestión	6	2.25%
Procesos de aprendizaje	6	2.25%
Procesos de representación (social)	5	1.87%
Universidad, educación superior pública	5	1.87%
Competencias	4	1.50%
Innovación	4	1.50%
Investigación Educativa	4	1.50%
Políticas (específicas...)	4	1.50%
Universidad, educación superior privada	4	1.50%
Cultura	3	1.12%
Discapacidad	3	1.12%
Ética	3	1.12%
Función social, responsabilidad social	3	1.12%
Género	3	1.12%
Inclusión	3	1.12%
Interculturalidad, educación indígena	3	1.12%

Movilidad	3	1.12%
Producción de conocimiento	3	1.12%
Tutorías	3	1.12%
Autonomía	2	0.75%
Currículum universitario	2	0.75%
Diversidad	2	0.75%
Movimientos Estudiantiles	2	0.75%
Responsabilidad social	2	0.75%
Posgrado	1	0.37%
Total	267	100.00%

* Elaborada por Adrián Quintero López y Jorge Martínez Stack, a partir del programa académico (COMIE, 2015).

Como puede verse en la tabla, los estudios sobre estudiantes (características, perfiles, desempeño, creencias, actitudes e identidades) y sobre procesos formativos tienen una amplia presencia; a éstos se suma el interés en la docencia y los procesos de evaluación. Si se contrasta la presencia de estas temáticas con patrones de publicación en revistas especializadas de nuestro país, se puede constatar que estos temas han ocupado un lugar central en las investigaciones de educación superior desde hace décadas, y esto coincide en buena medida con las referidas a otros niveles educativos. Si extendiéramos el análisis a los autores que se ocupan de estos temas, muy probablemente se encontraría una estrecha relación con el hecho de que buena parte de los investigadores e investigadoras en el campo tienen formación en pedagogía o áreas afines.

Otra área de concentración se refiere a un tipo institucional dentro de la educación superior: el normalismo, que ha sido un tema tradicional e injustamente marginado. Desde hace muchos años han existido estudios y autores de gran presencia y calidad sobre las instituciones formadoras de maestros; a pesar de ello, no se les había conferido la centralidad necesaria, ni considerado como parte sustantiva de la educación superior en México. Es probable que la presencia que las normales han adquirido en la agenda política nacional, a raíz de los asesinatos y desapariciones de los estudiantes de Ayotzinapa, y del debate que se ha abierto alrededor de la reforma educativa, haya tenido un impacto en el interés, la atención y el reconocimiento crecientes a los estudios sobre normales.

La incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación superior, desde el ámbito institucional hasta el aula, sigue siendo una temática favorita. A pesar de que las nuevas tecnologías tienen casi

dos décadas de presencia en los ámbitos educativos, de algún modo siguen produciendo fascinación entre los investigadores de todos los niveles educativos, y de modo particular en el superior. Esta temática se ha visto enriquecida con el interés en las redes sociales a las que muchas veces se atribuye la posibilidad de generar una especie de “primavera” educativa.

Los estudios sobre académicos y sobre los procesos de evaluación a los que están sujetos son temáticas bien identificables que siguen teniendo mucha presencia en el campo. A pesar de que en las últimas décadas no se han dado grandes cambios en la profesión académica y en el régimen de evaluaciones a los que están subordinados, un buen número de trabajos siguen ocupándose de estos asuntos y del enorme desgaste al que está sometido el sector de profesionales de la educación superior.

Por debajo de los temas, objetos de estudios y problemas descritos, aparecen otras concentraciones con menor presencia. Destaca entre ellos otro tipo institucional: la educación superior tecnológica, que ha sido tema central de la historia educativa de nuestro país. Con la expansión y la reciente concentración del subsistema de institutos y universidades tecnológicas y politécnicas, se ha convertido en un asunto de actualidad para el análisis de estas instituciones y también de las políticas públicas que les han dado prioridad. A estas áreas de interés se suman de manera creciente los estudios sobre educación ambiental y sustentabilidad; no son exclusivos ni originales de la educación superior, pero han ido estableciendo su especificidad y su importancia en el campo de estudios sobre el nivel terciario.

A partir de aquí se identifican muchos temas que no alcanzan una alta concentración de presentaciones, de ponencias y de trabajos. Esta diversidad es importante para el campo y muestra la variedad de asuntos atendidos por parte de sus especialistas; al mismo tiempo enseña una tendencia preocupante en la atención limitada a aspectos fundamentales como el gobierno de las instituciones de educación superior, las políticas públicas para el sector y las relaciones entre instituciones y gobiernos en las que destacan tanto el tema de la autonomía como estudios referidos a actores (académicos, estudiantes, trabajadores y autoridades) y movimientos sociales.

En todo caso, esta observación a vuelo de pájaro de las temáticas sobre educación superior en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa nos da una aproximación al campo de estudios sobre este nivel educativo, a la vez que muestra las áreas principales en las que se concentra la producción académica y aquellas en las que parece necesario ampliar pesquisas y reflexiones. Adicionalmente resulta de igual modo útil para el establecimiento de orientaciones editoriales que permitan a la Revista de la Educación Superior reflejar de ma-

nera adecuada el campo de estudios al que hace referencia, al tiempo que se consolida como un espacio para dar cabida a trabajos orientados a fortalecer y ampliar aquellas áreas y temas que requieren de mayor y mejor atención en los estudios sobre educación superior.

Referencias

COMIE (2015). *Programa XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.

ARTÍCULO

Comparación de las nociones sobre la investigación que tienen los científicos de tiempo completo de tres universidades de México*

Alfredo de la Lama García**, Davide E. Daturi*** y Marco A. de la Lama Zubirán****

* Título en inglés: A comparison of the notions about research held by full-time scientists at three universities in Mexico.

** Dr. en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Correo electrónico: adela2422@yahoo.com.mx

*** Dr. en Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

**** Maestro en Ingeniería, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Recibido el 11 de julio del 2015; aprobado el 24 de septiembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Educación Superior/
Investigación científica/
Sociología de la ciencia/
Metodología de la ciencia/
Conocimiento científico

Resumen

El artículo diagnostica el potencial científico en tres centros de educación superior, indagando qué tan extendidos están entre los investigadores los acuerdos que rigen la investigación científica. El método consistió en comparar las opiniones que sostienen los investigadores de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), frente a sus similares de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Para elaborar tal comparación se realizó un trabajo de campo que aglutinó 270 investigadores de tiempo completo de dichas universidades.

KEYWORDS

Higher education/Scientific
research/Sociology of science/
Methodology of science/
Scientific Knowledge

Abstract

This article analyzes the degree to which scientists at three Mexican higher education institutions ascribe to mainstream scientific protocols and values, as part of a broader analysis of the scientific research environment at

those institutions. Specifically, we compared the views of full-time researchers at the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), with those of their counterparts at the leading universities in the capital, the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) and the Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). In total, we conducted interviews with 270 full-time researchers. The results show a tendency toward humanistic, pedagogical, ethical and socio-curricular approaches, with a range of strategies being employed by different actors.

Introducción

Planteamiento del problema

La sociedad del conocimiento se hace cada vez más presente para impulsar el desarrollo económico de las naciones y su fundamento se sustenta en el conocimiento científico. Debido a dicha circunstancia, las empresas basadas en estos recursos no poseen un lugar de origen natural; la ubicación depende de la capacidad de las sociedades para educar, capacitar y organizar la capacidad intelectual, y los responsables principales de enseñar y desarrollar al talento intelectual para impulsar el pensamiento científico son los Centros de Educación Superior. Villoro (2014: 4) señala: “[La] Universidad está consagrada a una actividad que le da sentido: el ejercicio y la propagación del conocimiento científico”. Por desgracia, en opinión de Stiglitz (Zúñiga, 2004: 5), premio Nobel de economía 2001: “México ha perdido competitividad y atractivo para los inversionistas [...] no invirtió suficiente en educación, infraestructura y desarrollo tecnológico”. Ante esta afirmación tan categórica, es válido preguntarse: ¿en qué medida efectivamente las Instituciones de Educación Superior (IES) en México cumplen con su papel de enseñar y de difundir el pensamiento científico?

El reto que plantea este estudio es averiguar si la distribución del pensamiento científico tal y como se encontró en la Ciudad de México se mantiene en otras universidades mexicanas, en particular en la UAEM, y de esta forma ayudar con sus resultados a resaltar la importancia de formar recursos humanos con habilidades científicas capaces de rivalizar con otras regiones del mundo en la economía del conocimiento. Por tal motivo el objetivo de esta investigación consiste en establecer:

¿Si los acuerdos sobre la investigación científica que tienen los investigadores de la UAEM son similares al de los científicos de la UNAM-UAM?

Marco teórico

El pensamiento científico que se practica y se difunde en las algunas universidades de la Ciudad de México, al parecer, tiene dos ramificaciones básicas. La primera la denominaremos “Clásica”, se remonta a Tales de Mileto, hace 2 500 años, y plantea que la ciencia estudia la realidad tal cual es (Schrödinger, 1997: 80; Thuiller, 1991: 8). Wigglesworth (1987: 291), desde una plataforma inusual, explica la existencia de esta creencia como un apremio psicológico del científico:

Se reconoce que éste es un enfoque de tipo religioso: se funda en la fe incuestionable en que los fenómenos naturales se conforman a las “leyes de la naturaleza”, cuyos orígenes se esconden en los retiros más íntimos de nuestra conciencia.

Según un estudio empírico reciente realizado en la UNAM y la UAM, a pregunta expresa, más de nueve de cada diez investigadores de las Ciencias Naturales dicen aceptar esta regla de la investigación científica (De la Lama García, Del Castillo-Mussot y De la Lama Zubirán, 2013: 53). Profesan esta creencia los realistas, los positivistas o inductivistas, los operacionalistas, los objetivistas, los neopositivistas, los utilitaristas, los falsacionistas (Chalmers 2008; Reichenbach, 1975; Frank, 1963) y los pragmáticos; estos últimos adoptan cualquier modalidad con el fin de resolver el problema científico que se trae entre manos, Pérez Tamayo comenta (2008: 198):

Los científicos experimentales sabemos muy bien (por experiencia propia) que al iniciar el estudio de un problema determinado la postura habitual es empírica, que con el aumento progresivo en el conocimiento puede convertirse en realista, y que cuando la complejidad de los fenómenos se incrementa lo habitual es que se busque el último refugio en una postura pragmática.

La segunda ramificación está relacionada con la escuela relativista, seguida por una minoría – uno de cada cinco investigadores – y ubicada sobre todo en las Ciencias Sociales (De la Lama García *et al.*, 2013: 53), la cual estima que la investigación científica no es un medio adecuado para estudiar la realidad social, o bien, expone que la ciencia es incapaz de estudiar la realidad. Esta vertiente también la difunden numerosas escuelas: los estudios culturales en los Estados Unidos y la teoría crítica alemana plantean una división insalvable entre la ciencia natural y la social debido a las particularidades que tienen precisamente los fenómenos sociales (Adorno,

2001: 35). Por su parte, la escuela antropológica de Edimburgo en el Reino Unido y el posmodernismo, junto con los estudios del “campo” en Francia (Smith, 2006; Foster, 2008: 9; y Bourdieu, 2000: 85), son más agresivos, pues afirman que ninguna ciencia, natural o social, escapa a la influencia de las instituciones y de la sociedad misma, por lo que sus practicantes son incapaces de estudiar la realidad tal cual.

Estas discrepancias conceptuales entre los llamados clásicos y los relativistas han dado lugar a desencuentros entre ellos (Freeland, 2006: 56-57), e incluso ha habido bromas satíricas, como la de Sokal (Pérez Tamayo, 2008: 207-220), que han hecho más impenetrable la comunicación entre ambas concepciones y, en consecuencia, que los estudiantes no alcancen a entender claramente sus diferencias.

Sin embargo, también se han encontrado coincidencias entre ambos tipos de científicos (clásicos y relativistas), por ejemplo, la necesidad de tener *aptitud metodológica*, o sea, la habilidad para concebir estrategias, manipular instrumentos y técnicas con la finalidad de probar hipótesis, y *comunicar los resultados encontrados de manera replicable*; todas son reglas en las que concuerdan nueve de cada diez investigadores, sin importar si pertenecen al área de las ciencias naturales o de las sociales (De la Lama García, *et al.*, 2013: 57 y 59). Esto significa que todavía existen puentes capaces de permitir una agenda epistemológica común entre ambos tipos de investigadores.

Los anteriores resultados invitan a preguntarse: ¿las características observadas en el estudio mencionado se repetirán en otras universidades del país o son exclusivas de la UNAM y de la UAM? ¿Se trata de una cultura científica particular o es posible generalizarla? Por tales motivos, esperamos poner a prueba las siguientes hipótesis:

(H1) Entre los investigadores de la UAEM volverá a manifestarse la división entre reglas formales (espontáneas) e informales (ayudadas), debido a que mantienen prácticas de trabajo semejantes a sus homólogos de la UNAM y la UAM.

(H2) Los científicos de las Ciencias Naturales de la UAEM tendrán opiniones semejantes sobre la investigación científica a las externadas por los científicos de Ciencias Naturales que laboran en la UAM y la UNAM porque la cultura científica de ambos universos es parecida.

(H3) La distribución de opiniones sobre los acuerdos sociales de la investigación científica de los científicos sociales de la UAEM serán coincidentes a las manifestadas por los científicos sociales que laboran en la UAM y la UNAM debido a que la influencia relativista de la ciencia afecta a ambos de forma similar.

(H4) Los investigadores de Ciencias Naturales mostrarán diferencias estadísticamente significativas frente a los de Ciencias Sociales con respecto a dos acuerdos para elaborar investigaciones: 1) estudiar la realidad y 2) tener actitud crítica, congruentes con los resultados encontrados en la ciudad de México.

La hipótesis nula (H0) afirma que las diferencias encontradas con respecto a los dos acuerdos antes mencionados son resultados de azar.

Método

Con el afán de probar las conjeturas del estudio, se realizó un estudio comparativo de las opiniones de los investigadores de tiempo completo de la UAEM frente a los de la UNAM y la UAM. Para ello, se procedió a un trabajo de campo “piloto” (significa que la muestra no contó con un sistema de selección aleatoria del universo estudiado), en el cual se levantaron 270 cuestionarios en dos etapas: entre febrero y mayo de 2012 en la UNAM y la UAM, y de mayo a septiembre de 2013 en la UAEM. En esta última universidad se les invitó a responder el cuestionario a 85 investigadores de tiempo completo, 77 aceptaron; de 35 de Ciencias Naturales y 42 de Ciencias Sociales, ocho (9%) se negaron a contestarlo. En la UAM y la UNAM contestaron la cédula 90 investigadores de Ciencias Naturales y 103 de Ciencias Sociales, lo que hace un total de 193 investigadores, y se registró un rechazo a responder al cuestionario por parte de seis investigadores (3%). Véase Tabla 1.

Tabla 1
Grado académico máximo de los entrevistados

	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales	
	UAM-UNAM	UAEM	UAM-UNAM	UAEM
Doctorado	82%	80%	73%	81%
Maestría	11%	20%	24%	19%
Licenciatura	7%	0%	3%	0%
Total	100%	100%	100%	100%
Entrevistados	90	35	103	42

El cuestionario aplicado en la UAEM es el mismo que se utilizó en la Ciudad de México (ver el anexo 3) y fue aplicado por jóvenes universitarios, entrenados y supervisados, por lo que los análisis comparativos entre ambas muestras no presentan alteraciones sustanciales. Los sitios en que fueron levantadas las cédulas corresponden a los cubículos, salones y laboratorios de los centros de trabajo de los científicos. En la UAEM se visitaron las Facultades de Física, Ingeniería, Biología, Medicina, Administración y Eco-

nomía, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología e Historia; en la UNAM se les ubicó en el Instituto de Investigaciones Económicas, las Facultades de Contabilidad y Administración, Economía, Psicología y Ciencias Políticas y Sociales; a los científicos naturales se les encontró en los Institutos de Ciencias Nucleares, de Física, de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas, de Ciencias Biológicas, de Ciencias del Mar y Limnología, de Ciencias de la Tierra, y de las Facultades de Ciencias y de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en la Ciudad Universitaria; y en la UAM en las Divisiones Académicas de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Biológicas y de la Salud (CBS) Sociales y Humanidades (CSH), de la Unidad de Iztapalapa

El cuestionario fue elaborado a partir de una técnica llamada de “recordación auxiliada” y opera de la siguiente forma: las primeras dos preguntas buscan que el entrevistado responda *espontáneamente* a cuestiones generales del problema planteado; su finalidad es determinar qué tan evidentes o manifiestos son los acuerdos que propone el estudio, mientras que los siguientes *ítems* (cuatro) inquieran directamente sobre las reglas que no afloran espontáneamente, con el fin de establecer si son aceptadas o rechazadas. Los historiadores encuestados de la UAEM fueron los más escépticos a las preguntas del cuestionario; comentan que su objeto de estudio es diferente al de las otras ciencias, en oposición, por ejemplo, al paleontólogo evolucionista Gould, (2004: 22) quien declara: “Gran parte del patrón evolutivo de la vida residía en las metodologías establecidas por los historiadores”. En cambio, la gran mayoría de los científicos entrevistados no tuvo objeciones a las preguntas de la cédula, sin embargo, se temió que la pregunta cuatro (relacionada con el término “aptitud metodológica”) fuese impugnada debido a que “el método” o “la metodología” tienen connotaciones polisémicas; no obstante, al ser definido como “la habilidad para probar conjeturas” (ver el cuestionario en el Anexo 3), al parecer dejó satisfechos a los encuestados, pues no suscitó controversias porque a los más les pareció un concepto claro y unívoco, a excepción de uno.

Se constató que los académicos entrevistados en la UAEM, tanto de Ciencias Naturales como de Sociales, dicen tener un nivel académico más alto que los de la Ciudad de México, (véase Tabla 1); las diferencias entre ambas muestras, sin embargo, no son estadísticamente significativas, es decir, son producto del azar. Si se observa el lugar de procedencia de los últimos estudios que afirman tener los científicos, existen diferencias importantes: mientras que en la UAEM predominan los egresados de posgrados de la Unión Europea, después de la propia UAEM, y hay una proporción importante de egresados de otras universidades del país, en la Ciudad de México predominan los de la UNAM y le siguen los de la Unión Europea (ver Tabla 2).

Tabla 2
Escuelas de procedencia de sus últimos estudios de los entrevistados

Instituciones o países del cual egresan	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales	
	UAEM	Cd. de México	UAEM	Cd. de México
UNAM	15 %	35 %	10 %	44 %
UAM	8 %	9 %	7 %	11 %
UAEM	23 %	0 %	31 %	0 %
Otras nacionales	8 %	9 %	26 %	21 %
USA	8 %	11 %	0 %	8 %
UE	35 %	28 %	24 %	14 %
U. Latinoamericanas	5 %	8 %	2 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
Entrevistados	42	90	35	103

Fuente: sondeo de opinión de la UAEM y De la Lama García *et al.* 2013.

Para el análisis de los datos se tomó en cuenta que la opinión no necesariamente es sinónimo de acción consecuente, como lo menciona Ruiz Palacios, inmunólogo (Premio Nacional de Ciencias y Artes 2007, en México), al desear: “Que se asigne el dinero con base de calidad en los proyectos (de investigación) y no en los intereses de grupo, como continuamente ocurre” (Cruz Martínez, 2008: 4^a); pero si no se tiene al menos una opinión favorable a las reglas de la investigación científica, su elaboración se torna problemática.

Las comparaciones de las cuatro variables seleccionadas (investigadores de Ciencias Naturales y Sociales de la UAEM y los de la Ciudad de México) se grafican y se someten a un análisis probabilístico con el objeto de determinar si las diferencias de opinión observadas son producto del azar o, por el contrario, si se explican a través de las hipótesis propuestas. Para ello, se toman en cuenta las características de los resultados (dicotómicos) y el número de casos no menor a 40, de manera que se procedió a comparar los hallazgos mediante la prueba de la *ji cuadrada*, de acuerdo con las recomendaciones de Siegel y Castellan (1998: 150): “Cuando $N > 40$ utiliza la prueba X^2 , corregida para la continuidad, posee la característica de abordar problemas que se expresan en una tabla 2×2 , con dos variables dicotómicas y una escala nominal”. En la prueba se plasma el acuerdo o el desacuerdo de los

científicos entrevistados frente a cada una de las reglas científicas puestas a su consideración. La fórmula y la técnica se encuentran en los Anexos 1 y 2.

Hallazgos

La pregunta 1 del cuestionario se hizo a toda la muestra de la UAEM, lo mismo que a los de la Ciudad de México, y dice así: "En su opinión, ¿cree que existan reglas o acuerdos dentro de la investigación científica que sigan la mayoría de los científicos en activo?". La pregunta 2 se les aplicó a aquellos investigadores entrevistados que respondieron afirmativamente a la pregunta 1, la cual a su vez decía: "¿Podría mencionar algunas de estas reglas o acuerdos que norman la investigación científica?" El cuestionario para esta pregunta dejó abierta la respuesta (ver Anexo 3).

Para tener una idea del peso específico de las respuestas a la pregunta 2, la tabulación se hizo independiente para cada regla, por ejemplo: seguir el *método científico* fue una regla mencionada por 26 investigadores de Ciencias Naturales de la Ciudad de México, de un total de 90, *incluidos* aquellos que afirman que no hay reglas en la investigación científica, lo que da una proporción de 29% y así para el resto de las reglas mencionadas.

Análisis de las respuestas recordadas espontáneamente por los investigadores de las ciencias naturales divididos en Ciudad de México y UAEM (véase Gráfica 1)

Para los científicos entrevistados de Ciencias Naturales de ambos grupos (UAEM y Ciudad de México) la regla más mencionada es *Seguir el método científico* (29% en cada caso), incluso ocupa el primer rango en importancia y agrupa aquellas menciones que expresan una idea general, por ejemplo, "Estar acorde con el método científico", "Utilizar una metodología científica es lo más importante", y también opiniones que refieren alguna parte del método, como "Empezar la investigación con una pregunta" o "Generar protocolos de investigación", "plantear problemas o hipótesis". La uniformidad de opiniones evita realizar la prueba de X^2 para afirmar que sus diferencias son producto del azar.

El segundo ítem en importancia para los investigadores de Ciencias Naturales entrevistados de la UAEM es *Seguir las leyes y lineamientos* de las instituciones con las que tienen contacto profesional como Conacyt, SEP, UAEM,

entre otras, con un 26% de menciones; además, hay una diferencia con los entrevistados de la Ciudad de México de 12 puntos porcentuales, a favor de los de la UAEM. Las expresiones más comunes por parte de los científicos entrevistados de la UAEM son las siguientes: “Son reglas de operación: cómo se debe estructurar un proyecto, rubros para pedir equipo, cuáles son los compromisos como investigador y de la institución”, “Son reglas que dicta el Conacyt, la SEP y las universidades públicas”. Sometidas las diferencias a la prueba de la *ji cuadrada*, el resultado es 1.5, menor a una $X^2 = 3.84$, con un grado de libertad (gl),¹ y 5% de error natural, con lo cual se concluye que las diferencias encontradas son producto del azar y no se rechaza la hipótesis nula (véase el Anexo 1, Tabla 4).

El tercer rango en importancia para los científicos entrevistados de la UAEM lo ocupan dos conceptos, cada uno con un 20% de menciones: el primero es *Respetar las reglas éticas de la profesión*, agrupa comentarios como “aceptar los comités de ética” o “confiar en los colegas”; el segundo concepto expresa la idea de que *No hay reglas*, y se registró en la pregunta 1 del cuestionario, lo que remite a la idea anarquista de que *todo vale* como argumenta Pérez Tamayo (2008: 50): “El único principio que no inhibe el progreso (de la ciencia) es: todo se vale”. En el caso de los entrevistados de la Ciudad de México las consideraciones éticas son aludidas por el 11% de ellos y la apreciación de que *No hay reglas* en la investigación la refiere el 10%. En ambos casos, las diferencias proporcionales entre ambos grupos no son estadísticamente significativas: $X^2 = 1.45$ y 1.02 respectivamente, cuando el límite es $X^2 = 3.84$ para un $gl = 1$ y un error del 5% (ver el Anexo 1, Tablas 3 y 6).

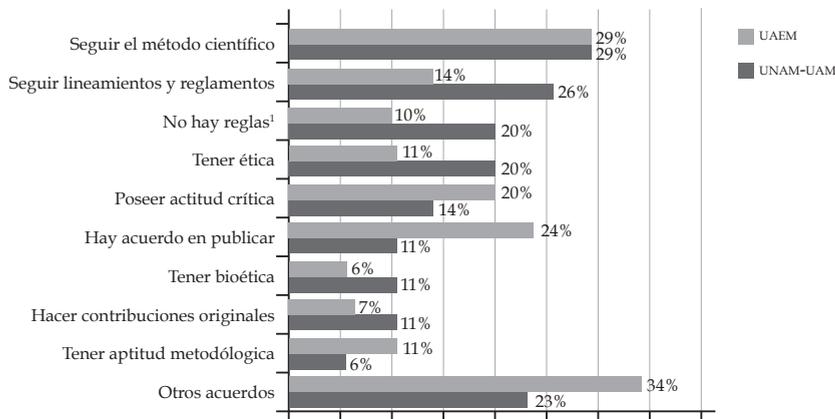
Para los científicos de las Ciencias Naturales encuestados de la UAEM, la regla *Tener actitud crítica* tiene un 14% de menciones y registra opiniones como: “No plagio”, “No copiar ni robar ideas”, “Formular hipótesis que deben confrontarse o falsearse a fin de ampliar y corregir los conocimientos”; los investigadores de Ciencias Naturales entrevistados de la Ciudad de México recuerdan la regla *Tener actitud crítica* en el 20% de los casos. Las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas, según las pruebas realizadas.

El sexto rango en importancia para los investigadores de Ciencias Naturales encuestados de la UAEM lo ocupan tres reglas: *Hacer contribuciones originales*, *Publicar* y *Respetar los acuerdos bioéticos* con un 11% de menciones cada uno. Los científicos de la Ciudad de México, por su parte, tienen prio-

¹ Mencionado como “gl” de aquí en adelante.

ridades distintas: el acuerdo de publicar, con un 24% de alusiones, hacer contribuciones originales tiene 7 puntos porcentuales y las reglas bioéticas es mencionado por el 6% de los entrevistados. La prueba de la *ji cuadrada* informa que, en todos los casos, las diferencias entre ambas muestras no son importantes estadísticamente.

Gráfica 1
Respuestas a la preguntas 1 y 2 de los Científicos Naturales
¿Hay reglas en la investigación científica?
¿Podría mencionar alguna de estas reglas o acuerdos?



Nota: cada regla es independientemente del resto de las otras reglas y se leen de la siguiente manera: "Seguir el método científico" lo menciona el 29% y no lo menciona el 71%, se incluyen en la última proporción a los que creen que no hay reglas.

¹: las respuestas a la pregunta 1 (uno) ¿Hay reglas en la investigación científica? aparecen en la gráfica como respuesta negativa "No hay reglas".

Fuente: trabajo de campo en UAEM y para la UNAM y UAM: de la Lama García, *et al*, 2013

La regla *Tener aptitud metodológica* es recordada por el 6% de los investigadores de Ciencias Naturales de la UAEM. Las formas que adoptaron las menciones son: "investigar", "tiempo límite para investigar", "la rigurosidad en la investigación", entre otras. Los de la Ciudad de México la refieren en el 11% de los casos; las diferencias proporcionales no son significativas estadísticamente.

El resto de los acuerdos mencionados espontáneamente por los dos grupos de científicos analizados presentan proporciones aún menores y se agrupan en "otros" acuerdos.

Estudio de las respuestas recordadas espontáneamente por los investigadores de las Ciencias Sociales divididos en Ciudad de México y UAEM (ver Gráfica 2)

La primera pregunta del cuestionario indaga sobre si hay reglas en la investigación científica, y un tercio (33%) de los científicos sociales de la UAEM responde negativamente, mientras que los de la Ciudad de México lo hacen en una proporción menor (18%), aspecto que refleja una diferencia de 14 puntos porcentuales. La prueba aplicada a esta diferencia ($X^2 = 2.96$) informa que es menor a una *ji cuadrada* = 3.84 para un $gl = 1$ y un error del 5%, por lo que las diferencias se deben al azar, aunque debido al alto valor registrado por la X^2 debe tomarse con reservas dicha conclusión (véase el Anexo 1, Tabla 8).

Otra diferencia proporcional importante entre los científicos sociales entrevistados se produce en el acuerdo *Publicar*; los encuestados de la Ciudad de México la mencionan más (una diferencia de 9 puntos porcentuales) que los de la UAEM; sin embargo, la prueba de la $X^2 = 1.23$ indica que la diferencia no es estadísticamente significativa (véase el Anexo 1, Tabla 10).

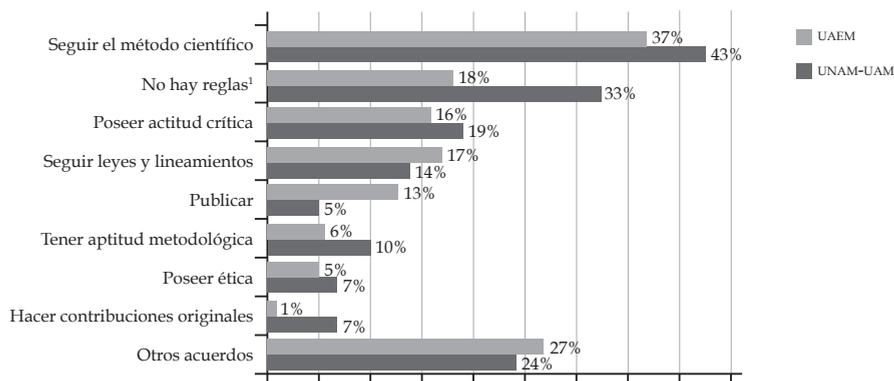
Se registró otra diferencia en la regla *Hay que hacer contribuciones originales*; los entrevistados de la UAEM le dan más importancia (7%) que los de la Ciudad de México (1%), y también en este acuerdo la prueba de *ji cuadrada* no presenta diferencias significativas estadísticamente (véase Anexo 1, Tabla 9).

El resto de las reglas mencionadas por los entrevistados de Ciencias Sociales son menores (5% o menos) y se agrupan en “otros” acuerdos.

Las respuestas traídas a la memoria del científico con ayuda del encuestador

Las preguntas restantes del cuestionario (3, 4, 5 y 6) se hicieron a toda la muestra de la UAEM, lo mismo que a los de la Ciudad de México, e incluyen aquellos que en la primera pregunta afirman que no creen que haya reglas en la investigación, dado que si los acuerdos que responden a estas preguntas son implícitos, inclusive los que señalaron “no creer en acuerdos o reglas” es posible que rectifiquen su postura.

Gráfica 2
Respuestas a las preguntas 1 y 2 de los Científicos Sociales
¿Hay reglas en la investigación científica?
¿Podría mencionar alguna de estas reglas o acuerdos?



Nota: cada regla es independientemente del resto de las otras reglas y se leen de la siguiente manera: “Seguir el método científico” lo menciona el 29% y no lo menciona el 71%, se incluyen en la última proporción a los que creen que no hay reglas.

¹: las respuestas a la pregunta 1 (uno) aparecen en la gráfica como respuesta negativa “No hay reglas”.

Fuente: trabajo de campo en UAEM y para la UNAM y UAM: de la Lama García, *et al*, 2013

Estudio de las contestaciones recordadas con ayuda de los científicos del área natural divididos por Ciudad de México y UAEM (ver Gráfica 3)

Los científicos naturales de la UAEM y de la Ciudad de México dieron respuestas homogéneas (91 y 93% cada uno) a la pregunta 3 del cuestionario, *Estudiamos la realidad tal cual*, y sus diferencias están dadas por el azar.

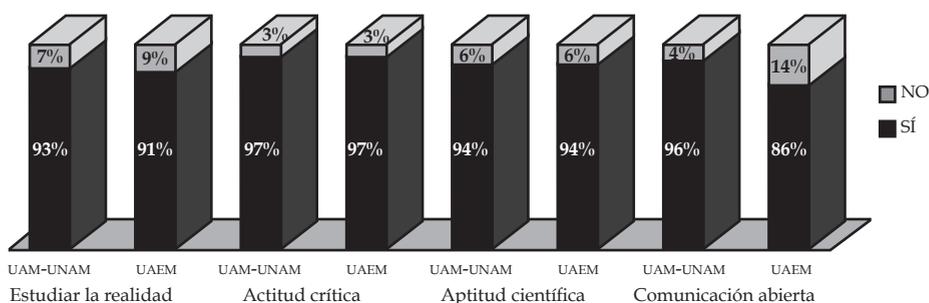
Las respuestas positivas a *Tener actitud crítica*, ítem 4, que dieron los entrevistados de Ciencias Naturales de la UAEM son semejantes a sus homólogos de la Ciudad de México. Dada la cercanía de las proporciones encontradas entre las dos muestras (97% para cada uno), las diferencias no son significativas estadísticamente.

Las respuestas de los científicos de Ciencias Naturales entrevistados a la pregunta 5, que averigua sobre la necesidad de tener *Aptitud metodológica* también son similares entre los entrevistados de la Ciudad de México y los de la UAEM (94% para cada uno).

Las respuestas afirmativas de los científicos naturales de la UAEM al acuerdo *Comunicar de forma abierta*, ítem 6, estuvieron por debajo de sus contra partes de la Ciudad de México (96% versus 86% respectivamente),

con una diferencia de 10%. Estas discrepancias motivaron la necesidad de realizar una prueba estadística para determinar si la variación es significativa. Si se comparan las diferencias por medio de la prueba X^2 , se concluye que no son importantes; el valor de la $X^2 = 2.33$ es menor a una *ji cuadrada* de 3.84, con un $gl = 1$ si se acepta un 5% de error natural. En consecuencia, las diferencias encontradas son producto del azar, por lo que no se rechaza la hipótesis nula, sin embargo, como el resultado se acerca al límite, la conclusión debe tomarse con reservas (Anexo 2, Tabla 11).

Gráfica 3
Reconocimiento de las reglas del juego de la investigación científica, que el estudio propone, entre los investigadores de CIENCIAS NATURALES



Fuente: sondeo de opinión en la UAEM y de la Lama García, *et al*, *op cit.* 2013. Encuestados 125

Estudio de las respuestas recordadas con ayuda del entrevistador de los científicos sociales de la Ciudad de México y los de la UAEM (ver Gráfica 4)

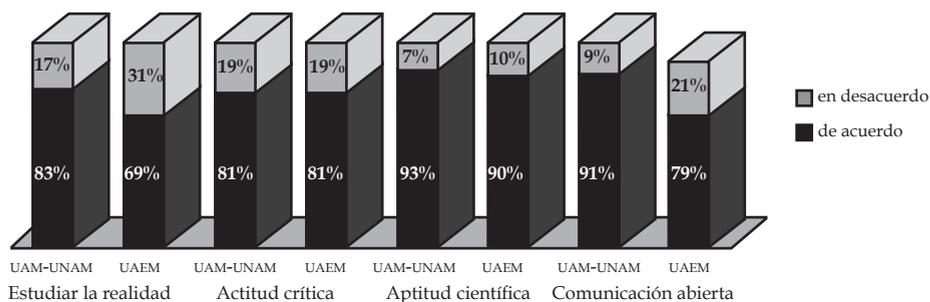
En el caso de los científicos sociales, las diferencias en la pregunta 3, *Estudiar la realidad tal cual*, son de 14 puntos a favor de los de la Ciudad de México (83% versus 69% respectivamente). Esta discrepancia motivó un análisis estadístico para determinar si la variación es significativa. Si se comparan estas diferencias por medio de la prueba estadística, el valor de la X^2 alcanza 2.97, menor a una *ji cuadrada* de 3.84, con un $gl = 1$ si se acepta un 5% de error natural; en consecuencia, las diferencias encontradas son producto del azar, por lo que no se rechaza la hipótesis nula, sin embargo, se recomienda tomar con reserva los resultados dada la cercanía de la X^2 al límite (véase el Anexo 2, Tabla 12).

Ocurre que los entrevistados de Ciencias Sociales de la UAEM y de la Ciudad de México tienen una relación de semejanza en el ítem 4, *Tener actitud crítica*, la proporción que acepta a tal actitud es de 81% para ambas variables.

Para los entrevistados de Ciencias Sociales de la UAEM y los de la Ciudad de México *Poseer aptitud metodológica*, es decir, habilidades para probar hipótesis (pregunta 5), además de ser casi coincidentes (90% y 93% respectivamente), es la regla más apreciada. Las diferencias entre ellos se atribuyen al azar.

Las respuestas afirmativas de los científicos sociales entrevistados de la UAEM, al acuerdo *Comunicar de manera abierta* (ítem 6), están por debajo de sus contra partes de la Ciudad de México (79% y 91% respectivamente), una diferencia de 12 puntos porcentuales. Esta discrepancia motiva a realizar una comparación estadística para determinar si la variación entre ambas muestras es significativa. En este caso, el valor de la X^2 alcanza 3.33, casi al límite de una *ji cuadrada* = 3.84, con un $gl = 1$ y con un 5% de error natural; en consecuencia las diferencias encontradas son aleatorias, por lo que no se rechaza la hipótesis nula, pero su cercanía al límite invita a realizar nuevas observaciones para establecer una mayor confianza en este resultado (véase el Anexo 2, Tabla 13).

Gráfica 4
Reconocimiento de las reglas del juego de la investigación científica, que el estudio propone, entre los investigadores de CIENCIAS SOCIALES



Fuente: sondeo de opinión en la UAEM y de la Lama García, *et al*, *op cit*. 2013. Encuestados 145

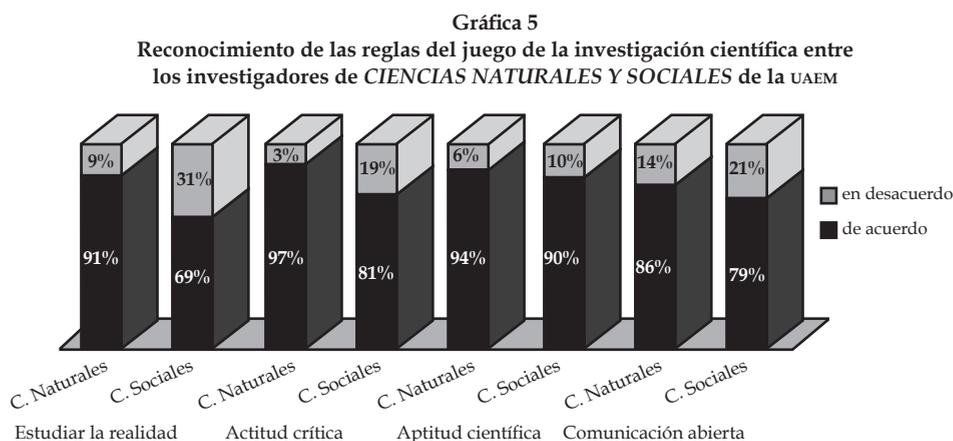
Comparación entre científicos naturales y sociales, exclusivamente de la UAEM, a las respuestas recordadas con ayuda, preguntas 3, 4, 5 y 6 (ver Gráfica 5)

Si se compara a los científicos naturales con los de sociales de la UAEM únicamente, se encuentra para la pregunta 3, *Explicar la realidad tal cual*, una discrepancia sustancial (22%) entre ambas variables (91% y 69% cada uno), diferencia que es mayor ($X^2 = 4.53$) al límite de la *ji cuadrada* = 3.84 con un $gl = 1$, y un error del 5%. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta provisionalmente la propuesta por este estudio (véase el Anexo 2, Tabla 14).

Las diferencias encontradas para *Poseer actitud crítica*, ítem 4, entre los investigadores de las áreas natural y social de la UAEM también son importantes (97% y 81% respectivamente), con una discrepancia de 16%, pero la prueba de $X^2 = 3.41$ resulta menor al límite establecido (*ji cuadrada* = 3.84 con un $gl = 1$, y un error del 5%), y en consecuencia se acepta la hipótesis nula con reservas, dado que está muy cerca del límite de la *ji cuadrada* (véase el Anexo 2, Tabla 15).

En cambio, las diferencias para la pregunta 5, *Tener aptitud metodológica*, son menores, 94% para los científicos naturales y 90% para los sociales adscritos todos a la UAEM. Las diferencias se atribuyen al azar.

Las diferencias al ítem 6 que se relaciona con *Comunicar de manera abierta o replicable* entre los científicos de la UAEM, divididos por las áreas natural y social, también es pequeña (86% y 79% cada uno), con una discrepancia de 7 puntos, que no es significativa estadísticamente.



Fuente: sondeo de opinión en la UAEM, 2013, 77 casos.

Comparación entre científicos naturales de la Ciudad de México y científicos sociales de la UAEM a las respuestas recordadas con ayuda del encuestador (ver Gráfica 6)

Dado que las comparaciones entre los científicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la UAEM sólo muestran una diferencia significativa en la regla Estudiar la realidad y otra cercana al límite *Poseer actitud crítica*, se juzgó necesario hacer otras comparaciones para aclarar si las diferencias entre ambos grupos de investigadores son relevantes.

Comparados los científicos del área natural de la Ciudad de México con los de la UAEM de Ciencias Sociales, exclusivamente, se observa que existe una diferencia del 24% con respecto a la pregunta 3, *Estudiar la realidad tal cual*. El 93% de los científicos naturales está de acuerdo con esta regla, mientras que los científicos del área social de la UAEM lo aceptan en una menor proporción (69%). Este desacuerdo es significativo estadísticamente porque la $X^2 = 11.81$ en tanto que la *ji cuadrada* = 3.84 con un $gl = 1$, con un 5% de error. Se rechaza la hipótesis nula, y se acepta provisionalmente que las diferencias no están dadas por el azar (véase el Anexo 2, Tabla 16).

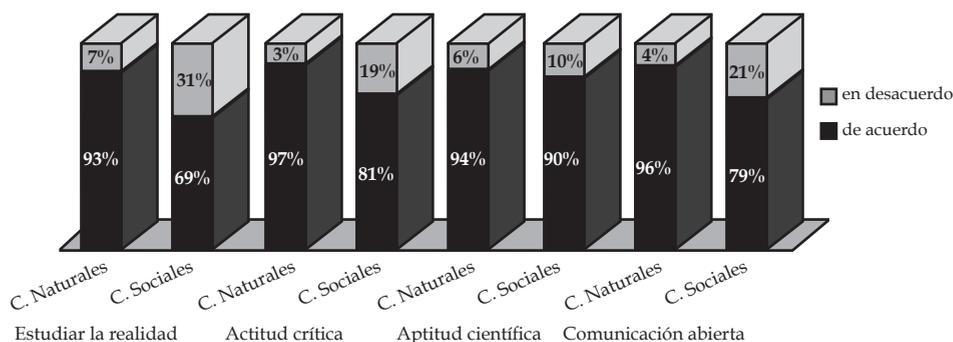
Si se cotejan las diferencias en el acuerdo *Tener actitud crítica*, pregunta 4, entre los científicos naturales de la Ciudad de México (97%) con los de Ciencias Sociales de la UAEM (81%), se encontrará una diferencia de 16 puntos porcentuales. Estudiada esta discrepancia por medio de la prueba de *ji cuadrada* = 7.31, se nota que rebasa el límite de una $X^2 = 3.84$ con un $gl = 1$ y una probabilidad de error de 5%, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta provisionalmente que las diferencias son estadísticamente significativas (ver Anexo 2, Tabla 17).

Contrastadas las respuestas del ítem 5, *Poseer aptitud metodológica*, para probar conjeturas, de los científicos sociales de la UAEM frente a los de las Ciencias Naturales de la Ciudad de México, se halla que la diferencia es de 4 puntos porcentuales (90 *versus* 94 respectivamente), lo cual hace suponer que las diferencias no son sustantivas; se acepta que ambos universos coinciden en esta regla.

Si se comparan las respuestas de los investigadores de Ciencias Naturales de la UNAM y de la UAM con los de Sociales de la UAEM, para la pregunta 6, *Disposición para la comunicación abierta*, se observa que la aceptación para los primeros es del 96% y para los de Ciencias Sociales es de 79%. La prueba estadística de la *ji cuadrada* = 7.49 muestra que las diferencias son significativas frente a $X^2 = 3.84$ con un $gl = 1$ y un error del 5% (ver Anexo 2, Tabla 18); se objeta la hipótesis nula y se reconoce que las diferencias son significativas.

Gráfica 6

Comparación entre científicos naturales de la UNAM y UAM con los de Ciencias Sociales de la UAEM



Fuente: de la Lama García, *et al.*, 2013 versus científicos de Ciencias Sociales de la UAEM. 132 casos.

Conclusiones

Se afirma provisionalmente que la concepción sobre la investigación científica de los investigadores de Ciencias Naturales es esencialmente semejante e independiente de la universidad donde laboran. Sin embargo, dicha convergencia no se manifiesta de manera espontánea, sino que requiere de ayuda para que se produzca tal concordancia.

La cultura científica detectada en las universidades estudiadas se divide en dos debido a las diferencias registradas entre los científicos sociales. Un estudio anterior concluyó que una quinta parte de los científicos sociales rechazan dos acuerdos: que ellos estudian la realidad, y que deben tener una actitud crítica (De la Lama García, *et al.*, 2013: 60-61); esta impugnación se encuentra ratificada por los investigadores de Ciencias Sociales de la UAEM, aunque la proporción de rechazo al primer acuerdo asciende a casi una tercera parte, mientras que el segundo acuerdo es objetado en la misma proporción (20%) que sus colegas de la Ciudad de México. Además, se agrega otro rechazo a una tercera regla: una quinta parte de los de científicos sociales de la UAEM (21 %) está en desacuerdo en que la comunicación en la ciencia social sea abierta, es decir, replicable.

Vale la pena destacar la paradoja que se produce dentro de la comunidad de científicos de la UAEM, aunque es más pronunciado entre los investigadores de Ciencias Sociales. Una minoría importante expresa inicial y abiertamente la idea de que una regla es seguir el método científico (Sociales 43% y Naturales 29%), en tanto que otra, casi igualmente de importante, afirma con el mismo énfasis que no hay reglas en la investigación científica

(Sociales 33% y Naturales 20%). Es posible que estas diferencias sean fuente de desconcierto entre los estudiantes de dicha institución y afecten su formación profesional.

La aceptación mayoritaria de las reglas sobrentendidas de la investigación científica —nueve de cada diez científicos de Ciencias Naturales y entre siete y nueve de cada diez para los de Ciencias Sociales de la UAEM— ratifica la importancia que tienen para el desempeño del trabajo científico, e invitan a estudiarlas de manera explícita para optimar la formación de los recursos humanos y operar eficazmente en la sociedad del conocimiento. Cabe recomendar a los interesados en esta problemática que replicar esta investigación en otros centros de Educación Superior permitiría tener un panorama más amplio de las potencialidades de la investigación científica en el país.

Referencias

- Adorno, Theodor W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*, España, Cátedra, Universidad de Valencia.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Cruz Martínez, Ángeles (2008). "Necesita el Conacyt `una buena sacudida`, dice Ruiz Palacios", *La Jornada*, 9 de febrero, p. 4^a.
- Chalmers, Alan F. (2008). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México, siglo XXI, 2^a ed.
- De la Lama García, Alfredo, Marcelo del Castillo Mussot y Marco A. de la Lama Zubirán (2013), "¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones científicas de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden", en *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, número 71, enero-abril, pp. 39-66.
- Frank, Philipp (1965). *Filosofía de la ciencia*, México, Herrero Hermanos sucesores.
- Freeland Judson, Horace (2006). *Anatomía del fraude científico*, Barcelona, Crítica.
- Gould, Stephen Jay (2004). *Érase una vez el zorro y el erizo, las humanidades y la ciencia en el tercer milenio*, Barcelona, Crítica.
- Reichenbach, Hans (1967). *La filosofía científica*, México, fondo de Cultura Económica.
- Pérez Tamayo, Ruy (2008). *La estructura de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Schrödinger, Erwin (1997). *La naturaleza y los griegos*, Barcelona, Tusquets.
- Siegel Sidney y N. John Castellan (1998) *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta*. México, Trillas.
- Smith, Barbara Herrnstein (2006). *Scandalous Knowledge. Science, Truth and the human*. N. C. Durham, Duke University Press, pp. 19-45.
- Thuillier, Pierre (1991). *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Alianza Editorial.

- Villoro Toranzo, Luis (2014). "La universidad, un aparato ideológico", en *Casa del tiempo*, UAM, año XXXIII, vol. 1, número 3, abril, pp. 4-8.
- Wigglesworth, Vincent B. (1987). El control de la forma en el cuerpo, en Ronald Duncan y Miranda Weston-Smith (compiladores) en *La enciclopedia de la ignorancia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zúñiga, David (2004). "México ha perdido competitividad y atractivo para inversionistas, dice Stiglitz", *La Jornada*, 17 de Junio

Anexo 1

Fórmula de la *ji cuadrada*

$$X^2 = \frac{(N(|AD-BC| - N/2)^2)}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

Tabla de contingencia de 2 x 2

Variable	Grupo 1	Grupo 2	Combinación
Sí	A	B	A+B
No	C	D	C+D
+Total	A+C	B+D	N

Pruebas de hipótesis estadísticas a los acuerdos de las preguntas 1 y 2 entre la Cd. de México vs UAEM de Ciencias Naturales*

	Cd. de México	UAEM	Combinación
No	9	7	16
Sí	81	28	109
Total	90	35	125
X ² =	1.45		

	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	13	9	22
No	77	26	103
Total	90	35	125
X ² =	1.498		

	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	7	0	7
No	83	35	118
Total	90	35	125
X ² =	1.6		

	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	10	7	17
No	80	28	108
Total	90	35	125
X ² =	1.02		

Tabla 7			
Prueba de X^2 para el acuerdo "Publicar"			
	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	22	4	26
No	68	31	99
Total	90	35	125
$X^2 =$	1.86		

* Nota: debido a la cantidad de operaciones, sólo se presentan aquellas diferencias < 1.0

Pruebas de hipótesis estadísticas a los acuerdos de las preguntas 1 y 2 entre la cd. de México vs UAEM de **Ciencias Sociales***

Tabla 8			
Prueba de X^2 para la pregunta 1 "Hay reglas"			
	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	19	14	32
No	84	28	113
Total	103	42	145
$X^2 =$	2.96		

Tabla 9			
Prueba de X^2 para el acuerdo "Hacer contribuciones originales"			
	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	1	3	4
No	102	39	141
Total	103	42	145
$X^2 =$	2.25		

Tabla 10			
Prueba de X^2 para el acuerdo "Publicar"			
	Cd. de México	UAEM	Combinación
Sí	13	2	15
No	90	40	130
Total	103	42	145
$X^2 =$	1.23		

* Nota: debido a la cantidad de operaciones, sólo se presentan aquellas diferencias < 1.0

Anexo 2

Pruebas de hipótesis estadísticas Cd. de México vs UAEM de Ciencias Naturales

Tabla 11			
Prueba de χ^2 para la pregunta 6			
"Disposición para la comunicación abierta"			
	UNAM-UAM	UAEM	Combinación
Sí	86	30	116
No	4	5	9
Total	90	35	125
$\chi^2 =$	2.33		

Pruebas de hipótesis estadísticas de UNAM y UAM vs UAEM de Ciencias Sociales

Tabla 12			
Prueba de χ^2 para la pregunta 3			
"Estudiar la realidad"			
	UNAM-UAM	UAEM	Combinación
Sí	86	29	115
No	17	13	30
Total	103	42	145
$\chi^2 =$	2.97		

Tabla 13			
Prueba de χ^2 para la pregunta 6			
"Disposición para la comunicación abierta"			
	UNAM-UAM	UAEM	Combinación
Sí	94	33	127
No	9	9	18
Total	103	42	145
$\chi^2 =$	3.33		

Pruebas de hipótesis estadísticas de la UAEM entre Científicos Sociales y Naturales

Tabla 14			
Prueba de χ^2 para el acuerdo a seguir			
"Estudiar la realidad"			
	Naturales	Sociales	Combinación
No lo mencionan	32	29	61
Sí lo mencionan	3	13	16
Total	35	42	77
$\chi^2 =$	4.53		

Tabla 15			
Prueba de χ^2 para el acuerdo			
"Tener actitud crítica"			
	Naturales	Sociales	Combinación
Sí	34	34	68
No	1	8	9
Total	35	42	77
$\chi^2 =$	3.41		

Pruebas de hipótesis estadísticas entre **Científicos Naturales de la UNAM y UAM versus Científicos Sociales de la UAEM**

Tabla 16 Prueba de χ^2 para la pregunta 3 "Estudiar la realidad"				Tabla 17 Prueba de χ^2 para la pregunta 4 "Tener actitud crítica"			
	Naturales	Sociales	Combinación		Naturales	Sociales	Combinación
De acuerdo	84	29	113	De acuerdo	87	34	121
En desacuerdo	6	13	19	En desacuerdo	3	8	11
Total	90	42	132	Total	90	42	132
$\chi^2 =$	11.81			$\chi^2 =$	7.31		

Tabla 18 Prueba de χ^2 para la pregunta 3 "Disposición para la comunicación abierta"			
	Naturales	Sociales	Combinación
De acuerdo	86	33	119
En desacuerdo	4	9	13
Total	90	42	132
$\chi^2 =$	7.49		

Anexo 3

Proyecto 1/13-1 Sociología de la Investigación científica

Buenos días, tardes etc.

Somos un grupo interdisciplinario de estudiantes y especialistas de diversas universidades de Latinoamérica, estamos interesados en conocer las opiniones de los científicos en torno a su trabajo profesional. ¿Sería tan amable de contestar seis breves preguntas? Muchas gracias.

¿Es Ud. investigador o profesor investigador de Tiempo Completo?

Si () No () cancelar entrevista

En qué carrera o instituto labora _____

De qué Universidad (y país si no es México) _____

1. En su opinión ¿Cree que existan reglas o acuerdos dentro de la investigación científica que sigan la mayoría de los científicos en activo?

Si () No () No sé () pasar a la p. 3

2. ¿Podría mencionar algunas de estas reglas o acuerdos?

No las recuerdo ()

3. ¿Cree que una de las reglas sea pensar que en la naturaleza (o en la sociedad, en su caso) existen leyes o regularidades que pueden ser explicadas a través de la observación y el razonamiento?

Si () No () No sé ()

4. ¿Estima que otra de las reglas sería que el investigador tenga **actitud crítica** frente al objeto de estudio? Es decir, que desarrolle la capacidad de analizar, de manera objetiva, racional, verificable y sistemática, la información contenida en toda investigación.

Si () No () No sé ()

5. ¿Cree que otra de las reglas sea tener **aptitud metodológica**? Es decir, posea la capacidad para recurrir a procedimientos, instrumentos y técnicas pertinentes para probar sus supuestos.

Si () No () No sé ()

6. ¿Considera que otra de las reglas sería que el científico esté dispuesto a **comunicar los resultados encontrados de manera abierta**, es decir, verificable o replicable.

Si () No () No sé ()

Por último, ¿cuál es el grado máximo de sus estudios?

Dr. () Mtro. () Lic. ()

¿En qué especialidad? _____ ¿En qué país estudió? _____

¿En qué institución estudió su posgrado? _____

Con el objeto de informarle del resultado de esta investigación y eventualmente para fines de supervisión de este cuestionario, ¿podría proporcionarnos su mail? _____

Esto es todo. Muchas gracias.

Nombre del entrevistador _____

En caso de cualquier aclaración favor de comunicarse con el Dr. Alfredo de la Lama al correo electrónico: adela2422@yahoo.com.mx

Nota al entrevistador: escriba atrás cualquier comentario que haga el investigador. Por ejemplo, si condiciona alguna de las respuestas del cuestionario.

ARTÍCULO

La UAM Cuajimalpa: Reflexiones en su décimo aniversario*

Miriam Alfie-Cohen** y Cynthia Nayeli Martínez-Fernández***

* Título en inglés: The UAM Cuajimalpa: Reflections on its tenth anniversary .

** Dra. en Ciencias Sociales y profesora-investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa. Correo electrónico: miralfie@gmail.com

*** Mtra. en Desarrollo Regional y estudiante de Doctorado en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: cymartinez@uv.mx

Recibido el 30 de abril del 2015; aprobado el 12 de octubre del 2015

PALABRAS CLAVE

Sustentabilidad/
Marco regulatorio/
Planes y programas
de estudio

Resumen

Desde una visión crítica, este trabajo aborda el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) frente al deterioro ambiental. Toma el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, para mostrar cómo adoptó la sustentabilidad ambiental como eje rector de sus planes y programas de estudio y su quehacer universitario. A sus diez años de creación, la institución ha adquirido personalidad propia al impulsar, desde diversos ámbitos, la sustentabilidad como eje central en sus políticas y prácticas docentes, de investigación, gestión y difusión de la cultura.

KEYWORDS

Sustainability/
Regulatory framework/
Curriculum

Abstract

Viewed from a critical perspective, this paper discusses the role of higher education institutions in combating environmental degradation. It uses the case of the Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, which has adopted environmental sustainability as a guiding principle in its plans and curricula. In its 10 years of existence, the Cuajimalpa campus has acquired its own personality, incorporating sustainability as a transversal principle in teaching, research, management and cultural dissemination.

Introducción

Este artículo aborda la manera cómo se han puesto en práctica diversos programas universitarios de sustentabilidad en una institución joven como lo es la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa (UAM-C). Hemos analizado los documentos oficiales que dieron pie a concebir esta categoría como eje central en la construcción del proyecto académico; posteriormente enfatizamos cómo se aplica esta conceptualización en los planes y programas de estudio de las distintas licenciaturas aprobadas por las instancias académicas correspondientes. Así, el objetivo de este estudio es mostrar las posibles innovaciones que una Institución de Educación Superior de carácter público adopta frente al deterioro ambiental y sus posibles aportaciones en un contexto de cambio y de exigencia.

La UAM Cuajimalpa cumple en 2015 diez años de labores. El intervalo, que a ojos legos se antoja ver como breve e intermitente, se presenta como una oportunidad de recuperación analítica de los años que le han dado personalidad e identidad. Para entender su desarrollo y su campo de oportunidad es necesario exponer el contexto que envolvió su diseño y su posterior materialización. La nueva sede, fortalecida a diez años de su nacimiento, se levanta frente a las tensiones de la modernización educativa en un entorno de grandes retos no sólo para la educación superior sino para la Universidad en el contexto del milenio. Desde nuestra perspectiva, su gran fortaleza se centra en sus proyectos y programas relacionados con la sustentabilidad, eje de su estructura curricular, aglutinante de las funciones sustantivas de la institución.

La experiencia en este campo, a su corta vida, es motivo de reflexión y de análisis que se antoja exponer a la luz de su primera década. Es indispensable mantener firme el ideario de una universidad abierta al tiempo, al diálogo y a los cuestionamientos. Siendo así, ¿cómo se piensa una universidad en la sustentabilidad?, ¿cuáles son las transformaciones necesarias para mantener y desarrollar una universidad preocupada y activa en cuestiones ambientales?

La sustentabilidad en la UAM-C: una marca de nacimiento

La UAM-C nació en un contexto de transformaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES). Después de treinta años de la conformación de sus tres sedes originarias, la sede Cuajimalpa se presentó como la nueva unidad encargada de dar cabida a la demanda estudiantil en el poniente de la ciudad de México, un área que estaba pendiente de cobertura educativa pública a nivel superior, cuyo proyecto se topaba con el financiamiento restringido y limitado del Estado. Junto con ello, la estructura de la zona metropolitana generó una seria crisis espacio-territorial que dificultaba la disposición de superficie disponible para la ubicación y la construcción de una nueva universidad con las dimensiones que sus progenitoras tenían, y que fue un ingrediente que anexó incertidumbre a la edificación de la sede definitiva durante nueve años.

Pese a ello y gracias a la experiencia acumulada por la Universidad Autónoma Metropolitana, se ofrecieron al nuevo miembro de la familia importantes componentes para su planeación y sus cimientos, los cuales fueron desde la desconcentración funcional y administrativa, la integración del eje docencia-investigación, hasta la puesta en práctica de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, así como originales planes de estudio que pretendían atender los principales problemas que se presentaban en las palestras nacional e internacional.

Uno de los pilares que la UAM-C adoptó como bandera fue la sustentabilidad, eje y planteamiento claves que procuraron interactuar con el resto de los elementos del contexto local y así permear el ámbito de la educación tanto en planes y programas de estudio como en diversos proyectos de investigación, e igualmente en la gestión del campus y la divulgación de la cultura.

Mediante un análisis de los instrumentos que la UAM-C ha diseñado y puesto en práctica a lo largo de estos diez años, hemos reconstruido la noción de sustentabilidad que la institución coloca en el centro de su discurso. Para esta IES, sustentabilidad implica la continuación en el tiempo de las condiciones ambientales aceptables, la capacidad de reducir la injusticia, ampliar la equidad y establecer como meta la redistribución. Retomando a Lélé (1991), la UAM-C establece que la problemática ambiental debe ser analizada tanto desde el enfoque técnico como desde la perspectiva de las relaciones sociales. Así, desde esta postura, la sustentabilidad es un esquema que permite mejorar a partir de importantes tecnologías las condiciones

que provocan el deterioro, pero también puede entenderse como referente contra las causas que generan la pobreza, el desempleo, el hambre y la explotación. Se trata de poner en marcha la llamada “sustentabilidad fuerte” (Foladori y Tomasino, 2000), y la UAM-C retoma este planteamiento y aborda la problemática ambiental desde esta perspectiva.¹

Por ello, la iniciativa de los líderes fundadores de esta institución fue establecer una ruta de innovación que pudiera enlazar las funciones, la estructura y la vida orgánica de la nueva sede en un modelo de universidad mucho más comprometida con su entorno socioambiental. Pero no sólo eso, el diseño tendría que integrarse en una propuesta creativa de formulaciones interdependientes y transformadoras del pensamiento, así como de la acción educativa que prometiera cambios en el conocimiento.²

El primer grupo de trabajo interno se formó en 2004 para ir concretando la idea de la nueva sede; se pensó en una combinación de personas que provinieran de diferentes ámbitos y disciplinas, de modo que el proceso fue comandado por un grupo de profesores-investigadores de importante renombre y experiencia tanto de la propia UAM (en sus diferentes sedes) como de IES nacionales y extranjeras.

El proyecto que emergió introducía un modelo pedagógico flexible que permitió, a su vez, transformar los enlaces entre las diferentes unidades, la intercomunicación entre ellas y la formación de nuevas redes de conocimiento. El funcionamiento de la UAM-C pretendía ser una célula integrante de un sistema, cuya actividad pudiera modificar el actuar de todo el conjunto. Esta visión sistémica puso a prueba la plasticidad de la institución a partir de una política de aprendizaje, no nada más a nivel de formación de estudiantes sino de toda la comunidad en su conjunto. Así, se diseñó el modelo educativo para la sede y los primeros planes y programas de estudio.³

¹ La década de los noventa fue el despertar de las universidades hacia el tema de la sustentabilidad, un sinnúmero de reuniones se llevaron a cabo entre 1990 y 2000. Se crearon gran cantidad de redes formales para el intercambio y la cooperación de las Instituciones de Educación Superior, entre ellas destaca: la *Global Higher Education for Sustainability Partnership* (GHESP), a la cual se le unió la *Association for Universities* (IAU), que representa a más de mil universidades comprometidas con hacer de la sustentabilidad el objetivo central de su enseñanza y su funcionamiento.

² El patrimonio de la sustentabilidad va más allá de la búsqueda de consensos y sentidos posibles, e incluso más allá de un juego de lenguajes. Realmente, como apunta Leff (2009), lo que está en juego son las posibles construcciones de futuro a partir de un reconocimiento de la relación existente entre sociedad-naturaleza.

³ Académicos fundadores: Magdalena Fresán (Rectora de la UAM-C), Manuel Outón y Óscar Comas, los cuales invitaron a los profesores-investigadores fundadores con los cuales empezó a discutirse el modelo educativo y los planes y programas de estudio. En

Uno de los elementos externos que enriqueció de ideas al equipo fundador fue el pronunciamiento emanado de la Conferencia de las Partes sobre Cambio Climático (COP) que se desarrolló, de manera continua, a partir de 1992. Éste y el avance de la política ambiental nacional fueron referentes clave en la adopción de la sustentabilidad como tema transversal y pilar de UAM-C.⁴ Sin embargo:

[...] la discusión sobre su adopción fue un camino sumamente pedregoso, donde tanto su abordaje como su implementación estuvieron en el centro del litigio académico. Los miembros más reacios a integrar la sustentabilidad en planes, programas, gestión y difusión provenían de las ciencias sociales [...] (Fresán, entrevista personal, 17 de febrero de 2015).

A partir de múltiples disputas pero también de importantes acuerdos, se construyó una serie de documentos que rigen la visión y las acciones que la Unidad Cuajimalpa ha decidido tomar en referencia a la sustentabilidad, los cuales contienen en su seno la propia diversidad y la discusión del concepto, y marcan el sendero a seguir en los planes y programas de estudio en diversos proyectos de investigación.

Marco Regulatorio, documentos Oficiales: ¿Guía de las acciones?

a) Estructura Curricular (EC)

El primer ejercicio de planeación para la nueva sede fue el documento denominado “Estructura Curricular: Unidad Cuajimalpa (2005)”, instrumento vigente que sirve como marco normativo de todos los planes y programas de estudio. Este documento recoge todos los elementos que se habían analizado en el macro-contexto y propone, finalmente, cinco líneas rectoras que permean a cada una de las funciones sustantivas de la Unidad: a) sustentabilidad, b) equidad y justicia, c) ética y diferencia, d) nuevas tecnologías de información y comunicación, y e) análisis institucional.

esta lista destacan el Dr. Eduardo Ibarra, el Dr. Sergio Revha, el Dr. Rodolfo Quintero, entre muchos otros.

⁴ Las políticas mexicanas sobre sustentabilidad para la educación superior se plasmaron en el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las IES. Una estrategia propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) en el año 2000.

La Estructura Curricular (EC) promueve el binomio sustentabilidad-educación como uno de los ejes que permite el desarrollo de un modelo educativo propio y específico, para dar respuesta a la situación actual y futura de México y el mundo. El documento plantea vínculos con los pronunciamientos oficiales de la Conferencia de Río 92, así como la necesidad de desplazar el eje de las economías actuales hacia el desarrollo sustentable; introduce también la necesidad de trabajar en la formación de valores que propicien comportamientos armónicos entre la naturaleza y los seres humanos tales como la redistribución de la riqueza, la democracia, la equidad, la diversidad cultural, la solidaridad, el empoderamiento de grupos minoritarios y la descentralización (UAM-C, 2005).

La EC se convirtió en un instrumento clave e innovador, aunque, analizado a diez años de su elaboración, podemos reconocer que contiene elementos de distintos discursos del campo de la sustentabilidad: por un lado, se pronuncia por una nueva ética que contemple sobre todo valores ambientales, por otro, se asume como el generador de profesionistas que se integren a la sociedad capitalista.⁵

Para apuntalar más esta idea, la EC centra su foco de atención en la promoción de la preservación del ambiente y define a esta tarea como su perfil distintivo. La propia construcción de la Unidad contemplaría “la integración del edificio con su entorno, la utilización de tecnologías para la captación, la recuperación y el tratamiento del agua, así como la generación y la utilización racional de la energía” (UAM-C, 2005: 51), metas que se establecieron hace diez años y hoy son parte un programa de gran envergadura.⁶

Además de la gestión ambiental del *campus*, se consideró fundamental el diseño de todos los planes y programas de estudio incorporando la sustentabilidad como parte de la formación universitaria. En este sentido, se integró al diseño de todas las licenciaturas la Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) denominada: Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental. Este seminario es parte de la formación básica para todos los estudiantes que ingresen a la UAM-C y la marca distintiva en relación con el resto de las sedes:

⁵ En los supuestos establecidos para el diseño curricular se planteó que “es necesario formar una nueva ética moral a aquellos que en 10, 15 o 20 años se integren a la sociedad capitalista, sin importar el grado y el papel de su intervención” (UAM-C, 2005: 50).

⁶ Hoy el programa SeparAcción (por un UAMambiente), inaugurado en octubre de 2014, ha impulsado la separación de residuos sólidos de manera integral, reciclando y ayudando a las comunidades cercanas a nuestra zona a gestar, conjuntamente, planes de recuperación de material y energía.

[...] No solamente introdujimos a los documentos básicos sobre el modelo educativo de la unidad la idea que teníamos que introducir la sustentabilidad en todas las carreras, en todos los proyectos... pensábamos que si formábamos a todo mundo dentro de la sustentabilidad, podríamos tener un papel importante en la atención de un problema [...] entonces establecimos una UEA que tenía que ser obligatoria [...] (Fresán, entrevista personal, 17 de febrero de 2015).

A nivel de formación de estudiantes, la UEA obligatoria es hoy uno de los pilares que dan pauta a la comprensión y la construcción de problemas socio-ambientales complejos. Queda en el tintero la evaluación de esta UEA a diez años de su puesta en marcha, revisar sus contenidos, sopesar sus fines y propósitos, e igualmente conocer el impacto en la formación del estudiante y sus habilidades, tarea importante a realizar en el corto plazo.⁷

b) Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Cuajimalpa (PDI): un documento por revisar

En 2012 se creó el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Unidad Cuajimalpa; en sus políticas quedó plasmado el eje de la sustentabilidad a diferentes niveles. La estrategia fue introducirlo de manera transversal y no como un apartado aislado, sin embargo, a lo largo del PDI se hace referencia a diferentes conceptos como si fuesen sinónimos de la sustentabilidad. Cada uno de los términos utilizados en el PDI alude y persigue fines distintos y actividades disímiles a las que la sustentabilidad busca, de suerte que esta particularidad confunde la perspectiva y las metas que se pretenden lograr, e incluso puede llegar a ocasionar serias contradicciones y dificultades.

Así, al desglosar y analizar cada uno de los elementos del PDI, descubrimos que además de las menciones al desarrollo sustentable, el plan alude de manera reiterada a la noción de desarrollo humano (UAM-C, 2012). Este término ha sido promovido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual se centra en el individuo y contiene tres aspectos esenciales: vivir una vida sana y creativa, adquirir conocimientos, y tener

⁷ Si bien es cierto que esta unidad de enseñanza-aprendizaje es impartida a todas las licenciaturas, hoy ha recobrado nuevos bríos al unir a todos sus profesores bajo un marco general que permite la retroalimentación entre diversas disciplinas, conocer los diversos proyectos de investigación interdisciplinarios y fomentar talleres de percepción del deterioro ambiental y posibles soluciones entre los estudiantes.

acceso a los recursos que proporcionan un nivel de vida digno (PNUD, 2012). Su diseminación se debe a la creciente utilización del concepto de Índice de Desarrollo Humano (IDH).⁸

La noción de desarrollo humano implica un bienestar individual y entra en contraposición con la llamada sustentabilidad fuerte. Aún más, en el PDI encontramos términos que van desde el desarrollo sustentable, el cuidado ambiental y la responsabilidad social, hasta conceptos como “desarrollo sostenible” (referido a mantener un crecimiento económico estable y permanente en el tiempo) en el mismo sentido que se habla de la sustentabilidad en relación con la justicia, la equidad y la distribución (Tabla 1).

En este documento también se inserta el tema de la responsabilidad social, relacionado directamente con la sustentabilidad. Cabe señalar que el PDI alude en este punto a los pronunciamientos generados en la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en 2009 en París, Francia:⁹

[...] la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (UNESCO, 2009).¹⁰

⁸ El IDH puede reunir en un solo índice una gran cantidad de elementos, que como resultado dan la calidad de vida de la población. El IDH es un indicador que ha sido modificado desde su aparición en 1990. Originalmente incluía variables relacionadas con salud, educación y riqueza, posteriormente se han agregado elementos de carácter ambiental dadas las discusiones de lo que se entiende por “desarrollo” y por lo “humano”. Sin embargo, el mayor desequilibrio que contiene es incluir el Producto Interno Bruto (PIB) dentro de su cálculo.

⁹ En este año, el discurso dominante era el papel que podría desempeñar la educación superior para contener la recesión global y cuáles podrían ser las medidas a tomar para que ésta no le afectase. En este sentido, América Latina y el Caribe se pronunciaron por la adopción de normas y acciones de gobierno y recomendaciones muy fuertes alrededor de la responsabilidad social, la pertinencia y por una nueva cooperación internacional que redujera las brechas regionales (López, 2012).

¹⁰ En la segunda reunión de la UNESCO, el pronunciamiento de la IES buscaba la reafirmación de la educación superior como un “bien común”, responsabilidad de todas las partes interesadas, sobre todo de los gobiernos para establecer políticas en pro del sistema de educación superior. Desde esta visión, la responsabilidad social enlaza a todas las partes que integran la educación superior en un movimiento de *feed-back*, y no refiere a

Si bien el PDI de la UAM-C ingresa la noción de responsabilidad social vinculada con la sustentabilidad, deja fuera gran parte de la plataforma y los alcances que ésta promueve como son: la justicia, la equidad o la misma redistribución. El citado documento pretende ver a la sustentabilidad fuerte como un eje transversal, sin embargo, esta oportunidad se ve mermada por la incorporación de una infinidad de conceptos que poco reeditúan en el esclarecimiento de metas concretas y específicas para su anclaje institucional y su posible éxito.

Usar indiscriminadamente la variedad terminológica (de acuerdo a las presiones internacionales) da pie a una diversidad confusa y poco eficaz, por lo tanto, desde nuestro punto de vista, es necesario recuperar la directriz inicial que marcó el sendero a seguir y centralizar la discusión en el concepto clave de la sustentabilidad fuerte así como en las acciones que pretenden seguirse; ineludible también es la revisión y el ajuste del PDI a la visión inicial que la sustentabilidad adquirió en la Unidad.

El PDI es el marco orientador de las estrategias que desde 2008 hasta 2018 llevará a cabo la UAM-C, por ello es obligatoria la exigencia de un examen minucioso de los diversos términos utilizados en él. La finalidad sería instaurar un discurso que pueda guiar de manera coherente las acciones de la institución y de sus actores.

Tabla 1
Diversidad de términos encontrados en el PDI de la UAM-C

Apartado del PDI	Pronunciamento
Misión	"[...] respetuosos del <i>medio ambiente</i> [...]" (p. 97)
Visión	"[...] la UAM-C es en 2024 una institución [...] a la mejora del <i>desarrollo humano</i> de la sociedad [...]" (p. 101)
Sociedad del conocimiento	"[...] actualmente el desarrollo y la <i>sustentabilidad</i> de la sociedad dependen, en buena medida, del uso que se haga del conocimiento [...]" (p. 14) "[...] formar una masa crítica de personas calificadas y cultas como condición necesaria para garantizar un auténtico <i>desarrollo sostenible</i> que conduzca a acortar las brechas que los separan de los países desarrollados [...]" (p. 15)
Oferta educativa	Análisis de la información: 3. Las áreas con el menor número de programas educativos son: " <i>Medio Ambiente y Sustentabilidad</i> " (p. 19)
Posgrado	"el menor número de programas de posgrado se ofrecen en las áreas de [...] <i>Medio Ambiente y Sustentabilidad</i> [...]" (p. 29)
Responsabilidad Social universitaria	"[...] que su comunidad esté consciente de las consecuencias y los efectos que sus decisiones, actos y procesos tienen en el <i>desarrollo sustentable global</i> ." (p. 41) "d) Promueve la vinculación de las agendas de investigación individuales para el estudio colectivo de la <i>sustentabilidad</i> , el cambio climático, los objetivos de desarrollo del milenio, la pobreza, la sobrepoblación, la desintegración social, los derechos humanos, la democracia, entre otros [...]" (Pág. 42) "l) Impulsa la gestión del <i>desarrollo sustentable global</i> " (p. 43)

Continúa...

la responsabilidad de la educación superior con la sociedad y tampoco a su participación en relación a la solución de problemas de carácter ambiental.

Apartado del PDI	Pronunciamiento
Ejes rectores del quehacer institucional	"Promover un <i>desarrollo más humano y sustentable...</i> " (p. 100)
Objetivos estratégicos (OE) para el logro de la visión	"Infraestructura y equipamiento. 10. Contar con infraestructura física y equipamiento [...] garantizando el cuidado y la <i>protección del ambiente</i> " (Pág. 103)
Estrategias para el logro del OE	"1.32 Impulsar una <i>gestión ambiental socialmente responsable</i> . En particular diseñar e implementar un programa de gestión del medio ambiente que considere entre otros aspectos: a) el uso sustentable de los recursos físicos...b) fomentar en los laboratorios del campus el uso mínimo y reciclaje de consumibles y c) fomentar el desarrollo de actividades de laboratorio con el mínimo uso de energía..." (p. 111) "6.25 promover la integración y el desarrollo de Cuerpos Académicos que cultiven líneas de investigación en las áreas de <i>sustentabilidad</i> , cambio tecnológico y calidad de vida, especificando los nichos de oportunidad que pudieran otorgar ventajas comparativas en la Unidad" (p. 119) "10.1 Impulsar la construcción y el desarrollo de un <i>campus sustentable</i> en el que se privilegien criterios de responsabilidad social, en particular el cuidado del medio ambiente" (p. 123) "10.2. Asegurar que la Unidad cuente con un plan rector, políticas operativas e instructivos para la ampliación, la modernización y el mantenimiento de la infraestructura [...] mitigar el impacto negativo que éstas pudieran causar sobre el <i>desarrollo sustentable global</i> " (p. 123)
Indicadores y metas	"50. Porcentaje de miembros de la comunidad que considera que en la Unidad se desarrollan prácticas <i>sustentables</i> en el quehacer académico y administrativo" (p. 140)

Fuente: *Plan de Desarrollo Institucional Unidad Cuajimalpa*. UAM-C, 2012.

c) *Modelo de Responsabilidad Social Universitaria (MRSU)*

Un año después de presentado el PDI, se aprobó en el Consejo Académico de la UAM-C el Modelo de Responsabilidad Social Universitaria (MRSU), un marco que orienta el quehacer y la toma de decisiones de los universitarios. Este modelo posee cuatro dimensiones: a) la formación universitaria, b) la investigación, c) la gestión, y d) la vinculación, cada una de las cuales consta de tres ámbitos: el social, el económico y el ambiental.

El modelo se desprende de las políticas planteadas por el PDI y en él se establece la responsabilidad social como un compromiso que asume la Unidad en "formar ciudadanos responsables de promover un desarrollo más *humano y sostenible*", así como "el compromiso con la aplicación de conocimientos y propuestas de solución a los problemas más relevantes de la sociedad, en particular de la zona de influencia de la Unidad y la gestión responsable de la misma" (UAM-C, 2013: 9). En este sentido, el modelo plantea que la responsabilidad social no sólo debe ser un valor sino un modelo a seguir para ser integrado en todas las funciones sustantivas de la universidad; cada función debe tener tres ámbitos, uno de los cuales es de carácter ambiental.

La Tabla 2 muestra los elementos descritos en el documento del MRSU, conocidos como políticas operativas para la formación universitaria. Esta

dimensión enlista un gran número de elementos que la UAM deberá seguir como modelo. En la columna de la izquierda de la tabla se enumeran los que corresponden al ámbito social de la formación, la que, en resumen, busca asegurar el ingreso a la UAM-C en igualdad de oportunidades, promover los valores como la paz, la justicia social, los derechos humanos, la democracia y el enfoque de género (todos ellos son elementos considerados como transversales dentro de la currícula). También sugiere elementos que deben ser impulsados desde la práctica docente como la elaboración de proyectos que atiendan necesidades sociales sobre todo en su zona de influencia y, de igual manera, la participación de alumnos en proyectos comunitarios. Además, los programas educativos deberán ser de calidad, evaluados y acreditados debidamente.

Tabla 2
Modelo de Responsabilidad Social Universitaria

Ámbitos		
Social	Económico	Ambiental
Igualdad de oportunidades	Conocimientos en sectores público, social y empresarial	Incorporación de aspectos relacionados con el <i>respeto y el cuidado del medio ambiente en la currícula</i>
El modelo UAM-C	Cultura emprendedora	Procesos de enseñanza vinculados con problemas ambientales
Proyectos para la atención de necesidades sociales	Actualización de planes y programas con base en empleadores	Actividades de aprendizaje para la cultura de convivencia con la naturaleza, la <i>protección ambiental y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales</i>
Formación ética y en valores	Competencias para una mayor y adecuada inserción laboral	Proyectos para la atención de <i>problemas ambientales</i>
Actividades de aprendizaje relacionadas con su zona de influencia	Campañas de orientación laboral	Proyectos terminales <i>socialmente responsables en materia ambiental</i>
Actividades en escenarios reales que generen toma de conciencia	Actividades de aprendizaje en las empresas	
Vincular los contenidos con problemas sociales actuales	Esquemas efectivos que enlacen a estudiantes y empleadores	
Participación de alumnos en proyectos comunitarios	Seguimiento (y evaluación) de egresados	
Participación de alumnos en actividades académicas y culturales		
Calidad en los programas educativos		
Enfoque de género		
Participación de externos para la actualización de planes y programas		
Educación a lo largo de la vida		
Educación continua		

Fuente: *Modelo de responsabilidad social universitaria*, (pp. 10-12). UAM, 2013.

A nivel social, la UAM-C mantiene una preocupación por entender el contexto del país y el mundo, y busca penetrar desde su nicho en estas transformaciones. Empero, es importante resaltar la carencia de elementos en el MSRU que permitan articular la esfera económica con la ambiental. Así, en el ámbito económico, la UAM-C muestra un gran interés por asegurar la inserción laboral de sus egresados, por lo que se promueven el emprendedurismo y las campañas de orientación laboral. Estas medidas responden más a los requerimientos del mercado que a brindar una formación relacionada con la sustentabilidad económica que sí aborda temas como la generación y la redistribución de la riqueza, el intercambio de recursos entre los diferentes sectores sociales, el uso eficiente y el acceso a los mismos, la descentralización de la capacidad productiva, y el fortalecimiento de la actividad económica equilibrada (producción y consumo) a niveles local y regional.

Desde nuestro punto de vista, el mayor desequilibrio se encuentra en el ámbito ambiental de la formación universitaria porque, en general, busca integrar a la *curricula* aspectos relacionados con el respeto y el cuidado del medio ambiente, mientras en la práctica docente se pretende vincular la enseñanza con la participación y la solución de problemas ambientales. Sin embargo, pensamos que se requiere de un enfoque más crítico, que nutra a sus egresados de un fuerte perfil ambiental para administrar, gestionar o tomar decisiones sobre la calidad y la disponibilidad de los recursos como: el aire, el agua, el suelo, el clima, la energía, etc.

Lo cierto es que muchos de los elementos de la Tabla 2 ya estaban considerados en la EC, quizá no de forma desagregada, pero ya se enfatizaba la indispensable conexión de la Unidad Cuajimalpa con su entorno local, la formación ambiental y la búsqueda de mayor inserción laboral de sus egresados. El MRSU reivindica elementos planteados hace ocho años, aunque ahora bajo la denominación de responsabilidad social universitaria aglutinando elementos sociales y ambientales.

d) Comité para el Desarrollo Sustentable de la UAM-C

Para agilizar la puesta en práctica de las políticas ambientales planteadas en el PDI en 2014, una vez que la UAM-C ya se encontraba ocupando sus instalaciones definitivas en Cuajimalpa, fue conformado un comité para coordinar las acciones e iniciativas que permitan cumplir las metas establecidas. La estructura planteada es piramidal y representativa, esto es, la preside el Rector de la Unidad, los tres directores de División y tres profesores, éstos últimos propuestos por los directores y designados por

el Rector. Este comité, que apenas tiene un año de nombramiento, tiene a su cargo diseñar una agenda de trabajo para la sustentabilidad y establecer subcomisiones para el desarrollo de la agenda.¹¹

Descifrando el mensaje institucional

Este recorrido nos orilla a hacer una reflexión en dos sentidos. Primero, la UAM-C estableció a la sustentabilidad como parte de su diseño y de sus políticas, porque definitivamente encontró en ella los elementos de pertinencia que se requieren para transitar a una universidad conectada con su entornos social y ambiental. No obstante, una segunda mirada a los documentos redactados después de la EC, muestra una dispersión de términos y de conceptos diversos y confusos. Al paso de diez años se han sumado nociones, elementos de diversos campos, orígenes y perspectivas como educación ambiental, desarrollo sustentable y sostenible, desarrollo humano y responsabilidad social que lejos de fortalecer un discurso aglutinador, hacen difícil la comprensión de metas y la puesta en práctica de acciones concretas.

En este sentido el corolario, a diez años de iniciadas las labores en la UAM-C, gira en torno a la creación de mecanismos creativos e incluyentes para la reflexión y el intercambio de ideas que contribuyan a la construcción de un referente aglutinador, capaz de inspirar estrategias más claras, un hilo conductor que indique hacia dónde transita la universidad y los roles que a ésta le conciernen en la construcción de un futuro sustentable.

A partir de esta revisión podemos avalar, por un lado, la intencionalidad de poner en la palestra de la discusión como eje central distintivo de la UAM-C a la sustentabilidad, pero por otro también queda claro que, si bien los documentos guían las acciones, la puesta en práctica de actividades concretas y de impacto a favor de la sustentabilidad ha sido una labor sumamente difícil y de gran trabajo. El lenguaje confuso y, a veces, contradictorio que se encuentra en sus documentos y estrategias oficiales resulta ser una limitante para acciones de mayores impacto y envergadura. No obstante, sería un error asumir que la multiplicidad de significados plasmados es la única razón que detiene las transformaciones sustentables más amplias en la universidad.

¹¹ Recientemente salió a la luz la *Revista Cuadernos Universitarios de Sustentabilidad*. Esta publicación de la UAM-C plasma las preocupaciones de los diversos sectores de la comunidad para enfrentar tanto el deterioro ambiental como los riesgos que éste implica.

Las políticas para la sustentabilidad entrañan un compromiso y un involucramiento de la universidad y la comunidad, pero para las IES más allá de los pronunciamientos implican verdaderas metamorfosis e inevitables transformaciones en sus estructuras, cultura, liderazgo y patrones de decisión. Hablamos de un cambio en las políticas de gobernanza, sistemas administrativos, de investigación, de enseñanza y de aprendizaje (GUNI, 2014).

Desde esta nueva perspectiva, una veta de análisis se abre para poder incursionar en campos donde la enseñanza-aprendizaje funcione como palanca de cambio y de transformación. Como un buen ejemplo se encuentran los planes y programas de estudio de la UAM-C, pues abren un abanico de posibilidades para analizar si se está gestando un cambio en la puesta en marcha de una sustentabilidad fuerte (Gutiérrez y González-Gaudiano, 2010).

La formación universitaria para la sustentabilidad: una exploración breve por los planes y programas de estudio de la UAM-C¹²

La UAM-C tiene una oferta educativa de diez licenciaturas y cuatro posgrados.¹³ Las licenciaturas se encuentran agrupadas en tres divisiones: Ciencias de la Comunicación y Diseño, Ciencias Naturales e Ingeniería, y Ciencias Sociales y Humanidades (Tabla 3). El Plan de estudios de licenciatura se conforma de cuatro niveles: tronco general de formación inicial, tronco divisional, formación básica, formación profesional obligatoria y formación profesional optativa. Cada uno de estos niveles tiene un determinado número de créditos, aunque el mayor peso se encuentra en la formación básica.

Tabla 3
Total de UEA que componen a las Licenciaturas de la UAM-C

División	Licenciatura	No. Total de UEA*
CCD	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	71
CCD	TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA INFORMACION	52
CCD	DISEÑO	76
CSH	ADMINISTRACIÓN	89

¹² Trimestre 15I.

¹³ En septiembre 2015 se reactivó la Licenciatura en Derecho.

División	Licenciatura	No. Total de UEA*
CSH	ESTUDIOS SOCIOTERRITORIALES	94
CSH	HUMANIDADES	86
CNI	BIOLOGÍA MOLECULAR	55
CNI	INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN	62
CNI	MATEMÁTICAS APLICADAS	56
CNI	INGENIERÍA BIOLÓGICA	56

Fuente: elaboración propia, datos Coordinación de Sistemas Escolares, UAM-C.

* UEA tanto obligatorias como optativas

(CCD) Ciencias de la Comunicación y el Diseño

(CSH) Ciencias Sociales y Humanidades

(CNI) Ciencias Naturales e Ingeniería

Cada licenciatura se compone de un número determinado de Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA, equivalente a materias) con un nivel inicial similar para todos los programas. En este nivel se introdujo la UEA “Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental”, pero además de ello, la EC especificaba que la sustentabilidad funcionaría como un ámbito transversal a nivel de los objetivos y los contenidos de todas las licenciaturas, por tanto, entendemos que la transversalización de la sustentabilidad implicaba no nada más la instauración de una asignatura sino la articulación con toda la formación universitaria.

a) Metodología de análisis

Como un primer ejercicio de evaluación de la formación universitaria para la sustentabilidad, en el primer trimestre de 2015 se revisaron los Programas de Estudio (PE) de las UEA que componen cada licenciatura. Los PE se construyeron como cédulas que resumen los datos principales de cada UEA:

- a. Datos Generales: Unidad, División, nombre del plan, clave, UEA, créditos, tipo, horas teóricas y prácticas, seriación y trimestres
- b. Contenido: Objetivo(s), contenido sintético, modalidades de conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, modalidades de evaluación, bibliografía necesaria o recomendable.

Nuestro análisis consistió en una revisión conceptual de los PE con el objetivo de identificar la correlación del diseño de las UEA con la noción de

sustentabilidad que expone la Estructura Curricular, y también con lo que en los diferentes instrumentos de planeación se denomina como la incorporación de la sustentabilidad en los planes y programas de estudio.

Con base en la definición de la EC, la sustentabilidad para una sociedad significa la existencia de condiciones económicas, ecológicas y sociales que permitan el funcionamiento de forma armónica a lo largo del tiempo y del espacio, por lo tanto, esos fueron los elementos que buscamos en los objetivos y en el contenido de cada UEA.

En la revisión hubo una distinción importante entre aquellas UEA que establecen un acoplamiento de manera explícita y directa entre la UEA y la sustentabilidad, y aquellas que introducen sólo algunos elementos de manera indirecta o parcial. Como ejemplo de este último caso estarían las numerosas UEA y asignaturas de disciplinas sociales y/o técnicas que incluyen elementos del medio ambiente, valores sociales y multiculturales.

Con esta distinción fueron examinados los objetivos generales y específicos de cada UEA, y bajo el mismo criterio se analizaron los temas de cada cédula de manera desagregada, así como su contenido sintético, reunimos en una base de datos los resultados de más de 600 UEA clasificadas por División y licenciatura.

El análisis se realizó a nivel general buscando tendencias de la incorporación de la sustentabilidad en los objetivos y el contenido de todas las UEA sin distinción por licenciatura. Posteriormente, se agruparon los resultados por División en tanto que las licenciaturas comparten gran cantidad de UEA. Al final, observamos a las licenciaturas en lo individual y encontramos singularidades en todos los niveles.

b) Las tendencias divisionales en el abordaje de la sustentabilidad

En la Tabla 4 se concentraron el total de UEA por licenciatura y por División que formulan una incorporación explícita de la sustentabilidad en sus objetivos y en una segunda columna aquellas que sólo mencionan elementos parciales.

Tabla 4
Total de UEA con objetivos explícitos o parciales relacionados con la sustentabilidad

Div.	Licenciatura	Número de UEA relacionadas con la formación para la sustentabilidad en el OG ¹ y OE ²	
		Explícita	Parcial
CCD	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	5	42
CCD	TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	9	27
CCD	DISEÑO	5	25
CSH	ADMINISTRACIÓN	6	29
CSH	ESTUDIOS SOCIOTERRITORIALES	16	49
CSH	HUMANIDADES	4	29
CNI	BIOLOGÍA MOLECULAR	1	16
CNI	INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN	1	13
CNI	MATEMÁTICAS APLICADAS	1	24
CNI	INGENIERÍA BIOLÓGICA	3	16

Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos de la Coordinación de Sistemas Escolares, UAM-C.

¹ OG: Objetivo General.

² OE: Objetivos Específicos.

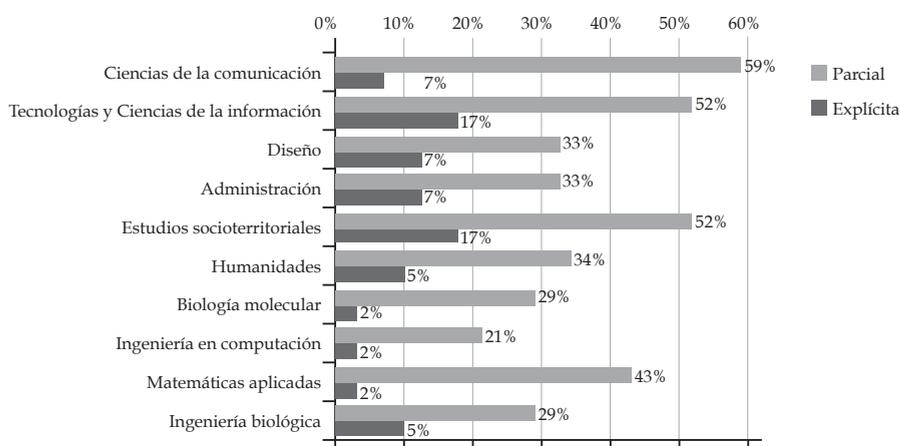
En general, la segunda columna supera en número a las UEA que mencionan objetivos explícitos de la incorporación de la sustentabilidad. Sin embargo, ello sugiere un avance en la incorporación de elementos de sustentabilidad en Divisiones como la de Ciencias de la Comunicación y el Diseño (CCD), relacionadas con desarrollo tecnológico de vanguardia. En particular, la licenciatura de Ciencias de la Comunicación tiene 42 UEA con objetivos parcialmente relacionados con la sustentabilidad que corresponden a un 59% de su total, Tecnologías y Ciencia de la Información 27 (52% del total) y 25 (33%) en el caso de Diseño. En estas UEA, los objetivos se relacionan con el impacto sociocultural de las telecomunicaciones, la multiculturalidad y el medio ambiente.

En Ciencias Sociales y Humanidades sucede un fenómeno similar, hay una proporción mayor de UEA que introducen elementos parciales de la sustentabilidad y muy pocos de manera explícita y directa. Dentro de esta División, la licenciatura de Estudios Socioterritoriales tiene un amplio perfil multidisciplinario, y como resultado de la revisión se identificaron 16 UEA que incorporan en sus objetivos a la sustentabilidad, a las que se suman

otras 49 que lo hacen de manera parcial (52% del total). Sin embargo, en la licenciatura de Administración, las 29 UEA que mencionan elementos parcialmente relacionados con la sustentabilidad tan sólo representan un 33 % del total, y en el caso de Humanidades las 29 UEA que abordan parcialmente el término representan un 34%. A diferencia de la División de CCD, los objetivos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades se relacionan con la modernidad, la producción de conocimiento, el análisis del espacio y el territorio, las tensiones sociales y el desarrollo.

Por otra parte, en la división de Ciencias Naturales e Ingeniería (CNI) sucede un caso particular y contrario a otras universidades donde las áreas Biológicas o Ciencias Naturales están más permeadas de nociones relacionadas con la sustentabilidad. Así, en el caso particular de CNI se plantean cuatro licenciaturas, pero son apenas 6 las UEA de toda la División las que incorporan la sustentabilidad de manera explícita y, aunque aumenta el número en las UEA que la consideran de manera indirecta, es la División con menos proporción de materias relacionadas con la sustentabilidad. Los elementos incorporados abordan sobre todo los problemas ambientales y sus causas (Gráfica 1).

Gráfica 1
Proporción de UEA con objetivos que incorporan la sustentabilidad de manera explícita y parcial por licenciatura



Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos de la Coordinación de Sistemas Escolares, UAM-C.

Sumando todas las UEA de cada División con objetivos relacionados con la sustentabilidad, tanto de forma explícita como parcial, observamos cómo

la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño tiene dos licenciaturas donde los objetivos de las UEA están vinculados con la sustentabilidad (Ciencias de la Comunicación y Tecnologías y Ciencias de la Información) en más del 50%, mientras que en Ciencias Sociales y Humanidades es sólo una licenciatura (Estudios Socioterritoriales) la que presenta un mayor número de UEA vinculado con la sustentabilidad. En el caso de Ciencias Naturales e Ingeniería ninguna licenciatura, de las cuatro, alcanza un 50% de UEA que enuncie objetivos en el marco de la sustentabilidad.

Cabe mencionar que, del total de las UEA revisadas, casi un 50% es de carácter optativo, y por lo tanto, de toda la formación para la sustentabilidad que un estudiante puede obtener, gran parte queda a su elección, lo que dificulta evaluar el impacto de la temática en conjunto.

Como resultado de esta revisión observamos varios asuntos críticos sobre el contenido en general. El primero es un predominio de elementos ambientales en la incorporación de la sustentabilidad; en este sentido, se enuncian asuntos o temas ambientales como “problemas”. El segundo asunto clave es que las pautas para incorporar elementos de la sustentabilidad a la formación sigue siendo un agregado de elementos al contenido de algunos de los programas, y resalta mucho su poca o nula conectividad entre ellos.

En este sentido, cobra importancia la UEA obligatoria de carácter interdivisional (Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental) en la formación inicial, cuyos objetivo y contenido están 100% dirigidos a la formación para la sustentabilidad. Aunque consideramos que es primordial el primer contacto con la perspectiva sustentable, no deja de ser importante evaluar su congruencia, las perspectivas de su abordaje y la reflexión acerca de las limitaciones que puede tener al nutrir los programas con una sola UEA, sobre todo considerando el peso disciplinario de cada División. Por tanto, ampliar el margen y el impacto de varias UEA con contenido sustentable se convierte en una prioridad para las diversas licenciaturas.

c) El componente para la sustentabilidad por programa educativo

Estas aproximaciones sobre el abordaje Divisional de la sustentabilidad nos condujeron a revisar el contenido que sugiere cada cédula. El contenido de cada UEA es un desagregado de temas en cuatro bloques que funciona

como guía para la planeación académica, respetando en todo momento la libertad de cátedra del docente para que éste imprima su independencia metodológica y sus enfoques disciplinario e ideológico. Por tanto, el contenido es enunciativo, mas no limitativo. En este sentido, se revisaron los temas bajo la lupa de la misma noción de sustentabilidad con el cual se examinaron los objetivos; limitamos la búsqueda a responder si cada UEA contenía temas relacionados directa o parcialmente con la sustentabilidad. Nuestro supuesto decía que si la UEA expresaba objetivos que incorporaran la sustentabilidad, entonces los temas se desplegarían en el mismo sentido. Empero, como lo muestra la Tabla 5, esta relación no se presentó en tal proporción.

Tabla 5
UEA con temas explícitos y parciales en formación para la sustentabilidad

División	Licenciatura	No. de UEA con temas explícitos en sustentabilidad	No. de UEA con temas parcialmente relacionados con la sustentabilidad
CCD	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	3	18
CCD	TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	2	13
CCD	DISEÑO	3	10
CSH	ADMINISTRACIÓN	5	25
CSH	ESTUDIOS SOCIOTERRITORIALES	6	46
CSH	HUMANIDADES	1	28
CNI	BIOLOGÍA MOLECULAR	1	3
CNI	INGENIERÍA EN COMPUTACIÓN	1	7
CNI	MATEMÁTICAS APLICADAS	1	6
CNI	INGENIERÍA BIOLÓGICA	3	11

Fuente: Elaboración propia, datos Coordinación de Sistemas Escolares, UAM-C.

Los resultados muestran que hay un mayor número de UEA con objetivos que resaltan la relación directa o parcial con la sustentabilidad, pero ello no se ve reflejado entre los temas del contenido. Como ejemplos podemos observar la licenciatura de Tecnología y Ciencias de la Información que tiene 9 UEA con objetivos en el marco de la sustentabilidad, pero solamente 2 UEA definen temas que dan cuenta de ello. La licenciatura de Estudios Socioterritoriales es la que expone un mayor número de UEA, cuyos pro-

gramas incorporan en sus objetivos a la sustentabilidad (16), pero únicamente 6 llevan sus objetivos a contenidos explícitos (ver Tabla 5). Desde su denominación, esta licenciatura sugiere una mayor relación con otras disciplinas y, además de las 6 UEA referidas, también contiene 46 UEA con temas que parcialmente sugieren abordar la sustentabilidad, la comprensión de la sociedad, el equilibrio ecológico, las dinámicas macroeconómicas, la identidad y el género, entre otras. Al parecer, es la licenciatura en Estudios Socioterritoriales la que se convierte en el bastión de la sustentabilidad para la UAM-C.

El caso más desprovisto de componentes a nivel de formación para la sustentabilidad es la licenciatura en Biología Molecular. La única UEA que tiene objetivos y contenidos directamente relacionados con la sustentabilidad es la UEA de formación inicial, el resto del programa de estudios nada más consta de 3 UEA que tocan algunos temas relacionados. Éste es un caso a referir sobre todo por el perfil de una licenciatura que persigue estudiar los sistemas biológicos desde un punto de vista molecular, con el fin de diseñar estrategias que generen o mejoren productos o procesos que beneficien a la sociedad.

Finalmente, sumamos todos los temas que contiene cada licenciatura con miras a hacer una diferenciación de toda la oferta educativa de la UAM-C (Gráfica 2). La dosis de temas puede sugerir mayores tratamiento y abordaje de los diferentes aspectos de la sustentabilidad; el contenido de los mismos habla de una predisposición por la adquisición de ciertos conocimientos sobre la sustentabilidad que son necesarios para formar parte del perfil del egresado. Desde nuestro punto de vista, es crucial revisar toda la práctica educativa y establecer hasta dónde la UAM-C puede incidir en transformaciones de envergadura y cambios en las formas de desarrollo.

Así, las implicaciones de este breve análisis nos obligan a plantear las siguientes preguntas: ¿cómo medir el impacto de planes y programas de estudio en cambios estratégicos que la sociedad requiere en relación a la sustentabilidad?; ¿estos planes y programas son pertinentes en el marco de la búsqueda de un futuro sustentable?; ¿bajo la óptica de los documentos eje de la Unidad Cuajimalpa, qué papel desempeñan las UEA de cada programa de estudios?

Gráfica 2
Total de temas relacionados directa o parcialmente con la sustentabilidad
contenidos en los Planes de Estudio de la UAM-C



Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos de la Coordinación de Sistemas Escolares, UAM-C.

Puede observarse cómo Ciencias de la Comunicación, Estudios Socioterritoriales e Ingeniería Biológica encabezan, en sus respectivas Divisiones, el abordaje de temas relacionados con la sustentabilidad. Sin embargo, esta situación no se refleja de manera clara y consistente en los objetivos de sus planes y programas de estudio. Aun cuando pareciera que los temas de formación sobre sustentabilidad representan una proporción considerable, es indispensable hacer un alto en el camino para verificar si el abordaje de los mismos influye de manera clara y precisa en la formación de los estudiantes.

Cabe preguntarse, entonces, si los planes y programas impactan en la manera y en la forma como un estudiante modifica su visión sobre esta temática y, sobre todo, ¿cuál es la huella de estos temas en la trayectoria del estudiante y en su formación de hábitos y valores?

Este análisis sugiere una revisión acusiosa y detallada de la formación para la sustentabilidad en la UAM-C: abordar los mecanismos de planeación docente, comprobar la influencia de estos temas en la trayectoria del estudiante y, por supuesto, la revisión del desempeño docente en relación con los supuestos que dieron forma a la Estructura Curricular en el modelo educativo (aprender a aprender) con la idea de formar profesionistas para la solución de los problemas actuales.

Conclusiones

Hace diez años la idea central de la UAM-C fue hacer explícitos los valores, lenguajes y símbolos basados en la sustentabilidad para que se expresaran en su estructura y en su funcionamiento. Por ello, es necesario ampliar las búsquedas, hacer las preguntas adecuadas y los balances lógicos en un proceso de autoevaluación crítico; es preciso extender el conocimiento e indagar si se está socializando la cultura en la que hay que vivir, con una serie de normas, de costumbres, de creencias y de significados compartidos, ligados a una visión sustentable del planeta, y plantear si la labor docente es la de educar de una manera crítica y comprometida hacia una visión de la sociedad sustentable.

A una década de trabajo académico, los esfuerzos deberán encaminarse a la reflexión de estos procesos internos como parte de la actualización y de la evaluación curricular, un proceso que además debe de instaurarse de manera permanente, abierta y participativa. A diez años de camino, hay una gran cantidad de evidencias que indican la necesidad de revisar y de re-articular elementos como: las políticas y las estrategias institucionales, sus mecanismos de implementación y, de manera inaplazable, la formación universitaria para la sustentabilidad.

Hemos exaltado la importancia de que la UAM-C haya emergido impregnada del discurso de la sustentabilidad como parte de su identidad, pero remarcamos que se requiere generar procesos de diálogo que construyan una línea convergente que conduzca de manera clara hacia acciones concretas para el abordaje de los complejos problemas socio-ambientales. Planteamos que, además de los pronunciamientos, es indispensable establecer mecanismos creativos y novedosos para la integración de los diversos actores universitarios con el objetivo de identificar los roles y responsabilidades individuales, para posteriormente co-diseñar las transformaciones que también se requieren a nivel de prácticas y de organización universitarias.

La formación universitaria implica no sólo la revisión de los planes y programas de estudio, sino también la revisión de la *curricula* y, en este proceso, se trata de asumir a la sustentabilidad no como una mera incorporación, sino como una transformación curricular de orden cualitativo. Como Cabaluz y Ojeda (2011) mencionan, la parte dura de las Instituciones de Educación Superior es el *curriculum*, el cual incluye una visión del mundo, un proyecto social, una lógica de mercado, así como la enseñanza de actitudes, de comportamientos y de valores, para relacionar el saber, el poder y la identidad.

Estamos convencidas de que la UAM-C, al fortalecer el trabajo multi e interdisciplinario, podrá establecer puentes entre los diferentes campos del conocimiento para el abordaje de los temas ambientales, sobre todo, desde las ciencias básicas. Será necesario construir instrumentos capaces de superar estas brechas. La tarea no es fácil, pero tampoco hay respuestas o propuestas pre-elaboradas para las reflexiones que se han vertido en este documento.

Hace más de una década, González-Gaudio (1999) planteaba que las aproximaciones y experiencias sustentables giraban alrededor de la apertura de asignaturas adicionales en el *currículum*. Si bien argumentaba que no era la vía más recomendable, tendría que recurrirse a ello en caso de ser la única opción. No obstante, otra de las estrategias en las IES se orientaba al diseño de nuevas licenciaturas y nuevos posgrados en el marco de la sustentabilidad, pero dejando intactas al resto de las carreras tradicionales. Finalmente, refería iniciativas para crear comisiones interdisciplinarias que coordinasen acciones sustentables al interior de la universidad. Toda esta experiencia fue recogida por la UAM-C, pero incluso con todo ello no se ha logrado, de manera cabal, que la sustentabilidad sea el parámetro que oriente la planificación y la formación universitarias.

Las IES están inmersas en múltiples transformaciones, atrincheradas en las tradiciones institucionales y disciplinarias, armadas frente a conflictos y resistencias. Dejamos esta conclusión abierta para integrarla a las reflexiones de la celebración de los primeros diez años de la UAM-C. Apostamos de manera optimista a su buen recibimiento.

Referencias

- ANUIES-Semarnat (2002). Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior, México. Recuperado del sitio web el 12 de enero de 2013: <http://www.complexus.org.mx/Documentos/ANUIES-Plan-deAccionSemarnat.pdf>
- Cabaluz Ducasse, Jorge y Ojeda Pizarro, Paula (2011). *Politicidad, acción dialógica y luchas por el currículum*. Marzo 19, 2015, de Aletheia Sitio web: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/pdfs/Cabaluz%20Ducasse%20y%20Ojeda%20Pizarro-%20Ok.pdf>
- Foladori, Guillermo y Tommasino, Humberto (2000). *El concepto de desarrollo sustentable treinta años después*. Febrero 25, 2015, de Desenvolvimento e Meio Ambiente Sitio web: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/made/article/download/3056/2447>

- Global University Network for Innovation (GUNI) (2014). *Higher Education in the World Report 5: Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. UK: Palgrave Macmillan.
- González Gaudiano, Édgar (1999). "La dimensión ambiental: Convergencia o disyuntiva en el currículum universitario". En *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad. Volumen 2. Entorno a la Educación Ambiental* (pp. 328-334). México: Dirección de Servicios Editoriales de la ANUIES.
- Gutiérrez Garza, Esthela, y González Gaudiano, Édgar (2010). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*. México: Siglo XXI Editores-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Leal Filho, Walter (2000). *Dealing with misconceptions on the concept of sustainability*. Febrero 25, 2015, de International Journal of Sustainability in Higher Education Sitio web: http://www.esd.leeds.ac.uk/fileadmin/documents/esd/2_International_Journal_of_Sustainability_in_Higher_Education_2000_Leal_Filho.pdf
- Leff, Enrique (2009). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad*. Marzo 4, 2015, de VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente de Tuyú, Argentina Sitio web: <http://www.cep.unt.edu/papers/leff-span.pdf>
- Lélé, Sharachchandra (1991). *Sustainable Development: A Critical Review*. Febrero 28, 2015, de World development Sitio web: http://atree.org/sites/default/files/pubs/slele/journal-publications/Lele_SusDev_review_WDev.pdf
- López Segrera, Francisco (2012). *La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009)*. Marzo 6, 2015, de Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior Sitio web: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a04v17n3>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). *El índice de desarrollo humano en México: Cambios metodológicos e información para las entidades federativas*. Marzo 5, 2015, de Organización de las Naciones Unidas Sitio web: http://www.cinu.mx/minisitio/indice_de_desarrollo/El_IDH_en_Mexico.pdf
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Marzo 5, 2015 de Organización de las Naciones Unidas Sitio web: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa (2005). *Estructura Curricular. Unidad Cuajimalpa*. México: UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa (2013). *Modelo de Responsabilidad Social Universitaria*. México: UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa (2012). *Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Cuajimalpa 2012-2024*. México: UAM.

La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior*

Claudia Alejandra Hernández Herrera**, Martha Jiménez García*** y Eduardo Guadarrama Tapia****

* Título en inglés: Female students' perceptions of sexual harassment at two higher education institutions.

** Doctora en Ciencias Sociales. Académica del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA).

Correo electrónico: al9505@gmail.com

*** Doctora en Socioeconomía estadística e Informática. Académica del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA).

Correo electrónico: majimenez@ipn.mx

**** Académico del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA). Correo electrónico: eguadarramat@ipn.mx

Recibido el 05 de junio del 2015; aprobado el 14 de octubre del 2015

PALABRAS CLAVE

Hostigamiento y acoso sexual/
Mujeres/Educación superior/
Expresiones de acoso sexual

Resumen

El objetivo de este artículo es estudiar la percepción de las manifestaciones de Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS) hacia mujeres estudiantes en dos escuelas de educación superior, para identificar su recurrencia. De esta manera, se busca contribuir a la reflexión del estado que presenta dicho fenómeno y así ofrecer a las escuelas sugerencias encaminadas a prevenir y abatir este comportamiento. Este trabajo es un estudio transversal y descriptivo cuyos datos se obtuvieron por medio de un cuestionario que se aplicó a una muestra de 901 mujeres del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y 266 alumnas de un Tecnológico Federal. Las conclusiones se centran en ofrecer sugerencias que apoyen en la implementación de algunas estrategias de enfrentamiento ante los casos que se presentan en ambas instituciones.

KEYWORDS

Sexual harassment/Women/
Higher education/Expressions
of sexual harassment

Abstract

This article analyzes the perceptions of sexual harassment among female students at two higher education institutions in Mexico. Specifically, it seeks to contribute to the debate over sexual harassment by evaluating the prevalence of the phenomenon and offering prevention strategies. We conducted a transversal and descriptive study, through a survey applied to

901 women at the Instituto Politecnico Nacional (IPN) and 266 female students at a Federal Technological Institute. In the conclusions to our study, we recommend specific confrontation strategies that both institutions could adopt in cases of sexual harassment.

Introducción

La Declaración y la Plataforma de Acción Beijing, promulgada en 1995, señala que la violencia contra la mujer consiste en actos violentos basados en el género, en los cuales se presentan daños posibles o reales, sean físicos, sexuales o psicológicos, por ejemplo: las amenazas, la coerción, la privación de la libertad, entre otros. La violencia física, sexual y psicológica a nivel de la comunidad incluye violaciones, los abusos sexuales, el acoso y la intimidación, lo mismo en el trabajo que en las instituciones de educación.

Los esfuerzos realizados y las metas alcanzadas hasta hoy en México son el resultado de una intensa lucha, la cual entre sus antecedentes históricos cuenta con organizaciones que trabajan en el mundo para fomentar la eliminación de cualquier forma de violencia contra las mujeres. Los compromisos internacionales adquiridos tienen su historia en la participación activa en una serie de Convenciones como la realizada en 1981, que promovió la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres; luego, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará); después, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Beijing en 1995, cuyo resultado fue la Plataforma de Acción Beijing, que integró doce esferas de prioridad centradas en los temas de pobreza, educación, salud, violencia, economía, toma de decisiones, mecanismos para el adelanto de las mujeres, medios de difusión, medio ambiente, etc.; y por último, la Undécima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (CEPAL) (ONU, 2010).

Smit y Du Plessis (2011) reconocen que las Instituciones de Educación Superior (IES) se han convertido en lugares poco seguros, donde la discriminación y la victimización por motivos sexuales parece ser una práctica recurrente. Hay que tener en consideración que las escuelas son los lugares de enseñanza de los jóvenes, pero también el lugar de trabajo de los académicos, de tal modo que los problemas de hostigamiento y de acoso, en

ocasiones, por ser silenciosos, provocan una serie de injusticias y de maltratos psicológicos.

La violencia de género está definida como todos aquellos comportamientos que hacen evidente la desigualdad existente en las relaciones interpersonales, que interponen y en ocasiones legitiman el control del hombre sobre la mujer. En los sistemas sociales patriarcales subsiste la creencia de que la violencia es una forma bajo la cual los fuertes pueden dominar a los débiles. El objetivo de la violencia radica en conseguir la sumisión y el control; de algún modo es algo que se aprende y, al mismo tiempo, simboliza su poder (Expósito y Moya, 2005; Nahar, Van Reeuwijk y Reis, 2013).

Se tiene evidencia de que la Universidad sigue siendo dominada por los hombres, los cuales ejercen este predominio a través de diferentes formas de misoginia y de discriminación. Estas formas de violencia perjudican a los docentes y a los estudiantes, e impactan de forma negativa en el desarrollo profesional de las mujeres y en el avance de sus carreras universitarias (Reilly, Lott y Gallogly, 1986). Un estudio realizado en México analizó el Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS) en estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México; los datos exponen que el fenómeno prevalece en mayor proporción hacia las mujeres respecto a los casos de hombres (Salinas y Espinoza, 2013). Otra investigación, llevada a cabo en el Instituto Politécnico Nacional por Tronco y Ocaña (2011), que considera a los trabajadores y a los estudiantes, muestra la realidad que guarda el Instituto en relación con el tema de la violencia, encontrando que las acciones llevadas a cabo han permitido avances positivos, sin embargo, se reconoce que la capacitación y la multiplicación de investigaciones coadyuvarán a entender y actuar frente al fenómeno.

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011 indagó acerca de la violencia ejercida sobre las mujeres en el contexto escolar y encontró que, en el Distrito Federal, el 20% de las participantes habían sido agredidas en la escuela por algún profesor, autoridad o compañero. Las expresiones con mayor incidencia fueron la violencia emocional, la física y la sexual; en esta última categoría se reportaron caricias no deseadas, proposiciones para tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones, así como represalias de parte del agresor por no acceder. Por otro lado, Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013) mencionan que los ambientes inhóspitos en las escuelas no sólo se generan en el salón de clases, sino que se extienden a muy diversos ámbitos como el laboral. Estos climas generan violencia y deben vigilarse con mucho cuidado, dado que

producen climas fríos que lastiman la vida cotidiana de los actores que se encuentran en las escuelas.

Con el crecimiento de las matrículas en las universidades aumenta también el número de mujeres que acceden a la escuela y el reto es mantener seguras a las jóvenes de los comportamientos de Hostigamiento y Acoso Sexual (Cantalupo, 2014). Algunas de las universidades no tienen comités de vigilancia capaces de ofrecer un tratamiento adecuado del acoso sexual, en consecuencia, cuando el grupo dirigente no es capaz de cuidar a los estudiantes, el número de casos puede incrementarse, e incluso, derivar en la ausencia de voluntad política dentro de las escuelas para abordar, debatir y ofrecer posibles alternativas de solución respecto al tema (Kayuni, 2013). Si la escuela no tiene la capacidad de proporcionar un ambiente adecuado para el desarrollo integral de su comunidad estudiantil, ni tiene conciencia de la importancia de proteger a los jóvenes de experiencias que pueden lastimar su integridad emocional, se generan ambientes hostiles (Charmaraman, Jones, Stein y Espelage, 2013). El Hostigamiento y Acoso Sexual limita la capacidad del estudiante y puede presentarse incluso entre individuos del mismo género, produciendo así un ambiente sumamente hostil (Hill y Silva, 2005).

Bajo dicho contexto, el objetivo de este artículo es exponer el estudio elaborado sobre la percepción de las manifestaciones de Hostigamiento y Acoso Sexual en mujeres estudiantes de dos escuelas —la primera pertenece al Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la segunda es un Instituto Tecnológico Federal, ambas ubicadas en la ciudad de México—, para identificar su recurrencia y de esta manera contribuir a la reflexión del estatus que guarda el fenómeno, así como proponer estrategias de intervención a futuro que apoyen con la finalidad de disminuir este tipo de violencia. Se trata de un estudio transversal y descriptivo; la obtención de datos fue a través de un cuestionario y la muestra productora estuvo integrada de 901 mujeres estudiantes en el IPN y 266 en el Tecnológico Federal.

El Hostigamiento y Acoso Sexual en la escuela

En México, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su artículo 13 señala: “el hostigamiento sexual es el ejercicio del poder en una relación de subordinación en las esferas laborales y/o escolares, expresándose en conductas verbales, físicas, o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (2013: 5). La diferencia entre el

hostigamiento y el acoso sexual estriba en la subordinación que existe en este último, sin embargo ambas expresiones son consideradas como delitos.

Buchanan, Bluestein, Nappa, Woods y Depatie (2013) refieren que el Hostigamiento y Acoso Sexual (HAS) lo integran todas aquellas conductas verbales y no verbales que son insultantes, cuya naturaleza crea ambientes hostiles por medio de la atención no deseada y la coerción sexuales. El fenómeno implica una serie de extorsiones a través de promesas de ascensos, de beneficios económicos o también por medio de amenazas; otro elemento directo es el contacto físico no deseado: las caricias que generan incomodidad, o bien, los chistes, las invitaciones a salir para solicitar algún favor de tipo sexual, mostrar pornografía, difundir rumores sobre la sexualidad de la víctima (McCormack, 1985; Maguire, 2010; Hill y Silva, 2005; Loredó, Reid y Deaux, 1995; Matchen y DeSouza, 2000); también se encuentran los gestos, las proposiciones y la insistencia de tener contacto sexuales (Jones y Remland, 1992). Por otro lado, el Hostigamiento y Acoso Sexual constituye todos aquellos avances sexuales no deseados, y cualquier otra conducta, donde exista la sumisión como condicionante de empleo o de una determinada situación escolar: un profesor es capaz de prometer algún tipo de recompensa –una calificación alta o alguna carta de recomendación– a cambio de algún tipo de acercamiento sexual (Paludi, *et al.*, 2006).

La violencia escolar y la posible victimización de los estudiantes son actos humillantes e intimidatorios, además de que representan el ejercicio del poder y de la dominación mediante el abuso de la jerarquía. Los estudiantes que son víctimas de esos acontecimientos con frecuencia ven reflejadas las consecuencias en el largo plazo y en otros aspectos de su vida, tales como el rendimiento académico, las relaciones sociales y la salud psicológica. Es evidente también que los datos relacionados con que cuentan las escuelas acerca del tema son limitados. Asimismo es pertinente asentar que este tipo de violencia puede volverse precursora durante el noviazgo de posibles comportamientos violentos en un futuro hogar. También se reconoce que, en ocasiones, el acoso sexual responde al sistema patriarcal impuesto por la sociedad (Zeira, Astor y Benbenishty, 2002).

Existen otros mecanismos que se usan para hostigar y acosar sexualmente. En la actualidad, las tecnologías de la información y las telecomunicaciones son instrumentos que se ocupan para llevar a cabo el acoso cibernético por medio de llamadas telefónicas, mensajes de texto, intercambio de videos a través de teléfonos móviles, correos electrónicos o sitios *web* (Olumide, Adams y Amodu, 2015). El uso de las tecnologías de la información sirve como vehículo para que los jóvenes intercambien o reciban

imágenes con contenido sexual, fenómeno que hoy en día es conocido como *sexting* y el cual puede conducir a los adolescentes a convertirse en víctimas sexuales, pues mediante la presión suele exigirse la cooperación del perjudicado para favores sexuales con la amenaza de subir a la red cualquier tipo de evidencias con contenido sexual y erótico de la víctima (Gámez-Guadix, Almendros, Borrajo y Calvete, 2015; Zemmels y Khey, 2014; Khurana, Bleakley, Jordan y Romer, 2014).

Existen actitudes sexistas hostiles que tienen su origen en la creencia de que las mujeres son el sexo débil y, por lo tanto, deben de ser tratadas como tales; además, en diversas ocasiones, resulta frecuente acusar a las mujeres como las responsables de recibir hostigamiento, acoso y asaltos sexuales, pues se les culpa de provocar estos comportamientos (Kilmartin, Semelsberger, Dye, Boggs y Kolar, 2015).

En relación con los procesos de denuncia, persiste la creencia de que los hombres son más hábiles para aliviar las situaciones de HAS, del mismo modo que son menos propensos a denunciar debido a que no desean que su masculinidad aparezca como vulnerable. En el caso de las mujeres sucede lo contrario: se especula que, por su debilidad, el hostigador varón consigue crear niveles mucho más grandes de temor entre sus víctimas. Además, la mayor parte de los estudiantes víctimas de acoso no lo denuncian por vergüenza y por la lentitud del sistema penal para imponer los castigos (Cass y Mallicoat, 2014).

Hay varias investigaciones que detallan las formas de cómo conceptualizan los estudiantes el HAS, la conclusión revela que éste depende de cuatro factores: la conducta, la reacción de la meta de la conducta, las intenciones del agresor y la relación que existía entre las dos personas involucradas (Loredo, Reid y Deaux, 1995; Maguire, 2010). Estudios llevados a cabo por Fitzgerald, Gelfand y Dragow (1995) y Sbraga y O`donohue (2000) señalan que el acoso sexual puede identificarse de tres tipos: acoso de género, atención sexual no deseada y la coerción sexual. De igual manera, existen indicios relacionados con las formas de clasificación de los alumnos que son afectados por el acoso sexual y, de acuerdo con los autores Rubin y Borgers (1990), no hay forma de categorizarlos; sin embargo, es un hecho que el fenómeno menoscaba sus derechos como estudiantes y puede afectar su rendimiento académico. Además, otros estudios advierten que las mujeres que conservan los patrones convencionales y machistas que recibieron durante su educación son más vulnerables a convertirse en víctimas (McCormack, 1985). Hill y Kearl (2011) también coinciden y anotan que las conductas como realizar comentarios sexuales, bromas y gestos, mostrar imágenes o dibujos de contenido pornográfico o de connotación erótica,

difundir rumores íntimos, correos electrónicos de naturaleza libidinosa y la negociación de la calificación a cambio de algún favor sexual, son manifestaciones del fenómeno del acoso sexual; estos investigadores apuntan que los padres de familia, profesores, autoridades y alumnos deben saber qué hacer en caso de experimentar situaciones de acoso sexual, cómo apoyar a la víctima y promover la denuncia.

El Hostigamiento y Acoso Sexual tiene relación con una infinidad de problemas psicosociales y de salud física, algunos ejemplos son la ansiedad y la angustia emocional que en ocasiones puede llevar al suicidio, al consumo de sustancias, al aislamiento social, al nerviosismo y a la desvinculación académica o laboral. Son muchas situaciones de victimización con intensidad variable, que van de las menos agresivas como los chistes y comentarios eróticos hasta el asalto sexual; algunas de las conductas que se presentan son los avances sexuales no deseados, solicitar favores sexuales, o los comentarios y gestos (Mitchell, Ybarra y Korchmaros, 2014; Buchanan, Bluestein, Nappa, Woods y Depatie, 2013; Fineran y Gruber, 2009).

Las víctimas de Hostigamiento y Acoso Sexual a menudo experimentan una diversidad de secuelas, como tensiones en el salón de clases y en el denominado “pasillo hostil”, aspectos que traen consecuencias severas para los estudiantes y que a menudo no se denuncian (Maguire, 2010). A su vez, en las mujeres hay un impacto profundo en los procesos de aprendizaje y en la pérdida de oportunidades de éxito en una carrera académica y, por ende, en las posibilidades de encontrar un trabajo estable (Oliver, 2011). Cuando la víctima no recibe respuesta de parte de la escuela, debido a que ésta no cuenta con los protocolos de intervención adecuados, se pone en riesgo la integridad emocional del estudiante por el sentimiento de culpa y la aparición de posibles represalias. Este tipo de eventos daña la imagen de las instituciones y genera un ambiente de inestabilidad (Paludi, *et al.*, 2006).

El Hostigamiento y Acoso Sexual afecta de una manera significativa a las mujeres que trabajan y estudian, e impacta de forma directa en sus desarrollos personal y profesional, a la vez que socava su derecho fundamental y humano de tener una vida plena y libre de violencia. Las investigaciones sobre el tema buscan conocer un poco más sobre las conductas sexualizadas no deseadas para identificar sus formas de prevención (Pina, Gannon y Saunders, 2009). En el presente trabajo, entenderemos por hostigamiento sexual todas aquellas conductas verbales, físicas, o ambas, que incorporan algún interés de tipo sexual y que su máximo objetivo es tener contactos no deseados con los estudiantes. Por otro lado, al acoso sexual lo consideramos también como una serie de comportamientos que integran connotaciones sexuales y que tienen su origen en los compañeros de la escuela, sin

existir ninguna línea de subordinación. Ambos términos, hostigamiento y acoso, suelen tener un impacto destructivo, emocional y moral, para quien recibe tales manifestaciones.

Metodología

El estudio es de tipo transversal y descriptivo; los diseños de investigación transversal – de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) – tienen por objetivo recolectar datos en un tiempo específico y permiten describir una serie de variables. La forma de obtención de datos fue por medio de un cuestionario, el cual se aplicó a dos escuelas de educación superior. El instrumento busca medir las manifestaciones relacionadas con el Hostigamiento y Acoso Sexual, y se estructura en dos partes: la primera se compone por las variables independientes: carrera, semestre, dedicación y escolaridad de los padres, ingresos, principal proveedor en casa, tomador de decisiones; y la segunda se conforma de catorce preguntas en escala tipo Likert, que miden algunas creencias relacionadas con el Hostigamiento y Acoso Sexual, donde 5= totalmente de acuerdo y 1= totalmente en desacuerdo. El levantamiento de los datos se realizó en la primera institución durante los meses de noviembre y diciembre de 2013 y, en la segunda, durante enero y febrero de 2014. Las escuelas analizadas fueron el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y uno de los Institutos Tecnológicos Federales, ambos ubicados en la ciudad de México. Para la elección de las instituciones se consideró la relevancia de sus acciones encaminadas al abatimiento y la prevención de Hostigamiento y Acoso Sexual.

En el caso del IPN se trata de una de las escuelas que han trabajado con un Programa de Gestión con perspectiva de género, que integra y pone en operación el Programa de Prevención, Atención y Sanción para Erradicar el Hostigamiento y el Acoso Sexual en los ámbitos laborales y escolares, el cual funciona por medio de un sistema de página *web* que ayuda a los usuarios a levantar sus denuncias mediante un proceso transparente y seguro para las víctimas. Dicho programa posee difusión por medio de anuncios en las páginas electrónicas de las unidades académicas y tiene el apoyo de los Comités de Seguridad contra la Violencia y de la Defensoría de los Derechos Politécnicos (Rodríguez, 2013).

La segunda escuela es un Instituto Tecnológico Federal, ubicado en el Distrito Federal, y que fue creado hace cinco años; actualmente trabaja bajo un Modelo de Equidad de Género, considerado también como un sistema de gestión, que es el primero en América Latina en ofrecer una gama muy

diversa de acciones que apoyan a la igualdad y a la institucionalización del género. El modelo fomenta y organiza acciones afirmativas capaces de trabajarse en la administración pública para promover los derechos fundamentales de las mujeres, favoreciendo la equidad y la igualdad entre los trabajadores de ambos géneros y coadyuva atacando de forma organizada conductas relacionadas con el Hostigamiento y Acoso Sexual. Sin embargo, el Modelo de Equidad de Género todavía no ha logrado trastocar a los estudiantes, de tal forma que se encuentran vulnerables por la falta de conocimiento sobre las acciones que podrían considerar en caso de ser víctimas de cualquier tipo de violencia; por otro lado, en las escuelas existe muy poco personal capacitado para enfrentar las situaciones violentas que pueden poner en riesgo a los estudiantes, y debemos sumar, además, el desinterés que muchas autoridades manifiestan y que deriva hacia cierto grado de complicidad. Durante el 2015, el Sistema de los Tecnológicos ha desplegado un programa de capacitación intensivo en relación con los temas de la defensa de los derechos humanos de los jóvenes; con ello se espera contar cada vez más con personal capaz de proteger y abrigar a los estudiantes de cualquier tipo de violencia, para implementar acciones específicas que ataquen y prevengan el Hostigamiento y Acoso Sexual.

Respecto a nuestro ejercicio, la muestra se calculó considerando un intervalo de confianza de 5 y un nivel de confiabilidad del 95%, con un $p=50\%$ y $q=1-p=50\%$, donde p indica la probabilidad de que los encuestados señalen estar totalmente de acuerdo con las aseveraciones y q representa la probabilidad de no estar totalmente de acuerdo. La primera institución contaba en el ciclo escolar 2013-2014 con una población femenina aproximada de 4 314, de un total de 12 276 jóvenes, alcanzando como resultado del tamaño de muestra 384, pero los cuestionarios que se obtuvieron fueron 901. En la segunda escuela, el número de mujeres durante el mismo ciclo fue de 820, de una población de 1 794. La muestra se calculó con el mismo procedimiento y dio como resultado 266. La muestra total generadora de datos es de 1 167 mujeres. Con respecto al nivel de confianza, se eligió el 95% debido a que permite una certeza: los datos representan a la población en estudio y éstos ayudan a generalizar los resultados de las poblaciones; la decisión de ocupar el 95% fue únicamente para ajustarse a los tiempos de la investigación, sin olvidar la posibilidad futura de ampliar el tamaño de las muestras. Como requisito a las estudiantes para poder responder el cuestionario, pedimos que estuvieran inscritas a partir del segundo semestre, pues esto permitiría que hubieran vivido durante un semestre el ambiente escolar de ese momento concreto en cada una de las instituciones. Las variables consideradas fueron identificadas por medio de la revisión teórica

de diversas investigaciones que analizan el fenómeno del Hostigamiento y Acoso Sexual en los contextos académico y laboral (Ver Tabla 1), las cuales fueron tomadas en cuenta de acuerdo con el entorno de los espacios escolares de cada una de las instituciones en estudio.

Tabla 1
Cuadro de variables empleadas en la investigación

Variables	Autores
1. Gestos y miradas lascivas.	• Jones y Remland, 1992;
2. Comentarios obscenos realizados por compañeros que le faltan el respeto a las mujeres.	• Mitchell, Ybarra y Korchmaros, 2014;
3. Chistes con contenido sexual que ofenden a las mujeres.	• Tang, Yik, Cheung, Choi y Au, 1996;
4. Piropos incómodos.	• Mitchell, Ybarra y Korchmaros, 2014;
5. Llamadas telefónicas, mensajes de texto, cartas o correos electrónicos no deseados con contenido sexual.	• Maguire, 2010;
6. Invitaciones a salir de parte de un profesor.	• Fitzgerald, Gelfand y Dragow; 1995;
7. Acercamientos excesivos (caricias no deseadas) de parte de un profesor (Maguire, 2010; Matchen y DeSouza, 2000).	• Buchanan, Bluestein, Nappa, Woods y Depatie, 2013;
8. Preguntas constantes sobre la vida sexual.	• Hill y Silva, 2005;
9. Algún profesor me ha forzado a establecer alguna relación de tipo sexual a cambio de favores académicos o económicos. (Tang, Yik, Cheung, Choi y Au, 1996).	• Jones y Remland, 1992;
10. Alguien me ha citado de manera innecesaria en una oficina, laboratorio o salón de clase para hacerme alguna proposición de tipo sexual.	• Olumide, Adams y Amodu, 2015;
11. Alguien de la escuela me ha forzado a recibir o dar besos y abrazos no deseados.	• Cass y Mallicoat, 2014;
12. En la escuela alguien ha usado las redes sociales para intentar tener un acercamiento con pretensiones sexuales.	• Kilmartin, Semelsberger, Dye, Boggs y Kolar, 2015).
13. La mayoría de las mujeres que son insultadas sexualmente por un hombre, provocan su comportamiento por su forma de hablar, vestir y actuar (Tronco y Ocaña, 2011)	
14. Las mujeres usan su sexualidad para obtener mejores calificaciones.	

Fuente: elaboración propia.

El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0.910, esto significa que existe consistencia interna a través de todos los elementos, por lo tanto están correlacionados entre sí.

Se realizó un análisis factorial por medio de la reducción de dimensiones a través del *software* SPSS para saber la existencia de asociaciones que se pueden establecer entre las variables, lo cual permite explicar factores y facilitar la interpretación de los datos. La extracción se llevó a cabo por componentes principales y la rotación fue Varimax, obteniéndose en una media de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin de 0.890 > 0.50 con p-value=0.000, elementos que indican que las variables son factibles de agruparse. Las pruebas produjeron tres factores que explican el 60.26% de la varianza acumulada; la matriz de componentes rotados se muestran en la Tabla 2.

A cada factor, que corresponde a la clasificación y a la agrupación de la percepción de las conductas, le fue asignado un nombre según su gravedad, el cual responde a la complejidad de cada uno de los comportamientos. La

gravedad del HAS depende del tipo, de la frecuencia y de la intensidad de las conductas verbales o físicas; éstas pueden ir desde bromas, invitaciones que generan presión para entablar relaciones sexuales, tocamientos o rozamientos indeseados, hasta los asaltos sexuales (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2014). En este trabajo no se examinó la variable “asalto sexual”, pues algunas autoridades escolares no estuvieron convencidas en el planteamiento de esa pregunta.

El HAS que incluye el contacto físico es considerado como grave; el menos grave o moderado concentra aquellas conductas verbales o no verbales que incluyen comentarios obscenos, chistes, gestos y miradas lascivas (Maguire, 2010; Gelfand, Fitzgerald y Drasgow, 1995; Jones y Remland, 1992; Charmaraman, Jones, Stein y Espelage, 2013). Sin embargo, cualquiera que sea la intensidad y la frecuencia del HAS, la realidad indica que es capaz de surtir sus efectos nocivos, los cuales repercuten en la víctima, ocasionando miedo, confusión y angustia.

Tabla 2
Resultados del análisis factorial

Factores	Variable	Correlación con el factor 1
Factor 1 Manifestaciones graves de Hostigamiento y Acoso Sexual	Citas innecesarias en una oficina, laboratorio o salón de clase para realizar proposiciones de tipo sexual.	0.844
	Algún profesor me ha forzado a establecer alguna relación de tipo sexual a cambio de favores académicos o económicos.	0.797
	Recibir besos y abrazos no deseados.	0.736
	Invitaciones a salir de parte de un profesor.	0.700
	Acercamiento excesivo de parte de un profesor (caricias no deseadas).	0.636
	Preguntas frecuentes sobre la vida sexual.	0.583
	Uso de redes sociales para intentar tener algún acercamiento con pretensiones sexuales.	0.573
Factor 2 Expresiones de Hostigamiento y Acoso Sexual que generan incomodidad	Llamadas telefónicas, mensajes de texto o correos electrónicos no deseados de tipo sexual.	0.547
	Comentarios obscenos que faltan al respeto a las mujeres.	0.846
	Chistes con contenido sexual sobre las mujeres.	0.810
	Gestos y miradas que han generado incomodidad	0.714
Factor 3 Algunas creencias de las mujeres relacionadas con el Hostigamiento y Acoso Sexual	Piropos que hacen sentir mal.	0.706
	La mayoría de las mujeres que son insultadas sexualmente por un hombre provocan su comportamiento por su forma de vestir.	0.834
	Las mujeres usan su sexualidad para obtener mejores calificaciones.	0.777

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El 66% de las mujeres encuestadas dicen asistir a clases en el turno de la mañana y el 34% por la tarde. Con relación a la escolaridad de la madre, el 20% menciona que tiene primaria, el 29% secundaria, el 30% preparatoria, el 16% licenciatura y sólo 1% posgrado. También se les preguntó a qué se dedicaba ella: el 48% dijeron que se dedica al hogar, el 22% trabaja por su cuenta, el 13% está en el gobierno y un 14% labora en una empresa. La escolaridad del padre aumenta con respecto a la madre, en el nivel de licenciatura con un 22% y en el de posgrado con el 2%. El 45% de los padres trabajan por su cuenta, el 30% en una empresa y el 14% trabaja para el gobierno.

La edad promedio de las jóvenes es de 21 años, con una desviación estándar de 2.38. A las mujeres se les cuestionó sobre quién consideraba que era el principal proveedor de su casa: el 55% dijo que era el padre, el 23% que era la madre y el 17% dijo que ambos; el resto respondió que ninguno de los anteriores. Respecto a la toma de las decisiones en casa, el 51% dijo que tanto el padre como la madre realizan esa tarea, el 30% menciona que sólo la madre tiene dicha función y el 15% refiere que sólo el padre toma las decisiones en su hogar.

Factor I. Manifestaciones graves de Hostigamiento y Acoso Sexual

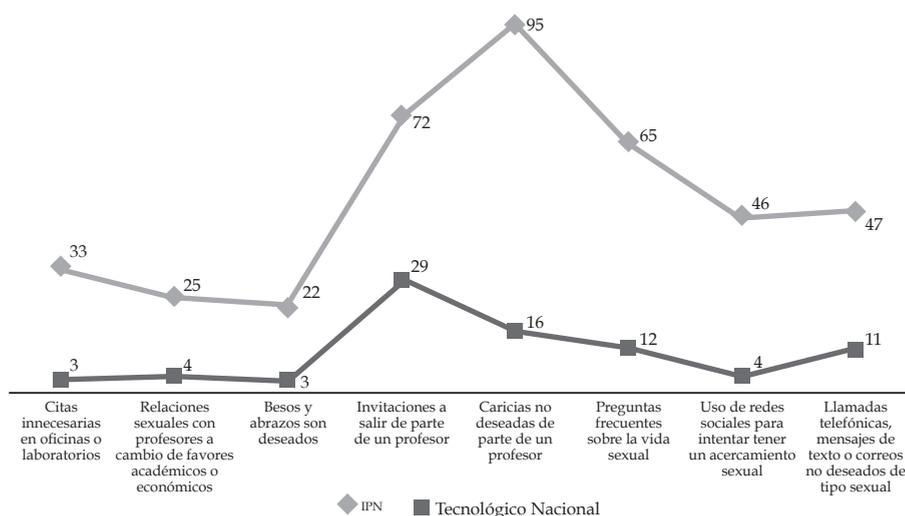
En este factor se agruparon siete variables consideradas como las expresiones más complejas de Hostigamiento y Acoso Sexual. En cada una de las escuelas, las estudiantes percibieron las variables de forma distinta, pero se observó que la escuela del IPN es la que presenta un mayor número de casos de estudiantes que han sentido ese tipo de comportamientos. Treinta y tres casos de jóvenes en la escuela del IPN afirman que las han citado de forma innecesaria en una oficina o en un salón de clase para realizar proposiciones de tipo sexual; en el Tecnológico Federal sólo se hallaron tres casos. Por otro lado, veinticinco mujeres que estudian en el IPN mencionaron que un profesor las ha forzado a establecer alguna relación de tipo sexual a cambio de un favor académico o económico, mientras que en el Tecnológico se encontraron cuatro casos. Asimismo, veintidós mujeres en el IPN señalaron que en la escuela alguien las ha forzado para recibir besos y abrazos no deseados, mientras que en el Tecnológico sólo fueron tres casos.

Las invitaciones a salir de parte de un profesor pueden llevar a otro tipo de manifestaciones. En algunas ocasiones los encuentros en sitios externos a la escuela dan libertad para que el hostigador pueda iniciar comportamientos muchos más agresivos, hasta llegar a la insinuación sexual. En la escuela del IPN se hallaron setenta y dos mujeres que se han visto forzadas a salir con un profesor y se encontraron veintinueve jóvenes en el Tecnológico. Por otra parte, otra de las expresiones que causan angustia y en ocasiones miedo son los acercamientos excesivos de parte de un profesor, que se manifiestan en forma de caricias no deseadas; en este caso fueron detectados noventa y cinco jovencitas en el IPN y dieciséis en el Tecnológico Federal.

Las preguntas frecuentes sobre la vida sexual de las mujeres se convierten en algo intimidante y vergonzoso; sobre este aspecto se descubrieron sesenta y cinco casos en la unidad académica del IPN y doce en el Tecnológico Federal. De igual forma, el uso de las redes sociales se ha vuelto un medio para contactar a las jóvenes e intentar tener algún contacto de tipo sexual o intercambiar mensajes con contenido sexual o pornográfico. Para el caso del IPN se encontró un total de cuarenta y seis alumnos que estuvieron de acuerdo respecto al uso de las redes sociales con los fines anteriormente señalados en su contra.

Por último, se les preguntó si habían recibido llamadas telefónicas, mensajes de texto o correos electrónicos no deseados de tipo sexual, a lo que cuarenta y siete mujeres del IPN estuvieron de acuerdo por sólo once del Tecnológico Federal (ver Gráfica 1).

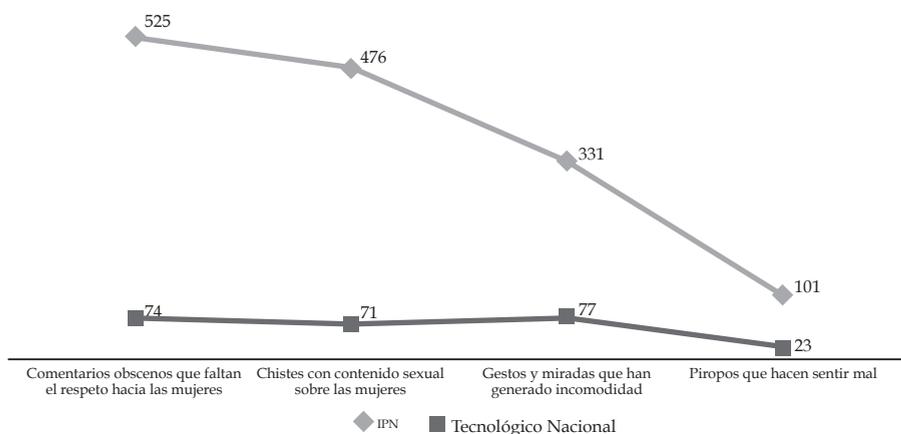
Gráfica 1
Manifestaciones graves de hostigamiento y acoso sexual (casos encontrados)



Factor II. Expresiones de Hostigamiento y Acoso Sexual que generan incomodidad

Se les preguntó a las mujeres que participaron en el estudio sobre los comportamientos que provocan incomodidad y que producen ambientes hostiles, los cuales pueden limitar el desarrollo integral de la comunidad. 525 mujeres en el IPN estuvieron de acuerdo en que han escuchado comentarios obscenos que faltan el respeto a las mujeres y 74 mujeres en el Tecnológico Federal. Asimismo, si habían escuchado chistes de contenido sexual en donde la protagonista era alguna mujer, en el caso del IPN se encontraron 476 estudiantes que han escuchado este tipo de chistes y en el Tecnológico Federal 71. También fueron inquiridas acerca de miradas lascivas y gestos, las cuales representan conductas generadoras de situaciones desagradables y, a este cuestionamiento, 331 estudiantes respondieron que sí han sentido este tipo de miradas y gestos, mientras que en el caso del Tecnológico Federal se encontraron 77 casos. En cuanto a los piropos, que son expresiones que sirven para halagar a las personas pero que a veces pueden ser ofensivos, 101 mujeres dijeron haber sido blanco de alguno, mientras que en el Tecnológico Nacional sólo 23 (ver Gráfica 2).

Gráfica 2
Expresiones de hostigamiento y acoso sexual que generan incomodidad (casos encontrados)

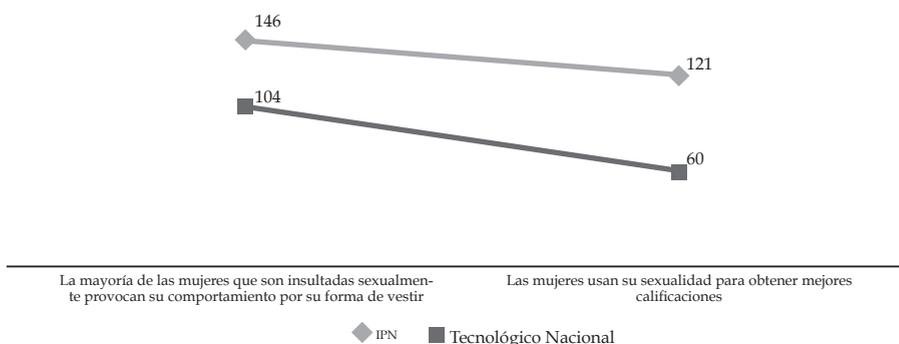


Factor III. Algunas creencias de las mujeres relacionadas con el Hostigamiento y Acoso Sexual

Hubo un par de interrogantes acerca de dos creencias relacionadas con el acoso sexual, según las cuales se percibe que la mujer es quien provoca este

tipo de comportamiento. Las participantes fueron cuestionadas respecto a si la mayoría de las mujeres que son sexualmente acosadas por un hombre provocan dicho comportamiento por su forma de vestir, y 146 encuestadas del IPN respondieron estar de acuerdo con este enunciado, mientras que en el Tecnológico Federal se hallaron 104 casos de jovencitas que perciben esa creencia. Por último, se les preguntó si las mujeres usaban su sexualidad para obtener mejores calificaciones: 121 mujeres del IPN estuvieron de acuerdo con la aseveración, mientras que en el Tecnológico Federal se ubicaron 60 jovencitas (ver Gráfica 3).

Gráfica 3
Algunas creencias sobre el HAS (casos encontrados)



Conclusiones

Las escuelas analizadas trabajan intensamente para implementar estrategias encaminadas a la erradicación y la prevención de la violencia contra las mujeres. Sin embargo, las acciones avanzan a paso lento y no existe una conciencia sobre el tema de la violencia de género. Parece que a la mayoría de las autoridades les provoca temor encontrarse con un caso de Hostigamiento y Acoso Sexual, mientras que las víctimas perciben lo frágil que puede ser el proceso de denuncia, por lo tanto, es posible que mantengan en la clandestinidad algunas experiencias desagradables.

Las manifestaciones graves de HAS encontradas, tales como las invitaciones a salir de parte de algún de un profesor, las caricias no deseadas, las preguntas frecuentes sobre la vida sexual y el uso de redes sociales para intentar tener contacto de tipo sexual, son evidencias que permiten la reflexión sobre qué hacer para intentar disminuir ese tipo de expresiones que vulneran el desarrollo integral de las estudiantes. De las dos institu-

ciones abordadas, evidentemente el IPN es el lugar donde se encontró un mayor número de casos, sin embargo, el Tecnológico no está lejano de esta realidad que puede incrementar la vulnerabilidad de las jóvenes si no se atiende de forma efectiva.

En ambas instituciones, las expresiones que se presentan con más frecuencia son los comentarios obscenos, los chistes con contenido sexual, miradas y gestos incómodos. Lo anterior limita los espacios de convivencia en el contexto escolar por la presencia de este tipo de violencia que lastima a las mujeres en particular. Hay evidencia de que una atmósfera así genera el síndrome del “pasillo hostil”, y si éste último no se detiene puede llevar a otras expresiones de acoso mucho más graves.

Con respecto a las creencias por determinadas conductas que llegan a generar acoso sexual, los resultados encontrados reflejan una situación que requiere atención inmediata, para que por medio de la educación con perspectiva de género, las estudiantes entiendan que una mujer no debe de permitir comportamientos que lastimen su integridad física y emocional, independientemente de su forma de vestir.

Los mecanismos de respuesta deben estructurarse y desarrollarse pensando en el bienestar de las jóvenes. Por lo anterior, es deseable que las escuelas instituyan un código de ética que sea capaz de abordar los aspectos del acoso sexual y que también sirva de base para educar a los actores que interactúan en ella (Zeira, Astor y Benbenishty, 2002). Además se debe contar con un comité que vigile los casos de violencia de género en donde intervengan estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia con apoyo jurídico en los procesos de denuncia.

Igualmente es necesario empoderar a los estudiantes sobre el tema del Hostigamiento y Acoso Sexual con información disponible sobre el tema y los mecanismos de denuncia. El empoderamiento permitirá que las estudiantes adquieran conciencia y, por medio del conocimiento, gocen plenamente de sus derechos y libertades para que puedan desarrollarse de forma adecuada en los centros escolares. Asimismo, los profesores y los tutores deben estar conscientes de que el HAS no puede ser, ni será, tolerado y que la escuela debe hacer valer una política que proteja a sus jóvenes (Maguire, 2010). Estamos de acuerdo con la sugerencia de Cantalupo (2014) cuando señala que se recomienda realizar encuestas por lo menos cada cinco años para conocer el estatus del fenómeno de la violencia sexual en las universidades. Además, Park, Park, Lee y Moon (2013) indican que estudiar el acoso sexual permite saber por qué los estudiantes no confían en los sistemas de denuncia.

En la escuela debe permear un clima seguro y de confianza, donde los estudiantes y el personal en general aprendan cómo hablar de su sexualidad de forma abierta, basados en los fundamentos de una educación sexual consistente; esto ayuda a identificar y comunicar conductas sexuales no deseadas (Timmerman, 2004). También se requiere crear espacios que guarden el anonimato de las víctimas de violencia de género para que hablen de sus experiencias (Vidu, Schubert, Muñoz y Duque, 2014; Oliver, 2011).

El HAS y demás formas de violencia de género pueden abatirse considerando la opción de crear una oficina del *Ombudsperson* en las universidades. Este modelo ha sido implementado en escuelas extranjeras y ayuda en gran medida para que los jóvenes reciban una verdadera orientación de las formas de llevar a cabo los procesos en donde se presenten conflictos de intereses o situaciones de riesgo. Esta investigación detectó que el Tecnológico Federal ya está trabajando en la apertura de la oficina del *Ombudsperson* y ésta recibe apoyo legal en todos los sentidos de parte de la institución. En el caso del Instituto Politécnico Nacional, se cuenta con la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género, sin embargo, ésta funciona de manera centralizada, por lo tanto, es necesario que se tenga una oficina con perspectiva de género en cada unidad académica que sea responsable de proporcionar apoyo a los estudiantes.

Las implicaciones para las instituciones de educación son diversas; en principio, hay que seguir trabajando de forma ardua para que el tránsito por la vida universitaria sea una experiencia de conocimiento capaz de empoderar a las jóvenes para que conozcan sus derechos y que entiendan que la violencia física, emocional y sexual puede tener consecuencias graves. Las universidades deben fomentar los trabajos y las investigaciones relacionadas con el tema de la violencia, y hacer todo lo necesario para fomentar los mecanismos institucionales necesarios que promuevan e impulsen la participación activa de los integrantes de la comunidad universitaria, además de estructurar los recursos didácticos ineludibles que ayuden al aprendizaje continuo del significado de la violencia sexual. Las unidades académicas tienen la obligación de cuidar a sus mujeres y protegerlas; para lograrlo, deben existir sanciones ejemplares para los profesores y estudiantes que intentan acosar sexualmente. Los centros deben generar un ambiente confiable que permita que las mujeres y los hombres entiendan el significado natural de la sexualidad, de manera que es necesario estructurar talleres con personal altamente capacitado (Rubin y Borgers, 1990; Rahimi y Liston, 2011).

Esperamos ampliar este estudio del tal forma que considere a las mujeres y hombres, tanto estudiantes como profesores (Salinas y Espinoza,

2013), de otras Instituciones de Educación Superior de todo el país. También sería conveniente investigar las consecuencias de salud que las víctimas de acoso sexual pueden desarrollar. Por último, se propone que este tipo de evaluaciones se hagan en las instituciones por lo menos cada dos años.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional por el financiamiento al proyecto con registro SIP 20130991.

Referencias

- Buchanan, Nicole T.; Bluestein, Brooke; Nappa, Alexa C.; Woods, Krystle C. y Depatie, Melissa M. (2013). Exploring gender differences in body image, eating pathology, and sexual harassment. *Body image*, 10 (3), 352-360.
- Buquet Corleto, Ana; Cooper, Jennifer; Mingo Araceli, y Moreno, Hortensia (2013). *Intrusas en la Universidad*, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México: UNAM.
- 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 (2013). *Intrusas en la universidad*.
- Cantalupo, Nancy Chi (2014). Institution-Specific Victimization Surveys Addressing Legal and Practical Disincentives to Gender-Based Violence Reporting on College Campuses. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1524838014521323.
- Cass, Amy L., y Mallicoat, Stacy L. (2014). College Student Perceptions of Victim Action: Will Targets of Stalking Report to Police?. *American Journal of Criminal Justice*, 1-20.
- Charmaraman, Linda; Jones, Ashleigh E.; Stein, Nan y Espelage, Dorothy L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of school health*, 83 (6), 438-444.
- Expósito, Francisca y Moya, Miguel (2005). Violencia de género. *Aplicando la psicología social*, 201-227.
- Fineran, Susan y Gruber, James E. (2009). Youth at work: Adolescent employment and sexual harassment. *Child abuse & neglect*, 33 (8), 550-559.
- Fitzgerald, Louise F.; Gelfand, Michele J. y Drasgow, Fritz (1995). "Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances". *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (4), 425-445.
- Ferrer-Pérez, Victoria-Aurora, y Bosch-Fiol, Esperanza (2014). The perception of sexual harassment at university/La percepción del acoso sexual en el ámbito universitario. *Revista de Psicología Social*, 29 (3), 462-501.

- Gámez-Guadix, Manuel, Almendros, Carmen., Borrajo, Erika, y Calvete, Esther (2015). Prevalence and Association of Sexting and Online Sexual Victimization Among Spanish Adults. *Sexuality Research and Social Policy*, 12 (2), 145-154.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*, Cuarta edición, McGraw Hill, México.
- Hill, Catherine y Kearl, Holly (2011). Crossing the line: Sexual harassment at school. American Association of University Women. 1111 Sixteenth Street NW, Washington, DC 20036.
- Hill, Catherine y Silva, Elena (2005). *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. American Association of University Women Educational Foundation, 1111 Sixteenth St. NW, Washington, DC 20036.
- Jones, Tricia S., y Remland, Martin S. (1992). Sources of variability in perceptions of and responses to sexual harassment. *Sex Roles*, 27 (3-4), 121-142.
- Kayuni, Happy Mickson (2013). The challenge of studying sexual harassment in higher education: An experience from the University of Malawi's Chancellor College. *Journal of International Women's Studies*, 11 (2), 83-99.
- Khurana, Atika, Bleakley, Amy, Jordan, Amy B., y Romer, Daniel (2014). The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-9.
- Kilmartin, Christopher; Semelsberger, Robin; Dye, Sara; Boggs, Erin, y Kolar, David (2015) A Behavior Intervention to Reduce Sexism in College Men. *Gender Issues*, 32 (2), 97-110.
- Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2013) Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 1 de febrero de 2007, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 15/01/2013, México.
- Loredo, Carren; Reid, Anne y Deaux, Kay (1995). Judgments and definitions of sexual harassment by high school students. *Sex Roles*, 32 (1-2), 29-45.
- Maguire, Megan (2010). Sexual Harassment. In *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (884-887). Springer US.
- Matchen, Jim y DeSouza, Eros (2000). Brief Report: The Sexual Harassment of Faculty Members by Students. *Sex Roles*, 42 (3-4), 295-306.
- McCormack, Arlene (1985). The sexual harassment of students by teachers: The case of students in science. *Sex Roles*, 13 (1-2), 21-32.
- Mitchell, Kimberly J.; Ybarra, Michele L., y Korchmaros, Josephine D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child abuse & Neglect*, 38 (2), 280-295.
- Nahar, Papreen, Van Reeuwijk, Miranda y Reis, Ria (2013). Contextualising sexual harassment of adolescent girls in Bangladesh. *Reproductive health matters*, 21 (41), 78-86.
- Oliver, Esther (2011). Women's choices shattered: Impact of gender violence on universities. *Gendered Choices: Learning, Work, Identities in Lifelong Learning*, 15, 69.
- Olumide, Adesola O.; Adams, Patricia y Amodu, Olukemi K. (2015). International Note: Awareness and context of cyber-harassment among secondary school students in Oyo state, Nigeria. *Journal of Adolescence*, 39, 10-14.
- Organización de las Naciones Unidas (2010) *Manual de legislación sobre la violencia contra la mujer*, Asuntos Económicos y Sociales, División para el Adelanto de la Mujer. Naciones Unidas, Nueva York).

- Paludi, Michele; Nydegger, Rudy; Desouza, Eros, Nydegger, Liesl, y Dicker, Kelsey Allen (2006). Perspectivas internacionales sobre el acoso sexual de los estudiantes universitarios. *Anales de la Academia de Nueva York de Ciencias*, 1087 (1), 103-120.
- Park, Cheong Yi; Park, Hyun Soon; Lee, Sun Young y Moon, Seung-jun (2013). Sexual harassment in Korean college classrooms: how self-construal and gender affect students' reporting behavior. *Gender, Place & Culture*, 20 (4), 432-450.
- Pina, Afroditi ; Gannon, Theresa A. y Saunders, Benjamin (2009). An overview of the literature on sexual harassment: Perpetrator, theory, and treatment issues. *Aggression and Violent Behavior*, 14 (2), 126-138.
- Rahimi, Regina, y Liston, Delores (2011). Race, class, and emerging sexuality: teacher perceptions and sexual harassment in schools. *Gender and education*, 23 (7), 799-810.
- Reilly, Mary Ellen; Lott, Bernice y Gallogly, Sheila M. (1986). Sexual harassment of university students. *Sex Roles*, 15(7-8), 333-358.
- Rodríguez, Judith (2013) ¿Cómo fortalecer las instituciones de educación superior? en *Gestión educativa y prospectiva humanística*, México: Paideia, Siglo XXI.
- Rubin, Linda J., y Borgers, Sherry B. (1990). Sexual harassment in universities during the 1980s. *Sex Roles*, 23 (7), 397-411.
- Salinas Rodríguez, Jorge Luis y Espinosa Sierra, Violeta (2013). Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la licenciatura de psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16 (1).
- Sbraga, Tamara Penix y O'donohue, William (2000). Sexual harassment. *Annual review of sex research*, 11 (1), 258-285.
- Smit, Denine y Du Plessis, Voet (2011). Sexual harassment in the education sector. *PER: Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*, 14 (6), 172-217.
- Timmerman, M. C. (2004). Safe schools and sexual harassment: The relationship between school climate and coping with unwanted sexual behaviour. *Health Education Journal*, 63(2), 113-126.
- Tronco, Martha Alicia y Ocaña, Susana (2011). El Instituto Politécnico Nacional innovando en políticas en prevención de violencia con perspectiva de género. *Innovación Educativa*, 11 (57), 195-205.
- Vidu, Ana; Schubert, Tinka; Muñoz, Beatriz., y Duque, Elena (2014). What Students Say About Gender Violence Within Universities Rising Voices From the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 883-888.
- Zeira, Anat; Astor, Ron Avi; y Benbenishty, Ramy (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. *Child abuse & neglect*, 26 (2), 149-166.
- Zemmels, David R. y Khey, David N. (2014). Sharing of Digital Visual Media: Privacy Concerns and Trust Among Young People. *American Journal of Criminal Justice*, 1-18.

Una "carrera armamentista" en la academia: los *rankings* internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial*

Jürgen Enders**

* Título en inglés: The academic arms race: international rankings and global competence for world class universities.

** Ph.D. Universidad de Bath. Correo electrónico: j.enders@bath.ac.uk

Recibido el 07 de octubre del 2015; aprobado el 27 de octubre del 2015

PALABRAS CLAVE

Dinámica de campo/Trabajo institucional/Universidades/Competencia global/*Rankings*

Resumen

El artículo recurre a teorías de campo institucionales para analizar el trabajo que realizan los *rankings* internacionales en la competencia global para crear universidades de clase mundial. Los *rankings* proporcionan un ámbito controversial entre los actores respecto a quiénes son los participantes legítimos en el campo; construyen socialmente estándares para la comparación, éxito y legitimidad. La manera de construir estos estándares la dictan en gran medida las jerarquías internacionales de reputación ya existentes, las cuales tienen un sesgo hacia la reputación en materia de investigación.

Este marco también se utiliza para investigar un creciente número de políticas gubernamentales y estrategias organizacionales que aceptan el juego de los *rankings*.

KEYWORDS

Dynamic fields/Institutional work/Universities/Global competence/*Rankings*

Abstract

This article turns to institutional field theories to analyze the role of international rankings in the global completion for world class universities. Rankings provide a controversial area among actors regarding whether they are the appropriate participants in the field; with a socially standard construction for comparison, success and legitimacy. The way of constructing these standards is dictated, to a great extent, by the existing international reputation hierarchies, which favor reputation and research. An increasing share of research also utilizes this frame in studying governmental policies and organizational strategies that agree with the game of rankings.

Introducción

El esfuerzo por alcanzar la etiqueta de universidad de "clase mundial" se extiende por todo el planeta. En los niveles internacional, nacional y organizacional, la excelencia en la educación superior se ha convertido en una cuestión de política que afecta a diversos intereses. Los *rankings* internacionales son un componente y un estímulo importante en esta competencia posicional para lograr el estatus de "clase mundial" en una época de expansión educativa y de interconexión globales de la educación superior (Enders, 2004). Este artículo analiza los procesos que han cambiado el campo de la educación superior internacional debido a la influencia de los *rankings*, que aportan elementos que se integran para la construcción de la competencia global en pos de la universidad de "clase mundial".

Para explorar el funcionamiento de los *rankings* y su impacto en las respuestas políticas y organizacionales, el artículo recurre a las teorías de los campos institucionales (DiMaggio y Powell, 1983; Fligstein y McAdam, 2012). Las teorías de los campos describen a las universidades como organizaciones que existen con otras organizaciones, "proveedores clave, consumidores de recursos y de productos, agencias regulatorias y otras organizaciones que generan servicios y productos similares" (DiMaggio y Powell, 1983: 65), dentro de un marco institucional común. El campo se mantiene unido por medio de la regulación de sistemas cognitivos, de creencias y de reglas normativas, y aporta estructuras sociales que han alcanzado un cierto grado de adaptación, proporcionando así estabilidad y sentido a la vida social (Scott, 1995; Jepperson, 1991). La perspectiva de los campos institucionales también ofrece un enfoque relacional para comprender que las organizaciones, dentro de un campo, están integradas en complejas relaciones de poder y en posiciones jerárquicas que compiten por la legitimidad y los recursos (Naidoo, 2004).

Si bien la primera literatura neoinstitucional ha sido propensa a representar los campos organizacionales, y a sus integrantes, como receptores pasivos de los marcos institucionales, y ha enfatizado la continuidad organizacional, las nociones de agente integrado (Battilana y D'Aunno, 2009) y de actores socialmente hábiles (Fligstein, 1997), permiten captar una perspectiva de campo más dinámica (véase también Sewell, 1992). Desde esta

perspectiva, el surgimiento de los *rankings* internacionales puede verse como la entrada de un nuevo actor en el campo, que aporta elementos para modificarlo (Sauder, 2008) al crear estándares globalmente definidos para el éxito o el fracaso en la educación superior internacional.

Al favorecer una cierta lógica institucional, establecida dentro del campo heterogéneo de la educación superior —la reputación en materia de investigación—, los *rankings* internacionales subordinan las lógicas de campo que compiten, proporcionando nuevas herramientas para crear legitimidad y ventajas posicionales dentro del propio campo. Los *rankings* llevan a cabo una labor institucional en la globalización de la educación superior al construir un subcampo de universidades de “clase mundial” y participan en la distribución del capital simbólico (Bourdieu, 1988) dentro del campo. Si son lo suficientemente influyentes, los *rankings* contribuyen al establecimiento de la pertenencia y de la distinción, e imponen reglas y criterios a aquellos que son o quieren ser socios del club. Los juicios de valor —de mejor y peor, de subir o caer— proporcionan importantes señales a las universidades y a otros actores dentro del campo, por ejemplo, quienes elaboran las políticas quieren saber dónde están las mejores universidades y dónde se necesitan mejoras para competir nacional y organizacionalmente dentro del campo internacional. Los *rankings* afectan la dinámica política de éste y estimulan inversiones acordes con las reglas del juego de las clasificaciones a medida que todos se esfuerzan por mejorar su posición competitiva. En este mismo sentido, los *rankings* proporcionan recursos retóricos (Wedlin, 2011) con consecuencias materiales potencialmente importantes, algunas de las cuales llegan a realizarse como profecías que fomentan su propio cumplimiento.

Desde este punto de vista, los *rankings* son elementos clave en la gobernanza (trans)nacional; proporcionan un ámbito para la discusión entre los actores sobre los criterios apropiados para las comparaciones, el éxito y la legitimidad; también aportan elementos para determinar los estándares organizacionales y permiten ayudar a definir a los participantes legítimos del campo.

Este artículo analiza cómo se construyen socialmente los *rankings* internacionales y cómo aportan el medio para crear un orden social dentro del desconcertante mundo de la educación superior, masiva y moderna, a nivel internacional, y cómo son un ámbito para discutir acerca de la construcción de nuevos límites, de la definición de un núcleo y de una periferia. La manera de construir estos límites la dictan, en gran medida, las jerarquías internacionales cuya reputación ya prevalece, las cuales tienen un sesgo hacia la reputación investigativa. Este marco se usa, además, para inves-

tigar un número creciente de políticas gubernamentales y de estrategias organizacionales que aceptan participar en el juego de los *rankings*. Del mismo modo, se analizan los efectos potencialmente nocivos de la explosión de los *rankings*, es decir, los costos financieros en un juego de suma cero, el isomorfismo organizacional y la disminución de la diversidad en la educación superior dominada por los estándares de los *rankings* internacionales. La conclusión comenta el papel de los *rankings* internacionales para la dinámica de campo y ofrece un esbozo para una agenda de investigación con vista hacia el futuro, que aborde el estudio de los *rankings* en la dinámica de múltiples niveles y actores de la educación superior internacional.

Estableciendo los estándares: la elaboración de *rankings* internacionales y sus implicaciones

Siguiendo el ejemplo de la clasificación de la revista *US News & World Report*, un número creciente de medios comerciales e instituciones de investigación ha empezado a dar a conocer *rankings* tanto a nivel nacional como alrededor del mundo. En su reseña de estos *rankings*, Usher y Medow (2009) informaron que, en el momento de su estudio, había un mínimo de 26 clasificaciones en todo el orbe. Los *rankings* internacionales incluyen el Academic Ranking of World Universities (ARWU) de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, el Times Higher Education World Reputation Ranking, el QS World University (estos dos últimos se separaron del Times Higher Education Supplement-QS World University), el *ranking* de la Universidad de Leiden y el Taiwan Higher Education Evaluation and Accreditation Council.

Lo que hacen los *rankings* internacionales y el mensaje que comunican se pueden ejemplificar con los casos del ARWU y del Times Higher Education, los dos *rankings* internacionales con mayor influencia en la actualidad.

El Centro para Universidades de Clase Mundial y el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, de China, publicaron la clasificación ARWU por vez primera en junio de 2003 y, desde entonces, se actualiza cada año. La ARWU jamás tuvo la intención de proporcionar una clasificación holística de universidades alrededor del mundo, sino que se inició con la finalidad de establecer un punto de referencia para el desempeño investigativo de las universidades chinas, y suministrar herramientas para la elaboración de políticas que mejoraran la posición del país en la competencia global por la excelencia en la investigación. Al principio, el éxito de los *rankings* a nivel global sorprendió a sus iniciadores. La ARWU

utiliza seis indicadores para clasificar a las universidades mundiales: 1) el número de alumnos y de personal que ganan premios Nobel o Medallas Field, 2) el número de investigadores seleccionados por Thomson Scientific y cuyos trabajos se citan mucho, 3) el número de artículos publicados en las revistas *Nature* y *Science*, 4) el número de artículos incluidos en el Science Citation Index-Expanded y 5) en el Social Sciences Citation Index, 6) el desempeño *per capita* en relación con el tamaño de la institución. La clasificación de la universidad se basa en la suma ponderada de las puntuaciones con respecto a estos indicadores, donde los premios Nobel y el desempeño *per capita* representan 10% cada uno y los otros cuatro indicadores 20% cada uno. La ARWU clasifica más de 1 000 universidades cada año y las 500 mejores se publican en Internet, donde se agrupa su desempeño en los diferentes campos de la investigación y se otorga una posición en la clasificación para cada universidad, así como sus puntuaciones. Por ejemplo, en 2009, Cambridge se clasificó como número 4 y MIT como número 5, con una diferencia de 0.7 puntos porcentuales en sus calificaciones, mientras que la diferencia entre las universidades clasificadas en los lugares 5 y 6 (Caltech) fue de 4.7 por ciento. En el ARWU, las universidades más grandes – según se miden por el número de académicos o por tener una proporción mayor de éstos en relación con los estudiantes – se desempeñan mejor, al igual que las universidades de países con poblaciones más grandes, donde hay mayor gasto público en la educación y en la investigación, y las de países de lengua inglesa. Con excepción del idioma, estas variables son indicadores de mayores recursos, ya sea en el nivel de la organización o del país. Los *rankings* más recientes del ARWU, respecto a las 100 mejores universidades, los dominan claramente los Estados Unidos (n=53 universidades), seguido por el Reino Unido (n=9), Australia (n=5), Alemania y Japón (n=4), Francia, Suecia y Suiza (n=3).

Por su parte, el Times Higher Education aspira a proporcionar una clasificación holística de las universidades mundiales, y se anuncia como “la fórmula más destacada del mundo” (“World University Rankings”, 20012/13) para evaluar universidades de clase mundial en toda la extensión de sus misiones básicas: la enseñanza, la investigación, la transferencia de conocimientos y una perspectiva internacional. Times Higher Education emplea 13 indicadores agrupados en cinco áreas: 1) investigación (volumen, ingreso y reputación, con una ponderación de 30% de la puntuación total), 2) citas bibliográficas (30%), 3) enseñanza (el entorno de aprendizaje, 30%), 4) perspectiva internacional (personal, estudiantes e investigación, 7.5%), y 5) ingreso dentro de la industria (2.5%). Al igual que en el ARWU, las universidades más grandes, las de países con mayores recursos y las de

otros de lengua inglesa tienen un mejor desempeño. Aunque Times Higher Education asegura que su clasificación es holística, sus indicadores y la ponderación de los mismos suponen un papel dominante para la producción investigativa (publicaciones, citas bibliográficas) y para la reputación en materia de investigación (que en realidad se mide dos veces: a partir de una encuesta de la percepción que se tiene acerca de la excelencia en investigación de la universidad y de una encuesta de su prestigio – tanto en investigación como en enseñanza – que, curiosamente, se usa como indicador de la calidad de la enseñanza misma). Por consiguiente, en la clasificación más reciente de Times Higher Education de las 100 mejores universidades – al igual que en la clasificación reciente de ARWU – existe un claro dominio de Estados Unidos (n=46 universidades); siguen el Reino Unido (n=10), Australia, Canadá y los Países Bajos (n=5); después Francia y Alemania (n=4). Sin embargo, las diferencias en la metodología sí importan, ya que en las 100 mejores universidades de Times Higher Education nos encontramos ocho universidades de países asiáticos (China, Hong Kong, Corea y Singapur) que no se incluyen en las 100 mejores del ARWU.

Las mediciones y representaciones actuales de estos *rankings* son resultado de un debate continuo y a veces acalorado sobre la metodología (van Raan, 2007; Harvey 2008), el cual tiene que ver con toda una serie de cuestiones: la validez y la confiabilidad de los indicadores (por ejemplo, la fuerte dependencia con respecto a datos de publicación y citas bibliográficas, dominados por las ciencias biomédicas), la ponderación de los indicadores (que es subjetiva y arbitraria), el uso de datos sobre la reputación a partir de encuestas de percepción (existe una correlación entre la reputación y el desempeño, pero de ninguna manera son idénticos), el ordenamiento de las universidades en rangos (que ponen demasiado énfasis en las diferencias pequeñas e insignificantes entre las universidades), o el efecto de los cambios en los indicadores y la fórmula para determinar las posiciones dentro de la clasificación. Cada año se gastan cantidades importantes de recursos y se consulta a un número considerable de expertos para mejorar los *rankings* e incrementar su legitimidad. En 2010, Times Higher Education, por ejemplo, llevó a cabo una revisión importante de su metodología de clasificación. El desafío de producir los “mejores” y más populares *rankings* de universidades internacionales es, en verdad, una carrera competitiva por propio derecho.

No obstante, semejante debate sobre la metodología, aunque importante, desvía la atención del hecho de que es la “belleza” simplista de los *rankings* y el trabajo oculto a nivel global de construir universidades de clase mundial lo que les confiere poder, de manera que “tienen una amplia

difusión y se introducen fácilmente en nuevos lugares y para nuevos usos” (Espeland and Sauder, 2007: 36). Las clasificaciones hacen una labor de ciencia aristotélica, tal como lo ha analizado Foucault (1971): las cosas se clasifican, se organizan por diferentes categorías y se ordenan verticalmente. Este proceso facilita el acceso y el encausamiento de la información, y la simplificación –con frecuencia– le da un aspecto más acreditado a los datos. Las listas nos tranquilizan y los *sound bites* [datos fragmentados de información] sencillos tienen su propia “belleza”. March y Simon (1958) han demostrado cómo tales procesos de simplificación ocultan la discrecionalidad, los supuestos y la arbitrariedad que, inevitablemente, permean a la información. Por consiguiente, se absorben la incertidumbre y la contingencia, pero paradójicamente la información parece más robusta y definitiva de lo que sucedería si se presentara en formas más complicadas.

Los *rankings* crean su objeto de comparación –la Universidad– y lo hacen comparable al introducir la idea de que, potencialmente, todas las universidades alrededor del mundo pertenecen a la misma clase de objetos; se suprimen las diferencias de contextos, de condiciones y misiones de las universidades, lo cual conduce a su descontextualización dentro de las clasificaciones; los *rankings* convierten las cualidades en cantidades dentro de una métrica que permite la creación de una jerarquía de universidades con un ordenamiento claro y sencillo de posiciones. Las diferencias entre las universidades se convierten así en un asunto de lo mejor o lo peor dentro de un espacio predeterminado de desempeño, un juicio de valor que excluye las alternativas no jerárquicas. Las cualidades que no pueden expresarse en cantidades desaparecen, se marginalizan o se devalúan. Lo que no se puede contar, no cuenta. Los *rankings* producen lo que miden: una universidad de clase mundial imaginaria, que puede calcularse según las normas estandarizadas de excelencia.

Este proceso de construcción social inherente a todas las clasificaciones internacionales, pero –en nuestro caso– basadas exclusiva o predominantemente en el desempeño investigativo, tiene diversas implicaciones.

Un primer significado crítico de los *rankings* es el hecho de que los producen y los comunican nuevos actores, organizaciones que surgen fuera del campo, al mismo tiempo que aportan datos en la lucha por lograr una ventaja competitiva dentro del propio campo (Sauder, 2008). Sin duda, el campo científico siempre ha sido el escenario de una lucha competitiva por obtener una ventaja posicional, donde lo que está en juego es la autoridad científica y el capital simbólico (la reputación) relacionado con ella. Los pares han observado mutuamente su trabajo y han realizado juicios con respecto a sus respectivos productos y su desempeño a través de procesos más

formales (por ejemplo, en decisiones basadas en la evaluación de sus pares con respecto a las publicaciones o el financiamiento), así como por medio de procesos informales (por ejemplo, citas bibliográficas, invitaciones, charlas informales). Tales procesos se desarrollaban tradicionalmente dentro de campos científicos en gran medida autónomos y cerrados, siguiendo una lógica profesional específica en la que “los productores tienden a no tener más clientes posibles que sus competidores [...] un productor determinado no puede esperar el reconocimiento del valor de sus productos [...] de nadie más que otros productores” (Bourdieu, 1975: 23). La construcción de la excelencia en los *rankings* internacionales se basa en juicios que han sido actos tradicionales dentro de los campos científicos, basados en acuerdos tácitos y en comunicaciones informales. Las organizaciones, que realizan tales clasificaciones, utilizan juicios de valor de este tipo facilitados por las comunidades científicas (por ejemplo, en encuestas sobre la reputación), son constructos de autoridad científica generados dentro de dichas comunidades, si bien proporcionadas por organizaciones comerciales, por ejemplo, bancos de datos de publicaciones y de citas bibliográficas, o datos suministrados por universidades (cifras del personal y de estudiantes). Los *rankings* pueden confiar en esta lógica específica de campo como fuente de legitimidad y de poder. Es difícil organizar desde el interior del campo la resistencia a la lógica básica de los *rankings* internacionales, ya que “toman prestada” su autoridad de una influyente lógica profesional del mismo campo científico. Las críticas a los *rankings* desde el interior del campo tienen que ver más bien con temas de metodología, así como de su uso político por parte de otros actores y públicos.

No obstante, siguen su propia lógica y supuestos para recabar, ponderar, agrupar y comunicar las representaciones de los cálculos que hacen con las universidades. De esta manera, los *rankings* cuestionan la lógica informal del campo al hacer jerarquías de los estatus amplia y públicamente visibles, fáciles de entender y utilizables por parte de una variedad de actores, entre ellos, quizá en última instancia, pero no menos importantes, los directivos organizacionales y quienes elaboran las políticas. Los *rankings* introducen nuevos actores en un campo establecido y, con el tiempo, llevan a cabo una influyente labor institucional que transforma las relaciones y los poderes entre los integrantes de éste, asimismo proveen de ‘información’ a los públicos externos al campo de productores, la cual puede utilizarse para evaluar el propio campo y exigir cambios dentro del mismo (Sauder, 2008).

Un segundo punto crítico, y relacionado con el primero, los *rankings* internacionales más influyentes se basan exclusiva o predominantemente en indicadores que reflejan la reputación relacionada con la investigación

como constructo perceptual y/o con la medición del desempeño productivo generado por las comunidades científicas. Los *rankings* internacionales eligen y favorecen una lógica específica —la excelencia en la investigación— dentro del campo por encima de otras. Los usos del campo de la educación superior son diversos y resultan de la combinación particular de papeles científicos y educativos, sociales y económicos, culturales e ideológicos; la educación superior contribuye a la producción y a la aplicación de conocimientos científicos, al desarrollo y al mejoramiento educativo de las sociedades, a la selección y a la formación de élites, así como a la generación y a la transmisión de la ideología. Esta amplia gama constituye las tareas clave de la educación superior, si bien con diferentes énfasis según el periodo histórico, el contexto nacional y, desde luego, el tipo de universidad de que se trate. Como muchos otros campos, la educación superior se caracteriza, por lo tanto, por una lucha constante entre lógicas institucionales distintas y que, a la larga, compiten entre sí. Los *rankings* contribuyen a esta lucha al favorecer la lógica de la producción de conocimientos científicos innovadores por encima de otras lógicas.

También favorecen la investigación dentro de ciertas disciplinas por encima de otras y contribuyen, asimismo, a la lucha por la reputación entre las diferentes comunidades disciplinarias e interdisciplinarias dentro del campo científico. Las culturas y las normas con respecto a la publicación y las citas bibliográficas varían considerablemente entre los campos académicos, y los *rankings* dependen de los conteos bibliométricos que benefician a una cierta cultura de publicaciones desarrollada en las ciencias duras —lo cual resulta de una representación exagerada de las ciencias biológicas y médicas—, mientras que hay una subrepresentación de aquellas culturas de publicación donde no predominan artículos que pasen por revistas de evaluación de pares de lengua inglesa. Debido a la creciente influencia de los *rankings* en las opciones políticas y organizacionales, es probable que quienes tomen las decisiones den mayor peso a ciertas disciplinas que a otras cuando asignen los recursos. También aumentará la presión en todos los campos de la investigación para cumplir con los estándares de publicación relevantes para los *rankings*, lo cual conducirá a la infiltración de otra cultura de publicación de las ciencias en otros campos de la investigación.

Tercer punto, uno de los efectos secundarios de los *rankings* ha sido que la Universidad, como organización, se está convirtiendo en objeto, al igual que en sujeto, en la constante creación de la excelencia. A las universidades siempre les ha preocupado, hasta cierto grado, la construcción y la preservación de la reputación; no obstante, las actividades enfocadas en ésta las han realizado tradicionalmente académicos y unidades doctas individua-

les, sumadas al prestigio que le otorgan a su organización. Las reformas dentro del sector público, inspiradas en los principios de la Nueva Dirección Pública, han evolucionado alrededor del mundo, que ya ponía énfasis en el papel estratégico de la Universidad como organización, modificando e incrementando los espacios directivos dentro de las universidades, evaluando y comparándolas en conjunto (Krücken y Meier, 2006; De Boer *et al.*, 2007). El compromiso y la responsabilidad de las universidades se han extendido más allá de las áreas tradicionales del control burocrático, y la Universidad como organización se ha convertido en foco y en centro neurálgico de la gobernanza dentro del campo. El surgimiento de los *rankings* internacionales ha acelerado aún más el discurso de las universidades como actores corporativos y globales. Cuando se calcula el prestigio y se hace visible en una medición simplista de "desempeño universitario", y cuando supuestamente se pueden hacer fáciles comparaciones con otras organizaciones alrededor del mundo, la reputación se está trasladando del nivel de los académicos en lo individual a un tema organizacional que debe manejarse por medio de una dirección que responda al reto (Power *et al.*, 2009).

Como consecuencia de los criterios de clasificación, podemos advertir también cómo un cierto tipo de universidad de clase mundial sirve de modelo para los criterios de los *rankings* y, por consiguiente, para sus resultados. Las comparaciones globales se hacen de manera más relevante en relación con un modelo de universidad, el de la universidad integral, con énfasis intensivo en la investigación. Este modelo de universidad, que se ha desarrollado de manera más destacada en las principales universidades investigativas de Estados Unidos, se presta para la formación de una competencia global única basada en los *rankings*, que a su vez se fundamentan en ideas establecidas de lo que constituye una "universidad de clase mundial" (Marginson and van der Wende, 2007). El éxito de las universidades estadounidenses en estos *rankings* y su dominio actual en el campo global emergente es el resultado de la construcción social de "clase mundial" en la elaboración de tales clasificaciones. Así, los *rankings* internacionales contribuyen a la reproducción continua de una hegemonía en el campo global de la educación superior y de la investigación (Marginson and Ordorika, 2011). Otros modelos de universidades que, por ejemplo, se enfocarían en la enseñanza a nivel de licenciatura, en el desarrollo regional o en ciertos campos de la investigación, no pueden competir con éxito, por definición, en el "concurso de belleza" organizado por los *rankings*. Al darle prioridad y favorecer a cierto modelo de universidad, los *rankings* establecen estándares para la inclusión y la exclusión, y proporcionan modelos a seguir de

formas legítimas y exitosas de organizar universidades como organizaciones según sus estándares. También refuerzan una tendencia en la producción de conocimientos científicos que ya se había desarrollado antes de que llegaran a existir las clasificaciones internacionales de universidades: la creciente colaboración en las ciencias de alto impacto más allá de las fronteras universitarias, en la que desempeñan un destacado papel las universidades investigativas de clase mundial. Estudios cuantitativos recientes documentan cómo los artículos que tienen como autores a múltiples universidades son el tipo de publicación de mayor crecimiento, estratificados cada vez más por la posición de las universidades en los *rankings*, y con más probabilidades de convertirse en los trabajos de mayor impacto cuando la colaboración incluye una universidad ubicada entre los primeros lugares del *ranking*: “Así, aunque la distancia geográfica tiene una importancia cada vez menor, la distancia social adquiere una importancia creciente en las colaboraciones investigativas” (Johns *et al.*, 2008: 1261).

Cuarto punto, los *rankings* apoyan implícitamente la idea de una estratificación organizacional vertical como norma del éxito en el campo de la educación superior. En algunos países, por ejemplo, Francia, Japón, el Reino Unido y Estados Unidos, la estratificación vertical y las jerarquías del estatus entre sus universidades relacionadas con esta materia se desarrollaron mucho antes de que los *rankings* internacionales aparecieran en el campo. Tales patrones de estratificación nacional podrían, sin embargo, reflejar papeles distintos de universidades dentro de contextos y de condiciones específicos: por ejemplo, el papel científico de las universidades, con las universidades más destacadas en investigación en la parte superior, o bien, el papel de organizaciones prestigiadas orientadas hacia la enseñanza en la reproducción de élites sociales, o incluso una mezcla de ambas funciones. En muchos países, no obstante, la estratificación vertical desempeñaba un papel menor, o menos visible, y las universidades tradicionalmente gozaban de una amplia paridad de estatus y de trato regulatorio y financiero. Hoy en día, la estratificación vertical se ha convertido también en un tema en aquellos sistemas donde hay un pronunciado cambio para involucrarse con las tablas de clasificación globales.

Por último, los *rankings* internacionales hacen lo mismo que los nacionales, pero a escala global, proporcionando mediciones que pueden agruparse fácilmente para señalar el éxito o el fracaso, así como el ascenso o el descenso de los países en la competencia global emergente de campos específicos. Sin duda, la comparación del éxito de los países en los *rankings* resulta problemática de muchas maneras; los *rankings* ignoran los contextos y condiciones nacionales y organizacionales, y —lo más importante— desconocen

los regímenes regulatorios y la disponibilidad de financiamiento; ignoran el tamaño del país y de su sistema de educación superior, o el dominio del inglés como lengua de las ciencias, lo cual favorece a los pocos países que dominan el escenario de las revistas internacionales. La "belleza" simplista de los *rankings*, sus mediciones estandarizadas, descontextualizadas y conmensuradas no sólo despliegan un poder seductor y coercitivo dentro de la competencia interorganizacional, sino también en la competencia internacional al incluir un nuevo espacio para la gobernanza transnacional.

Jugando al juego de los *rankings*: iniciativas de políticas y respuestas organizacionales

Con los *rankings* internacionales, especialmente en la clasificación global del desempeño en la investigación, el campo de la educación superior ha entrado en un espacio verdaderamente global para el ejercicio de la gobernanza transnacional de la competencia entre países y entre universidades como actores generales por propio derecho. Los sistemas de educación superior, en otro tiempo protegidos como dominios nacionales cerrados, ahora son sistemas "abiertos", expuestos a la competencia global por la reputación. Los *rankings* captaron rápidamente una gran atención en la educación superior, en las políticas internacional y nacional, y en los ámbitos públicos, e influyen en la gobernanza transnacional, así como en la conducta nacional y organizacional por lo que respecta a las políticas.

Las organizaciones transnacionales o supranacionales se han mostrado prestas a interactuar con los *rankings* internacionales de diversas maneras. Los *rankings* mismos se han convertido en tema de gobernanza transnacional. En 2004, por ejemplo, la UNESCO y el Instituto para Políticas de Educación Superior de Estados Unidos iniciaron un proceso para la autorregulación y la vigilancia de las clasificaciones. La creación de un grupo internacional de expertos llevó, como primer paso, a un código de conducta y buenas prácticas para el negocio de los *rankings* (los principios de Berlín) y posteriormente al establecimiento de un Observatorio de la Clasificación y de la Excelencia Académicas, que propone ser un sistema para "auditar" a los auditores. Este proceso, sin embargo, sólo adquirirá credibilidad si lo utilizan la mayoría de los principales compiladores de *rankings* y si logra demostrar cierta independencia con respecto a éstos. En 2008, la Comisión Europea tomó la iniciativa de crear un nuevo *ranking* "europeo" que pondría más atención y respetaría más la diversidad del campo de la educación superior, y se espera que sea un contrapeso a los

rankings dominados por las organizaciones de clasificación anglosajonas y asiáticas. El resultante Proyecto U-Multirank ahora lo está llevando a cabo un consorcio de centros de investigación europeos cuyo enfoque básico es comparar sólo instituciones que sean similares y comparables en términos de su misión y de su estructura (van Vught y Ziegele, 2012). De esta manera, los *rankings* basados en el campo se enfocarán en un tipo particular de institución, desarrollarán y probarán conjuntos de indicadores apropiados a estas instituciones utilizando un enfoque de grupo en lugar de uno de tabla comparativa de posiciones; el diseño no sólo comparará el desempeño investigativo de las instituciones, sino que incluirá la enseñanza y el aprendizaje, así como otros aspectos del trabajo universitario. Esto indica un proceso más bien de refuerzo de la expansión y de la proliferación de los *rankings*, donde el desarrollo, el uso de los mismos y sus mediciones para alterar las percepciones del campo probablemente estimulen la necesidad de crear nuevos y mejores cálculos y sistemas en busca de una clasificación más apropiada y acreditada.

Organizaciones transnacionales, como la Comisión Europea, la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial, también han estado aceptando la lógica competitiva de los *rankings* internacionales. En años recientes se ha descubierto nuevamente que el campo de la educación superior y la investigación es un importante impulsor de la innovación para el crecimiento económico nacional, regional y global. Ha surgido una nueva narrativa sobre el papel del campo de la educación superior. A medida que las universidades se vean cada vez más como partes importantes de los sistemas de innovación, se les dará prioridad como instituciones fundamentales para la competitividad global de una economía basada en el conocimiento y, por lo tanto, será un área estratégica clave para las políticas transnacionales y nacionales. Esto va de la mano con la aparición de un conjunto de políticas genéricas sobre la educación superior y la investigación, y un giro competitivo en la gobernanza transnacional del campo. Las mismas organizaciones transnacionales y supranacionales han descubierto una lógica potencialmente poderosa y coercitiva de hacer evaluaciones, realizar comparaciones e informar los resultados de las regiones y países en el mundo, según sus estándares y patrones en materia de políticas (Enders y Westerheijden, 2011). Los marcadores y boletas de calificaciones en materia de políticas, y cosas por el estilo, proporcionan resúmenes sintéticos, fáciles de leer y de amplia distribución sobre aquello que los países han logrado y no logrado. Señalar a los países, culparlos y exponerlos a la vergüenza, quizá ejerza una presión enorme sobre quienes elaboran las políticas nacionales, no obstante que, desde un punto de vista formal, están participando en un proceso político interna-

cional no obligatorio y basado en un acuerdo voluntario. Este giro competitivo en el manejo político de la gobernanza transnacional de la educación superior evolucionó conjuntamente con el surgimiento de los *rankings* internacionales, que han adoptado rápidamente organizaciones internacionales. De hecho, la UE, la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial (Comisión Europea, 2005; Godin, 2003; Sadlak y Cai, 2009) han abogado por políticas para desarrollar universidades de clase mundial o por la excelencia en la educación superior como herramientas internacionalmente aplicables para mejores regulación y diseño de sistemas. Junto con los *rankings* mismos, las organizaciones internacionales son un impulsor más para que los gobiernos implementen políticas para mantener o crear universidades "de clase mundial" dentro de sus sistemas nacionales (Hazelkorn, 2011).

En Europa, la evaluación y el financiamiento para la investigación dirigidos a universidades selectas se desarrollaron por vez primera en el Reino Unido, mientras que hoy en día los procesos para la elaboración y la implementación de políticas para lograr la clase mundial en el campo de la educación superior se pueden observar en muchos, si no es que en todos, los países del continente europeo. La estratificación vertical se ha convertido, por lo tanto, en un tema relevante en muchos sistemas nacionales, donde las presiones internacionales permiten que empresarios institucionales, ágiles dentro del sistema, lo reconfiguren.

El sistema científico y de educación superior de Alemania, por ejemplo, se ha caracterizado por la diferenciación sectorial (universidades, educación vocacional superior, organizaciones de investigación públicas), mientras que las universidades se consideraban más o menos iguales en términos de prestigio, de calidad y de "trato" político. Los *rankings* internacionales minaron las creencias tradicionales con respecto al estatus internacional de la investigación en las universidades alemanas, así como las creencias sobre un desempeño más o menos parejo de esas universidades. En 2005, el gobierno federal y los estados de la federación lanzaron la Iniciativa de Excelencia Alemana para mejorar la posición internacional de las universidades germanas y conceder un financiamiento dirigido, basado en la competencia, a ciertas universidades selectas para permitirles competir en una escala global. Francia desarrolló recientemente su propio enfoque para crear políticas de excelencia, el cual introdujo cambios importantes en la concepción del campo de la educación superior; como ocurría en Alemania, algunos académicos, programas o universidades tenían mayor reconocimiento que otros, pero los gobiernos de diferentes tintes políticos con frecuencia declaraban que su principal objetivo era asegurar la igualdad a nivel nacional y luchar contra los desequilibrios que podían ocurrir entre

las regiones o universidades, en consecuencia, las políticas de excelencia marcaron un rompimiento con esta larga tradición y se propusieron incrementar la diferenciación entre las universidades. Por otra parte, estas políticas tienen la intención de desarrollar sinergias regionales y nuevas formas de gobernanza común entre las universidades, *grandes écoles* [grandes escuelas] selectas y organizaciones de investigación para debilitar la separación tradicional entre estos sectores dentro del campo. Se ha detectado una tendencia similar en antiguas naciones comunistas, incluyendo Rusia, China y muchos países de Europa Oriental.

Más y más países asiáticos también se están sumando a esta "carrera armamentista" académica de mayor inversión en el estatus nacional dentro del campo global de la educación superior. Por ejemplo, los proyectos 211 y 985, de China, el programa Centro de Excelencia en el Siglo XXI, de Japón, el programa 'Cinco años-cincuenta mil millones', de Taiwán, y Brain Korea 21, de Corea del Sur, son iniciativas políticas de estos países para mejorar la capacidad de investigación de las instituciones o unidades de investigación selectas, facilitando así su capacidad para competir por el estatus de clase mundial. Países latinoamericanos como Argentina, Brasil y Chile están enviando sus universidades selectas a la competencia; y los estados árabes del golfo Pérsico también han anunciado sus aspiraciones, incluyendo el establecimiento de nuevas universidades de investigación, como en Arabia Saudita.

En resumen, somos testigos de un verdadero proceso de difusión internacional de políticas en la educación superior global. Las presiones internacionales permiten que empresarios institucionales ágiles dentro del sistema nacional lo reconfiguren, consolidando potencialmente sus propias posiciones de ventaja nacionales e inhibiendo los cuestionamientos. La estratificación deliberada de las universidades por parte del Estado se puede entender en relación con tales estrategias de exclusión. Y se sospecha que las élites académicas nacionales se muestran prestas a darles la bienvenida a los planes para designar universidades con énfasis intensivo en la investigación. Los contactos en las redes sociales entre estas élites y con los actores políticos quizá desempeñen, entonces, un papel tan importante en la selección de un núcleo privilegiado que otros indicadores cualesquiera de resultados académicos. Según las perspectivas neoinstitucionalistas, existen impulsores isomórficos bien conocidos para explicar la difusión de la narrativa de la universidad de clase mundial al paso del tiempo y traspasando los contextos nacionales (Meyer *et al.*, 1997). Los cambios en las creencias sobre las maneras apropiadas de operar sistemas de educación superior y de investigación, modernos y eficientes, conducen a presiones

isomórficas para involucrarse en las políticas a favor de la clase mundial. Tales políticas son un ejemplo de la construcción social de los medios, metas y propósitos apropiados. La elección de políticas basada en modas, en parangones venerados o en patrones abstractos, y la aceptación social del enfoque político quizá ocurra de diferentes maneras: a) países destacados que sirven como modelos; b) organizaciones internacionales que sirven para crear modelos y establecer normas; c) grupos de expertos que teorizan sobre los efectos de una nueva política y, por lo tanto, otorgan a quienes elaboran las políticas razones para adoptarla.

La obra de Espeland y Sauder (2009) ha demostrado que las universidades tienen pocas posibilidades de escapar de esta "carrera armamentista" académica. Es difícil, si no imposible, defender a las universidades de los *rankings*, dependiendo del entorno regulatorio y la posición de la universidad, y las políticas gubernamentales aumentan, por otra parte, las presiones que representan los *rankings* internacionales. Las clasificaciones internacionales y las políticas nacionales a favor de la 'clase mundial' se desarrollan en el corazón mismo del sistema académico: la lucha por la reputación como capital simbólico y los beneficios asociados en capital económico y social.

Los *rankings*, la gestión de la reputación y el establecimiento de una marca o imagen surten, de hecho, un efecto mutuamente reforzador. Los *rankings* mandan señales a las universidades para que se involucren en la gestión de la reputación y el establecimiento de una marca o imagen (Naidoo and Beverland, 2012). En el sentido más general —y con frecuencia ignorado—, los *rankings* obligan a las universidades a verse como una organización. Al comparar y clasificar las universidades como un todo, contribuyen a la idea de que la organización importa, que hay que desarrollar la calidad de actor estratégico de las universidades como organizaciones, que la gestión de la reputación y el establecimiento de una marca o imagen para la organización son necesarios.

En un sentido más específico, los *rankings* utilizan indicadores que invitan a las universidades a involucrarse activamente para influir en su desempeño de acuerdo con los estándares de clasificación, así como en su imagen a ojos de otros actores relevantes. Adquirir ganadores de Premios Nobel, por ejemplo, ofrece una vía costosa, pero rápida, para subir en los *rankings* de la ARWU: las mejoras en la posición dentro de la clasificación se verán inmediatamente. La fusión con otras universidades, o con laboratorios públicos con un énfasis (más) intensivo en la investigación, proporciona otro medio para lograr el éxito en las publicaciones y en las citas bibliográficas, así como la masa crítica que se necesita en el juego de los *rankings*. Estable-

cer premios o castigos para que los académicos publiquen más en revistas de evaluación de pares en idioma inglés es otro camino popular hacia el éxito, que requiere, no obstante, muchos años para rendir frutos. Lo mismo resulta cierto por lo que respecta a 'escoger a los ganadores' y privilegiar el núcleo de académicos activos en la investigación al mismo tiempo que se crea una división entre ellos y el personal activo en la docencia. Establecer escuelas de posgrado y sistemas para lograr el nivel de profesor numerario tal vez cuente dos veces en la competencia global para atraer el talento de los jóvenes académicos: en términos de producción de publicaciones y citas bibliográficas, así como en la internacionalización. En estas y otras formas, los *rankings* y sus indicadores, que iniciaron la vida fuera de la organización, tienen el potencial de integrarse en la dinámica misma de la universidad y su autogestión, provocando reacciones de alineación de las mediciones y de las políticas internas con los indicadores que conforman los *rankings*.

Con respecto al establecimiento de una marca o imagen, las encuestas de prestigio de *rankings* que ofrecen opiniones susceptibles de otorgar un efecto halo son los ejemplos más obvios de dónde pueden las universidades tratar de gestionar la percepción que otros tienen de ellas. Las actividades de mercadotecnia y de relaciones públicas, asegurar el uso de la marca o imagen de la universidad en todas sus presentaciones públicas, y aumentar las alianzas internacionales y redes globales, proporcionan ejemplos de herramientas para la gestión de la percepción organizacional. Cada vez más universidades emplean también los *rankings* para crear su marca o imagen, para comercializarse usando la representación simplista de su éxito en tales índices. Algunas incluso tienen el suficiente valor para anunciar sus ambiciones futuras de escalar en las clasificaciones como parte de sus proyectos de imagen. Y el éxito o fracaso de los líderes universitarios, a veces incluso sus salarios, tal vez se ligen al éxito de la organización medido por las posiciones en las clasificaciones. Evidentemente, tales prácticas le otorgan mayor legitimidad a los *rankings*. Cuando las universidades publican sus posiciones en su sitio de Internet, en sus folletos o en sus comunicados de prensa, son cómplices en la producción y en la diseminación de las identidades que se alinean con los *rankings*, lo cual a su vez podría moldear procesos internos de identificación. Así, la competencia por la posición en los *rankings* se lleva a cabo como un juego de imagen, un proceso que se realiza en los márgenes, pero que parece volverse más osado. En la esfera de lo intangible, cuanto mayores son la incertidumbre y la ambigüedad de un producto, más fuerte se vuelve el efecto potencial de actividades manejadas hábilmente con el propósito de influir en la percepción de otros

actores relevantes. En consecuencia, se convierte en un verdadero tema la cuestión de hasta qué grado la creación de una marca y la coproducción de imágenes en el juego de los *rankings* reflejan o se desvían de la realidad de la universidad; es una "engañoso transformación de sustancia en imagen" que Gioia and Corley (2002: 107) comentaron al examinar el impacto de los *rankings* de las escuelas de negocios.

Los costos potenciales involucrados: el despilfarro, el isomorfismo y el descuido de la diversidad

La competencia internacional y la estratificación vertical en la educación superior se han vuelto visibles alrededor del mundo, incluyendo un número creciente de regiones y de países donde existe ahora un giro notable para involucrarse en los *rankings* internacionales y en la competencia global asociada. Los gobiernos están privilegiando a un núcleo de universidades para que representen a sus países en esta carrera. Las universidades desarrollan respuestas estratégicas para adaptarse a los criterios de desempeño y a los estándares creados por los *rankings* internacionales, así como a los incentivos establecidos por sus gobiernos para meterse en la competencia global por alcanzar 'la clase mundial'. Las inversiones que se hacen en esta "carrera armamentista" internacional no se desperdician necesariamente, pero existe un verdadero reto debido a la dinámica competitiva que rige en tales gastos.

Cada vez más gobiernos están introduciendo una competencia de mercado o casi de mercado en sus sistemas de educación superior y en sus universidades, que reciben una invitación para participar en una rivalidad internacional y nacional para captar el 'talento global', alumnos, profesores y recursos enfocados en la reputación investigativa. Los *rankings* internacionales son uno de los síntomas más visibles de la masificación y de la globalización, y un impulsor de la creciente tendencia hacia la competencia entre universidades, tanto en los sistemas nacionales como en el campo internacional. Esta "carrera armamentista" ya ha resultado muy costosa y es probable que se vuelva todavía más en el futuro, cuando más y más países y universidades se involucren en esta competencia. Y cuando todo el mundo invierta, son muy pocos los que lograrán una ventaja competitiva, si es que logran alguna. La competencia continúa en un nivel más elevado de desempeño, que muy probablemente establezca más incentivos para alcanzar mayores inversiones en la "carrera armamentista" académica.

Participar en el juego de los *rankings* quizá tenga también efectos per-

versos en las estrategias nacionales y organizacionales. Tal vez se tomen acciones que no estén alineadas con las metas de las políticas públicas, pero que acaso tengan el único propósito de subir en la(s) lista(s) de clasificación. Entonces se corre también el riesgo de despilfarrar los fondos públicos asignados. Al comentar las investigaciones sobre los efectos de los *rankings* en Estados Unidos y en el Reino Unido, Dill (2009: 102) habla de un “juego de suma cero sumamente costoso, donde la mayoría de las instituciones, al igual que la sociedad, serán los perdedores”. Las investigaciones sugieren que los estándares normativos de los *rankings* distorsionan bastante el supuesto lazo entre la información sobre la calidad y los esfuerzos de las universidades para mejorar los estándares académicos. Como consecuencia, muchas universidades han respondido a la competencia de los *rankings* invirtiendo en la gestión de la reputación investigativa y en un mercado cada vez más costoso de estrellas de la investigación, modificando las prioridades disciplinarias hacia los campos de alto impacto, estableciendo incentivos para aumentar la producción investigativa e invirtiendo en actividades de mercadotecnia, y de marca o imagen, que mejoren la percepción de su estatus dentro del campo, poniendo poca atención en el mejoramiento real de los estándares académicos. La influencia distorsionadora de esta "carrera armamentista" se despliega porque las universidades privilegiadas de clase mundial proporcionan un estándar financiero para toda la educación superior, incluso presentan objetivos de gasto para las universidades menos selectas que desean competir. Detrás de tales aspiraciones está la diseminación y la intensificación de la educación superior como un “mercado donde el ganador se queda con todo” (Frank and Cook, 1995), donde las pequeñas diferencias en el desempeño se traducen, con el tiempo, en grandes diferencias en cuanto a las recompensas.

Por otra parte, los *rankings* internacionales probablemente fomenten el isomorfismo organizacional dentro del campo global de la educación superior, lo cual llevará a las universidades a cambiar su enfoque y su misión como respuesta a los *rankings*. Las clasificaciones internacionales contribuyen a la estratificación deliberada al construir nuevos límites y definir un núcleo y una zona periférica. La manera en que se construyen estos límites la dictan, en gran medida, las jerarquías de reputación internacionales que ya prevalecen, las cuales se centran en el prestigio en materia de investigación. Si bien los que elaboran las políticas y los líderes organizacionales quizá enfatizan la importancia de la diversidad organizacional, el mismo conjunto de indicadores de los *rankings* afecta considerablemente a los diferentes tipos de universidades, de misiones y de condiciones. La universidad investigativa de clase mundial se convierte, por lo tanto, en el modelo

por excelencia para el éxito. Se vuelve el Santo Grial al que aspiran muchas universidades, no obstante, sólo unas cuantas tendrán éxito. Con todo, la competencia, según los estándares de clasificación normalizados, conducirá a la imitación de los mejores y, por lo tanto, a una estandarización incluso mayor de las universidades investigativas a nivel internacional. Los que elaboran las políticas y los líderes organizacionales actúan racional y estratégicamente cuando tratan de convertirse en lo que se mide, mientras que lo que se mide se acepta y se normaliza cada vez más. Por paradójico que parezca, los *rankings* pueden contribuir así a la erosión de la diferenciación que ya existe dentro del campo y que, potencialmente, amenaza con acabar con la diferenciación entre las organizaciones.

En este contexto, la preocupación por los propósitos más amplios de la educación superior parece tener pocos defensores eficaces. Estos acontecimientos ponen en tela de juicio la misión pública de la educación superior (Calhoun, 2006; Enders y Jongbloed, 2007). Lo que parece probable que suceda es una pérdida de la reputación ligada con otros propósitos de la universidad que no sean su función de investigación. Privilegiar los resultados de la investigación académica conduce a la reducción consiguiente en la diversidad de las misiones organizacionales; o, cuando menos, a la subordinación de las otras misiones a la investigación. Los temas de acceso y de equidad, el papel de la educación superior para la movilidad social, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, la aportación de una universidad a la comunidad y al desarrollo regional, para mencionar sólo unos cuantos ejemplos, no desempeñan un papel significativo en los *rankings* internacionales. Esto corre el riesgo de reducir la diversidad, la adaptabilidad y la fortaleza del sistema de educación superior en general, lo cual es un asunto de preocupación fundamental para las políticas públicas, para la gobernanza de la educación superior y para la investigación.

Conclusiones y estudios adicionales

Este artículo ha sostenido que el surgimiento de los *rankings* internacionales en la educación superior forma un síntoma visible de la expansión educativa global y de las interconexiones globales en el campo, al mismo tiempo que los *rankings* aportan también importantes elementos a la dinámica del campo. La aparición de los *rankings* internacionales muestra cómo puede cambiar esa dinámica debido al surgimiento de nuevos actores que racionalizan la acción informal del campo y exteriorizan su lógica en juicios de calidad ampliamente visibles, según sus propios sistemas.

Los *rankings* internacionales interactúan con la dinámica tradicional del campo al elegir la lógica predominante de la excelencia investigativa como el estándar definitivo para la inclusión y la exclusión en la cúspide competitiva de aquél, haciendo caso omiso de otras lógicas dentro del campo heterónimo. Realizan la ciencia aristotélica de clasificar, de jerarquizar y de descontextualizar, produciendo 'números mágicos' (March, 1996) en la construcción de estándares para la universidad de clase mundial que se pueden comunicar y digerir fácilmente. La "belleza" simplista de los sistemas de clasificación apoya su poder seductor y coercitivo, les permite extenderse fácilmente y se presta para distintos usos en múltiples contextos del campo internacional.

Los *rankings* internacionales cumplen una labor institucional dentro de un campo de variados niveles y actores. Afectan la lucha constante entre múltiples lógicas de la educación superior que compiten entre sí dentro del campo organizacional, así como dentro del campo político. Según este punto de vista, los *rankings* constituyen nuevos elementos clave en la gobernanza (trans)nacional del campo; proporcionan un ámbito para la contestación entre actores acerca de cuáles son los criterios apropiados para la comparación, el éxito y la legitimidad; estimulan las inversiones de acuerdo con las reglas del juego de los *rankings*, mientras las universidades, así como los países, se esfuerzan por mejorar sus posiciones competitivas. Al definir a las universidades alrededor del mundo como su objeto primario de comparación, los *rankings* apoyan la concepción y la creación de la Universidad como un actor corporativo y global, como el foco y el centro neurálgico de la gobernanza dentro del campo. La reputación y el riesgo de la misma son asuntos que siguen preocupando a la lógica profesional tradicional dentro del campo, pero cada vez más importa también la lógica organizacional emergente del papel estratégico de la Universidad como actor. Al hacer las comparaciones nacionales, por una posición competitiva, fáciles y ampliamente reconocidas, los *rankings* detonan un proceso de competencia regulatoria para alcanzar la 'clase mundial' en la educación superior. La promulgación de políticas para ser de 'clase mundial' como herramientas de políticas universalmente aplicables, así como el creciente número de países que se involucran en políticas de excelencia, parece sugerir procesos de difusión y de convergencia internacionales. Ya sea que provengan de organizaciones y comunidades epistémicas internacionales o de competidores directos, los gobiernos no tienen más opción, según se piensa, que invertir en la "carrera armamentista" académica internacional. El análisis muestra la utilidad de semejante perspectiva desde múltiples niveles y actores para la modificación del campo y de la lógica institucional

dentro de un campo global heterónimo, y –para concluir– se esbozan algunas implicaciones para estudios futuros.

Primero, los *rankings* internacionales nos recuerdan que, para desplegar su poder seductor y coercitivo, es necesario llevar a cabo la difusión de patrones globales para la modificación del campo. La ‘globalización’ no nos ocurre simplemente, sino que requiere de actores como portadores de nuevas ideas y narrativas, así como que se produzca la reactividad de otros actores dentro del campo. La línea de argumentación, presentada en este artículo, llama la atención sobre una línea indagatoria que va más allá de los procesos públicos de adopción y cumplimiento, y exige que se examine la negociación sobre el terreno, la implementación y el rechazo. Se han realizado algunos estudios para investigar la reactividad de las universidades a los *rankings*, los cuales demuestran que ‘se necesitan dos para bailar el tango’. Por otra parte, el campo no está poblado sólo por organizaciones de clasificaciones y universidades, los *rankings* también han entrado en el ámbito de las políticas internacionales y nacionales, y se conoce poco acerca de la dinámica de la difusión internacional de los *rankings* mismos, así como de la difusión política y el uso en las organizaciones internacionales y en la elaboración de políticas nacionales. Si bien logramos cierta comprensión a partir de una perspectiva neoinstitucional sobre ‘la organización política mundial’ y la difusión de políticas internacionales, este hilo de investigación no pone mucha atención a los procesos en el terreno de su promulgación y supone que el rechazo es ‘la excepción a la regla’ de la globalización. Como han demostrado recientemente Ordorika y Lloyd (2014), los *rankings*, no obstante, se enfrentan a crecientes críticas y resistencia. Hasta la fecha, no se ha hecho ningún estudio sistemático comparativo y empírico para explorar los factores que impulsan y moldean el surgimiento y el rechazo de los *rankings* y las políticas relacionadas con ellos para alcanzar la ‘clase mundial’ alrededor del mundo. Tales investigaciones tienen el potencial de ofrecer percepciones originales sobre la dinámica de las políticas y la lógica de la contestación y del cambio en un campo heterónimo. Para entender los marcos conceptuales de la dinámica política dirigida al cambio de agenda, Baumgartner *et al.* (2006) y Kingdon (1995) proporcionan más inspiración conceptual y herramientas empíricas siguiendo al mismo tiempo ideas y actores. Hace falta poner atención a los actores internacionales y nacionales que influyen en la definición de los problemas, sugiriendo soluciones, así como a los actores que intentan bloquear el proceso, negándole el acceso a nuevos temas que toman en cuenta intereses contradictorios, relaciones de poder y el papel estratégico de los actores. Los ‘cambios en la definición’ señalan la actuación de factores

ideados para explicar las trayectorias en la elaboración de políticas y en las transformaciones de éstas, es decir, la influencia de las narrativas causales en la concepción de políticas. Podemos suponer que en un subcampo político como el de la educación superior – que ha estado profundamente arraigado en tradiciones y creencias normativas nacionales – los factores ideados proporcionan un componente importante para el cambio político. El estudio del cambio ideado también señalará ‘giros discursivos’ más profundos en la reconstrucción social del papel que se espera que cumpla el campo dentro de la sociedad y de la economía.

Segundo, puede esperarse que la variedad en el orden regulatorio y normativo de la educación superior medie la reactividad de las universidades a los *rankings*, a las políticas de estratificación y al cambio en el campo relacionado con ellos. Los contextos políticos, sociales y culturales en los cuales existen las universidades afectan cómo operan y cómo pueden interactuar con los patrones para la competencia global. El grado tradicional de estratificación vertical dentro del campo nacional, la autonomía en la operación de una universidad, la dependencia de las universidades con respecto a los recursos y su capacidad para conseguir nuevos fondos varían según su estatus legal y su subordinación a los presupuestos públicos. Explicar los contextos y las condiciones no sólo es relevante para entender la conducta estratégica organizacional, sino también para nuestras conceptualizaciones de la lógica institucional de las universidades como organizaciones híbridas y para el cambio dentro del campo. En su influyente estudio de la reactividad de las universidades a los *rankings*, Sauder (2008) sostiene que no se pueden explicar los cambios en el campo con los cambios en la lógica institucional, ya que la lógica del ordenamiento vertical organizacional y de la competencia según la lógica del mercado comenzaron antes de la introducción de los *rankings*. Si bien esto es cierto para un sistema sumamente estratificado y comercializado, como el de Estados Unidos, los *rankings* internacionales difunden tales lógicas alrededor del mundo y en lugares muy diferentes donde no han prevalecido tradicionalmente tales lógicas. Los *rankings* internacionales penetran en campos nacionales muy distintos, aspecto que se presenta como la racionalización de ordenamientos bien establecidos en un entorno que crea un notable choque exógeno bajo un contexto diferente. Las investigaciones futuras, por lo tanto, también deben poner atención sistemática en las variaciones de las respuestas organizacionales a los *rankings* y a las políticas de estratificación, así como en las condiciones que influyen en el mecanismo y en el grado del despliegue de su disciplina en organizaciones bajo diferentes contextos regulatorios y normativos. Todavía es relativamente escasa la investigación institucional

sobre los híbridos organizacionales y la dinámica de campo asociada, y es parcial la comprensión de respuestas organizacionales a la complejidad institucional y a los cambios, de modo que queda mucho trabajo por hacer (Greenwood *et al.*, 2011).

Tercero, el resultado total de la reactividad organizacional a los *rankings* y a las políticas de estratificación se presta para un mayor estudio de la competencia y de la estratificación dentro del campo, tanto a nivel global como nacional. Bajo ciertas condiciones, existe la probabilidad de que los avances en materia de reputación y de materiales generen más avances en forma exponencial. La teoría de Bourdieu de acumulación de capital (Bourdieu, 1975), así como el efecto Matthew, de Merton (1968), pronosticarían una creciente desigualdad dentro del campo debido a los mecanismos autorreforzadores. Bajo las condiciones de un juego de suma cero (en términos de recursos materiales e inmateriales disponibles), los logros de algunos conducirían a las pérdidas consiguientes de otros. Puesto que la competencia por el estatus se caracteriza por la exclusión, en gran medida, la membresía de las élites permanecería estable con el paso del tiempo. De haber cambios en este patrón, no sería para permitir un mayor acceso, sino una mayor exclusión, lo cual conduciría a una concentración más intensa de estatus en la cúspide. Esto podría cambiar a un 'efecto de saturación', lo cual conduciría a un nuevo 'equilibrio' a través de la institucionalización de jerarquías de estatus y a una situación en la que los mecanismos de la reproducción de la desigualdad se vuelven dominantes. Bajo ciertas condiciones, sin embargo, la estratificación podría 'fracasar'. El campo tal vez esté más o menos saturado, y la movilización del interés y de los recursos quizá se vuelva marginal, confirme el *status quo* anterior o conduzca a otros efectos menores de la estratificación. También es posible que no aparezca la estratificación por diseño de políticas. Los recursos nacionales y organizacionales quizá sean insuficientes, tal vez no se encuentren lo suficientemente concentrados (diseminados por todo el campo) o a lo mejor no sean sustentables (lo cual crearía una sacudida temporal muy limitada dentro del campo). Es posible que la estratificación tampoco aparezca debido al 'cuestionamiento del juego': la competencia por la 'clase mundial' en la investigación quizá sea acompañada o seguida por actores y acciones que pidan la intervención política para volver a equilibrar el campo. Se puede esperar que tales actores hagan uso del papel multifuncional de las universidades y aleguen el abandono de funciones que no sean las de la ciencia privilegiada.

Los *rankings* internacionales contribuyen al giro competitivo en la edu-

cación superior y afectan a diversos intereses internacionales, nacionales y organizacionales. A medida que proliferen tales clasificaciones y que interactúen con otros cambios en la gobernanza (trans)nacional de la educación superior, se necesitará más investigación para comprender más cabalmente y teorizar más sobre el papel y el impacto de estos sistemas en el campo de la educación superior

Referencias

- Battilana, Julie y D'Aunno, Thomas (2009). 'Institutional Work and the Paradox of Embedded Agency', en Thomas B. Lawrence, Roy Suddaby y Bernard Leca (editores) *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 31-58.
- Baumgartner, Frank. R., Green-Pedersen, Christopher, y Jones, Brian D. (2006). 'Comparative Studies of Policy Agendas', *Journal of European Public Policy*, 13 (7): 959-974.
- Bourdieu, Pierre (1975). 'The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason', *Sociology of Science Information*, 14 (6): 19-47.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Calhoun, Craig (2006). 'The University and the Public Good', *Thesis Eleven*, 84 (7): 7-43.
- De Boer, Harry F., Enders, Jürgen, y Leysite, Liudvika (2007). 'Public Sector Reform in Dutch Higher Education: The Organizational Transformation of the University', *Public Administration*, 85 (1): 27-46.
- Dill, David D. (2009). 'Convergence and Diversity: The Role and Influence of University Ranking', en Barbara M. Kehm y Bjørn Stensaker, (editores), *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 97-116
- DiMaggio, Paul J. y Powell, Walter W. (1983). '"The Iron Cage Revisited": Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields', *American Sociological Review*, 48 (2): 147-60.
- Enders, Jürgen (2004). 'Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges for Governance Theory', *Higher Education*, 47 (3): 361-382.
- Enders, Jürgen y Jongbloed, Ben (2007). 'The Public, The Private and the Good in Higher Education and Research', en Jürgen Enders, y Ben Jongbloed (editores), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments, and Outcomes*, Bielefeld: transcripción, 9-38.
- Enders, Jürgen y Westerheijden, Don F. (2011). 'The Bologna Process: From the National to the Regional to the Global and Back', en Roger King, Simon Marginson y Rajani Naidoo (editores) *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham/Northampton, MA.: Edward Elgar, 469-484.
- Espeland, Wendy N., y Sauder, Michael (2007). 'Rankings and Reactivity: How

- Public Measures Recreate Social Worlds', *American Journal of Sociology*, 113 (1): 1-40.
- Comisión Europea (2005). *Mobilizing the Brain Power of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy*. SEC (2005) 518.
- Fligstein, N. (1997). 'Social Skill and Institutional Theory', *American Behavioral Scientist*, 40: 387-405.
- Fligstein, Neil y McAdam, Doug (2012). *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1971). *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. Nueva York: Pantheon Books.
- Frank, Robert y Cook, Philip J. (1995). *The Winner-Take-All Society: Why the Few at the Top Get So Much More Than the Rest of Us*. Nueva York: Martin Kessler Books.
- Gioia, Dennis y Corley, Kevin G. (2002). 'Being Good versus Looking Good: Business School Rankings and the Circean Transformation from Substance to Image', *Academy of Management Learning and Education*, 1: 107-121.
- Godin, Benoit (2003). 'The Emergence of S&T Indicators: Why Did Governments Supplement Statistics with Indicators?', *Research Policy*, 32 (4): 679-691.
- Greenwood, Royston; Raynard, Mia; Kodeih, Farah; Micelotta, Evelyn R. y Lounsbury, Michael (2011). 'Institutional Complexity and Organizational Responses', *Academy of Management Annals*, 5: 317-371.
- Harvey, Lee (2008). 'Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review', *Quality in Higher Education*, 14 (3): 187-208.
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Nueva York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Jeperson, Ronald L. (1991). 'Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism', en Walter W. Powell, y Paul J. DiMaggio (editores) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 143-163.
- Johns, Benjamin F.; Wuchty, Stefan y Uzzi, Brian (2008). 'Multi-University Research Teams: Shifting Impact, Geography, and Stratification in Science', *Science*, 322 (5905): 1259-1262.
- Kingdon, John W. (1995). *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Nueva York: HarperCollins.
- Krücken, Georg, y Meier, Frank (2006). 'Turning the University into an Organizational Actor', en Gili S. Drori, John W. Meyer, y Hokyung Hwang (editores) *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press, 241-257.
- March, James G. (1996). 'Continuity and Change in Theories of Organizational Action', *Administrative Science Quarterly*, 41 (2): 278-287.
- March, James G. y Simon, Herbert A. (1958). *Organizations*. Nueva York: Wiley.
- Marginson, Simon, y van der Wende, Marijk (2007). 'To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education', *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4): 306-329.
- Marginson, Simon y Ordorika, Imanol (2011). "'El central volumen de la fuerza": Global Hegemony in Higher Education and Research', en Diana Rhoten y Craig Calhoun (editores) *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research*

- University*. Nueva York: Columbia University Press, 67-129.
- Merton, Robert K. (1968). 'The Matthew Effect in Science', *Science*, 159 (3810): 56-63.
- Meyer, J. W.; Boli, J.; Thomas, G. M. y Ramirez, F. O. (1997). 'World Society and the Nation-State', *American Journal of Sociology*, 103 (1): 144-81.
- Naidoo Rajani (2004). 'Fields and Institutional Strategy: Bourdieu on the Relationship between Higher Education, Inequality and Society', *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4): 457-471.
- Naidoo, Rajani y Beverland, Michael (2012). *Branding Business Schools: Academic Struggles with the Strategic Management of Reputation*. Artículo presentado en la EFMD Higher Education Research Conference, Lorange Institute of Business, Zürich, 14-15.2.2012.
- Orderika, Imanol y Lloyd, Marion (2014). 'International Rankings and the Contest for University Hegemony', *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2014.979247.
- Power, Michael; Scheytt, Tobias; Soin, Kim y Sahlin, Kerstin (2009). 'Reputational Risk as a Logic of Organizing in Late Modernity', *Organization Studies*, 30 (02&03): 301-324.
- Sadlak, Jan y Cai, Liu N. (2009). *The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm*. UNESCO Centro Europeo para la Educación Superior, Universidad de Shanghái Jiao Tong: Cluij University Press.
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Sauder, Michael (2008). 'Interlopers and Field Change: The Entry of U.S. News into the Field of Legal Education', *Administrative Science Quarterly*, 53 (2): 209-234.
- Sauder, Michael y Espeland, Wendy N. (2009). 'The Discipline of Ranking: Tight Coupling and Organizational Change', *American Sociological Review*, 74 (1): 63-82.
- Scott, Richard W. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sewell, William H. (1992). 'A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation', *American Journal of Sociology*, 98 (1): 1-29.
- Usher, Alex, y Medow, John (2009). 'A Global Survey of University Rankings and League Tables', en Barbara M. Kehm y Bjørn Stensaker (editores), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 3-18.
- Van Raan, Anthony F. J. (2007). 'Challenges in Ranking Universities', en Jan Sadlak y Liu Nian Cai. (editores), *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: UNESCO-DEPES, 87-121.
- Van Vught, Frans y Ziegele, Frank (2012) (editores). *Multidimensional Ranking: the Design and Development of U-Multirank*. Dordrecht: Springer.
- Wedlin, Linda (2011). 'Going Global: Rankings as Rhetorical Devices to Construct an International Field of Management Education', *Management Learning*, 42 (2): 199-218.

Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria*

Humberto Muñoz García**

* Título en inglés: Reflections on the limitations imposed on autonomy university.

** Investigador emérito del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, coordinador del Seminario de Educación Superior. Correo electrónico: humbertomuga@gmail.com

Recibido el 22 de octubre del 2015; aprobado el 08 de diciembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Autonomía universitaria/
Educación Superior y
mercado/Universidad
pública

Resumen

La autonomía universitaria ha sido limitada a raíz de las relaciones que ha mantenido la universidad pública con el mercado y el Estado en el ámbito educativo; el análisis de estas relaciones se ha abordado desde diversos enfoques conceptuales. En este escrito se analiza el caso mexicano, para señalar de qué forma el mercado cobró presencia en la educación superior y en la universidad pública, con el auxilio del Estado-gobierno y los cambios en las instituciones, que limitaron el ejercicio pleno de la autonomía. Se hace un examen de carácter exploratorio e interpretativo, que resalta las cuestiones macro estructurales del problema, análisis acotado a la universidad pública.

KEYWORDS

University autonomy/
Higher education and the
market/Public university

Abstract

Contemporary relations between the public university, the market and the state in the educational arena have significantly limited the degree of university autonomy; scholars have employed diverse conceptual approaches

in studying these relations. This paper analyzes the Mexican case in order to highlight the presence of the market in higher education, and in public universities in particular. I argue that the role of the state has been critical in promoting those changes, and in limiting the full exercise of university autonomy. The paper presents an exploratory and interpretative analysis, which highlights the macro structural forces at play, specifically at public universities.

Introducción

En el ámbito educativo, la autonomía universitaria ha sido limitada a raíz de las relaciones recientes que ha mantenido la universidad pública con el mercado y el Estado; el análisis de estas relaciones se ha abordado desde diversos enfoques conceptuales (Clark, 1986; Brunner, 2007; Marginson, 1997; Pusser, 2014). En este escrito se analizan tales relaciones, y más específicamente en el caso mexicano, para señalar de qué forma el mercado cobró presencia en la educación superior y en la universidad pública, con el auxilio del Estado-gobierno y los cambios provocados en las instituciones, los cuales limitaron el ejercicio pleno de la autonomía. Hago un examen de carácter exploratorio e interpretativo de esto último, con una perspectiva que resalta las cuestiones macro estructurales del problema.

Acotamos el análisis a la universidad pública porque es la que goza de un régimen autónomo en México; ella y el Estado se han relacionado mediante lo establecido en la Constitución y otras leyes, y, en épocas recientes, por la vía de políticas educativas formuladas y ejecutadas por el gobierno federal (Muñoz, 2006). Una de ellas es la que ordena la distribución del financiamiento público, en cuyo ejercicio aparecen tensiones por el control del rumbo institucional y las demandas para obtener más recursos que apoyen el trabajo que se realiza anualmente, así como las agendas académicas que son expresión de la autonomía.¹

La universidad pública, nacida al amparo del Estado, adquirió su autonomía para operar por separado del propio Estado y del gobierno que lo representa, con la idea de que la universidad se autogubierne y lleve a cabo sus tareas con libertad académica. La noción de autonomía universitaria, que sigo en este texto, es la que dio el Abogado General de la UNAM en el

¹ En uno de sus libros sobre el financiamiento de la educación superior en México, Javier Mendoza (2007) indica que el asunto de los presupuestos ha sido un tema central de las universidades públicas en sus relaciones con el gobierno. Resalta, en sus conclusiones, la carencia de un modelo y la discrecionalidad para determinar la asignación del monto a cada institución de este nivel educativo, además de la insuficiencia de los recursos económicos. Estos dos puntos han sido de los temas más debatidos entre las universidades y autoridades educativas, así como entre los académicos.

2009.² La autonomía fija las condiciones básicas para el adecuado funcionamiento de la universidad pública: la libre elección de la forma del rectorado y de sus autoridades, la libre determinación para establecer sus planes y programas de estudio, las líneas de investigación y las políticas culturales, la libertad sobre el destino de sus recursos económicos, la libertad para administrar la institución, sus ingresos y su patrimonio, y finalmente, la libertad para diseñar el orden jurídico institucional.

El ejercicio de la autonomía universitaria ha variado a lo largo del tiempo según la forma como se han relacionado la Universidad y el Estado.³ Levy (1980), por ejemplo, señala que, en México, la autonomía permitió que el Estado y la Universidad mantuvieran relaciones de mutua conveniencia, a pesar de la querrela entre el gobierno y algunas fuerzas políticas interesadas en modificar la orientación y los fines de la educación superior. Los años del desarrollo estabilizador en el país, en el siglo pasado, fueron, a no dudar, de acercamiento entre ambos actores, pero este aspecto se vio interrumpido temporalmente por el conflicto estudiantil de 1968.

A partir de la crisis de la deuda externa en la década de 1980 y la energía con la que se expandió la globalización, las relaciones Universidad-Estado comenzaron a trastocarse a medida que la presencia del mercado en la educación superior fue ganando terreno, e igualmente a medida que se transformó la fisonomía del Estado. Esto nos indica que la matriz de relaciones entre el Estado, el mercado y la universidad pública es variable en el transcurso histórico de una sociedad; la forma y la intensidad de tales relaciones se modifican en el tiempo, y de su dinámica depende, en parte, cómo operan las universidades públicas y cómo ejercen su autonomía.

El mercado tiene relación con la Universidad y con el Estado, sí, pero las relaciones que se establecen entre los tres no necesariamente se dan como actores independientes, que interactúan por su cuenta con los otros dos. En el caso mexicano, desde la posguerra, a mediados del siglo pasado, el desa-

² Véase con detalle el libro de Luis Raúl González Pérez y Enrique Guadarrama López (2009) en el cual se discute qué es, por qué y para qué la autonomía. Trata, igualmente, de los beneficios y de las responsabilidades institucionales que se derivan de la autonomía en cuanto a las funciones universitarias.

³ Monsivais, en un texto memorable, ilustró los cambios de la autonomía universitaria en México. La autonomía se transformó y se amplió, primero, dando la posibilidad de elegir autoridades (1929), después enfatizando la libertad de cátedra (1933), en un tercer momento, cubriendo toda una mística universitaria para el desarrollo de la difusión cultural y, finalmente, como resistencia frente al autoritarismo en 1968. Véase Muñoz, Humberto (coordinador) (2010). *Revista Perfiles Educativos*. Volumen XXXII, Número Especial dedicado a Ochenta Años de la Autonomía de la UNAM. México. IISUE, UNAM.

rrollo económico se planteó a partir de una alianza profunda entre el Estado y los intereses privados, aun cuando dicha alianza no fuera proclamada de manera formal (Levy, 1995).

Este hecho, sin embargo, me parece teóricamente interesante porque me lleva a postular que hay una relación entre la visión de la alianza que controla el Estado-gobierno y las políticas públicas que se ejecutan en el campo de la educación.⁴ Tales políticas contienen el diseño del sistema educativo que funciona en la sociedad y que afectan las características y el rumbo de dicho sistema, incluida la mayor o menor presencia de la iniciativa privada; asimismo, las políticas gubernamentales orientan los valores en los que se sostienen la estructura y las funciones de aquél, y su instrumentación es fundamental para legitimar y reproducir los órdenes social y político. Con el predominio del mercado en la alianza se resuelve la querrela educativa a su favor, para lo cual ha sido crucial que se restrinjan los grados de libertad que proporciona la autonomía a la universidad pública.⁵

Con el agotamiento de la sustitución de importaciones y el cambio del modelo de desarrollo, el papel fuerte del Estado en el campo del bienestar social, proclamado por la ideología de la revolución mexicana, fue desafiado y limitado ante el predominio del mercado. Este último adquirió suficiente fuerza con la instauración de un modelo volcado al comercio externo, el cual considera que la injerencia del Estado en la economía y en la vida social debe ser restringida. Estado y mercado, entonces, se coaligaron para conducir a la educación superior, y a la universidad pública, por medio de programas y de criterios inspirados en la competencia por mejores desempeños institucionales y recursos. La coalición permitió incluso que el mercado ganara presencia en la educación superior. El manejo del gasto público, por ejemplo, su caída y su posterior estancamiento durante el sexenio de 1994-2000 y en los primeros años de este siglo, brindó más posibilidades para el crecimiento de la inversión privada en el sector (Rodríguez, 2004).⁶

⁴ Decidí vincular ambos términos para evitar algunas confusiones, en el entendido de que las instituciones de educación pública son parte del conjunto institucional del Estado que controla, que dirige y que administra la educación por la vía del gobierno que lo representa.

⁵ Nef Novella (2000) hizo un análisis de la educación superior en Chile bajo estos mismos supuestos. Sus conclusiones revelan las dificultades que tuvieron los primeros regímenes democráticos para revertir la crisis a la que llevó el predominio del mercado en las políticas del gobierno.

⁶ Durante los gobiernos de Salinas de Gortari y de Ernesto Zedillo, el gobierno federal privilegió el crecimiento de los institutos y escuelas tecnológicas como una opción a la educación universitaria de carácter público. Véase Rodríguez (2004).

La presencia del mercado en la educación superior y en la universidad pública fue facilitada por el cambio en la fisonomía del Estado —que pasó de educador a supervisor—, con la cual se redujo su intervención en el cambio social y por ende en materia educativa. En el caso de las universidades públicas, el Estado-gobierno instauró un modo de control de la vida universitaria a través del manejo y la división del presupuesto destinado a estas instituciones; estableció programas y auspició un tipo de administración para que la competencia y la lógica del mercado hicieran presencia, lo que volvió necesario limitar la autonomía y modificar de forma y de fondo el modo como se lleva a cabo la actividad académica.⁷

En la primera sección de este texto, hablaré sobre la presencia de las lógicas de mercado y las diversas maneras como alteraron a las universidades públicas. Después, voy a señalar el papel jugado por el Estado-gobierno como facilitador del mercado, a través de las políticas educativas, y cómo la Universidad tuvo que relacionarse no con dos actores políticos, sino con una fuerza que constituyó el resultado de los nexos entre el Estado-gobierno y el mercado. En la tercera sección, presentaré lo que me parece han sido los límites marcados a la autonomía. Finalmente, daré algunas ideas de lo que sigue para la Universidad y la autonomía a partir de esta etapa por la que atraviesa el país.

Sobre la presencia del mercado en las universidades públicas de México

La globalización trajo la preponderancia y el reconocimiento del mercado como un elemento central en el ordenamiento de lo social y como un factor que intervino e influye decididamente en los patrones de desarrollo de los países. Por cierto, fueron algunas de las universidades de investigación localizadas en los países ricos las que impulsaron la globalización.⁸

⁷ Este punto está basado en un cúmulo de trabajos hechos en México; imposible mencionarlos a todos. Entre los textos que tengo como referencia obligada están Ibarra (2002), Acosta (2009) y Ordorika (2010). La idea la he trabajado anteriormente y la he ilustrado con información cuantitativa. Véase Muñoz (2009 y 2010).

⁸ Simon Marginson (2012), en el capítulo de un libro sobre la construcción de universidades de clase mundial, sostiene que las universidades están implicadas en los cambios ocurridos con la globalización. La educación superior y la investigación universitaria han sido elementos claves en la formación del mundo global que se funda en el conocimiento, en las tecnologías y en las conexiones internacionales, en las que se sostienen comunidades complejas de académicos.

Este proceso se ha construido en un escenario internacional de intercambios y de tratados de libre comercio, con vínculos de los países y organizaciones que funcionan en el plano global, y con la creación de bloques económicos entre las naciones.

En el ámbito educativo, la globalización creó un mercado académico mundial donde las universidades compiten por recursos económicos y humanos, y también por prestigio, e inclusive lo hacen para producir conocimientos que se apliquen en la economía para agregar valor. Una parte sustancial del trabajo académico ha estado asociado a la creación, al desarrollo de la economía y a la sociedad del conocimiento.

Así, la educación superior y la investigación científica se convirtieron en factores claves de la competitividad de las naciones, en su aspiración por volverse sociedades del conocimiento. Quede claro, entonces, que el mercado no sobresalió espontáneamente a fines del Siglo xx, sino que fue catapultado por fuerzas políticas que han impuesto su hegemonía y su dominación en el mundo.⁹

En el caso mexicano, además del impacto de la dinámica universitaria a nivel global, la entrada del mercado por la vía de la expansión de instituciones de educación superior particulares sirvió como oportunidad para crear una alternativa escolar, social e ideológica al modelo de la universidad pública, como una posibilidad de amortiguar la demanda educativa y recargar una parte del costo educativo en otros sectores sociales, y para implantar políticas de evaluación al desempeño.¹⁰

El desajuste del mercado laboral y la educación superior

Una de las características distintivas del libre comercio, en países como México, es el desajuste entre el mercado laboral y la educación superior;¹¹

⁹ La hegemonía del mercado ha tenido resistencias y ha dado lugar a movilizaciones en su contra en países como Italia, Grecia, Inglaterra, Estados Unidos, Chile, Colombia, entre otros. Una mayor discusión sobre la disputa por la educación superior en estos tiempos se encuentra en Ordorika y Lloyd (2014).

¹⁰ No abordo en este texto el papel jugado por los organismos internacionales para imponer y facilitar la entrada del mercado en la educación superior de México; pero reconozco la importancia que han tenido en este proceso y el impacto de sus políticas e ideas en las limitaciones a la autonomía.

¹¹ Hay trabajos que plantean esta tesis, para el caso de México, entre los cuales recomendaría ver el de Ibarra (2012) y el de Suárez (2005). En otro texto (Muñoz, 2013), formulé este punto con mayor extensión. Sennet (2007) escribió un libro sobre el trabajo en el nuevo

se manifiesta en un considerable desempleo profesional, en el pago de bajos salarios a los profesionistas, en un aumento de las credenciales y requisitos para emplearse, e inclusive en una queja del sector empresarial por no encontrar los profesionistas que requiere la expansión de sus negocios. A lo largo de los últimos tiempos, la falta de puestos calificados, por el tan escaso dinamismo de la economía, fue causada por la contracción del mercado laboral, al tiempo que creció la matrícula universitaria y aumentó la oferta de profesionistas.

Las consecuencias de este desajuste se han revelado de muchas maneras, por ejemplo, en la disminución del valor de la educación superior en el mercado laboral. Asimismo, el desajuste se ha utilizado para desprestigiar a la universidad pública, para señalar lo negativo de la concentración de la matrícula en unas cuantas carreras, a lo que el propio mercado da lugar, y para criticar al gobierno por el gasto en instituciones de escasa calidad, difíciles de cambiar porque se escudan en la autonomía.¹²

Más todavía, las disfunciones laborales le han sido favorables al mercado para influir en la conducción del sistema educativo a partir de haber impuesto un criterio de calidad sustentado en la buena colocación laboral de los egresados de las universidades privadas.¹³ Las fuerzas que impulsan al mercado han tratado de convencer que los egresados de las universidades privadas están muy bien formados en su profesión; como consecuencia, consiguen mejores empleos y más pronto que los egresados de las universidades públicas. El lanzamiento de esta idea ha ido a parar al imaginario

capitalismo que es indispensable consultar. Este problema del desajuste entre el mercado laboral y la educación superior se ha presentado en un sinnúmero de países de Europa y América Latina (en la bibliografía de la CEPAL está analizado), y es como un telón de fondo de los movimientos y protestas estudiantiles y juveniles.

¹² En las últimas décadas del siglo pasado, los gobiernos se empeñaron en sembrar en el imaginario colectivo la idea de que la educación privada es mejor que la pública. Pero los estudiantes con familias de altos niveles de ingreso, en ambos tipos de instituciones, tienen desempeños y logros de mercado similares. Lo cierto es que en las públicas hay una proporción mayor de estudiantes de bajo nivel socio económico (34%) que en las privadas (9%) (Suárez, 2013).

¹³ Pero no todas las privadas son buenas universidades a la luz de las evaluaciones oficiales; el pasado gobierno federal (2006-2012) hizo una evaluación de las instituciones particulares con una batería de 133 indicadores. Sólo el 18.4 por ciento de las instituciones particulares presentaron resultados satisfactorios con algunas áreas de oportunidad (cumplen entre 81 y 107 criterios); y sólo 1.7% registró un resultado sobresaliente (cumplen entre 107 y 133 criterios). Véase R. Tuirán, "La educación Superior en México, 2006-2012. Un balance inicial". *Campus Milenio*, 27/09/2012.

social y ha influido sobre la demanda educativa hecha a las universidades públicas y privadas más prestigiadas.

Por otra parte, la escasez de recursos públicos y las presiones de la demanda por educación superior, debido al aumento de la eficiencia terminal en el bachillerato y el bono demográfico, implicaron la necesidad de controlar el aumento de la matrícula en las universidades públicas. El contexto sirvió para instalar el principio de la competencia y la noción de calidad en la educación superior pública, medida ésta por la vía de indicadores derivados de las políticas educativas. Además, por los problemas de atención a la demanda en las universidades públicas, comenzó la liberalización de la educación superior para que hubiera una mayor presencia de establecimientos privados que absorbieran parte de la matrícula.

La universidad pública comenzó a competir por fondos con otras instituciones de su misma naturaleza y a demostrar su calidad frente a las universidades privadas; la competencia en el mercado provocó un aumento de la importancia del sello institucional como criterio de selección para el trabajo. Establecer lineamientos académicos en las universidades públicas, basados en los requisitos que impone el mercado para la selección de trabajadores, se ha convertido en un aspecto que pone límites a la autonomía.

La expansión de la educación superior privada

En los últimos tiempos, la educación superior en el país se ha desarrollado en medio de una creciente diversificación institucional, una de las claves para constituir un entorno de mercado (Verger, 2013). En la esfera pública han crecido los establecimientos tecnológicos para formar recursos que sirvan a las empresas. En el sector privado, las instituciones de elite han crecido y se han extendido por el territorio, junto con otras de absorción de la demanda, que cubren a quienes no pudieron incorporarse a otros segmentos del sistema educativo.

La diferenciación institucional en el sector privado es notablemente grande y se refleja en la calidad de los estudios, en la infraestructura escolar, en el origen social de los estudiantes (Suárez, 2013), así como en la flexibilización del trabajo académico, acentuada en los establecimientos más pequeños (Gil, 2004). Enseguida comentaré algunos rasgos del sector privado que, en conjunto, aumentaron y dinamizaron el mercado en el sistema educativo.

La presencia de las universidades privadas de elite ha intensificado la competencia con las universidades públicas en términos de ubicación y

visibilidad en los espacios social y político, en la captación de alumnos de alto origen social o de alto rendimiento académico, y en la búsqueda de prestigio. Éstas compiten con ventajas para la colocación de sus alumnos en las grandes empresas; son las que terminan imponiendo requisitos para la absorción de profesionistas, exigencias que van más allá de la dimensión académica. Ofrecen carreras con futuro, de enseñanza práctica, de éxito laboral para sus egresados, de aprendizaje para usar tecnologías informáticas; hacen propaganda en los medios de comunicación sobre las ventajas en tiempo y costo de sus planes de estudios, presentan una buena imagen de sus instalaciones, con un ambiente hospitalario, etc.; juegan con las percepciones y crean consumidores para su mercado educativo. La difusión de estas nociones educativas influye para que la sociedad le demande a la universidad pública características y contenidos semejantes a los de la universidad privada, que se utiliza como modelo exitoso de la enseñanza por sus resultados de mercado.

El número de establecimientos privados ha crecido continuamente y alcanza al 70% de las Instituciones de Educación Superior;¹⁴ de éstas, una veintena a lo más tiene presencia nacional. En conjunto, la educación superior privada absorbe a un tercio de la matrícula de licenciatura desde hace años. El gobierno ha permitido el crecimiento de las universidades privadas porque de otra forma hubiera tenido enormes dificultades para ofrecer educación superior a los jóvenes que integran el grupo etario de 18 a 23 años que aumentó por el bono demográfico. En el posgrado, la matrícula privada representa el 48%, pero está bastante concentrada en maestrías profesionalizantes que, frecuentemente, estudian personas que ya trabajan y que buscan obtener credenciales para mejorar sus condiciones laborales.

En breve, el mercado no es una entelequia, está representado también por jugadores que se organizan, intervienen y negocian con las autoridades educativas. A los dueños de universidades en el país se suman ahora las corporaciones internacionales, las cuales compran universidades, universidades del extranjero que se instalan en el país y otras que dan cursos *on line* pagados. Es la transnacionalización de la educación superior como una realidad de mercado, que influye en la dinámica del sistema educativo al tiempo que inyecta contenidos culturales para la aceptación de las reglas del propio mercado. La educación superior organizada por particulares se constituyó en un buen nicho para la expansión del capital y la obtención de

¹⁴ Las instituciones de educación superior privadas se multiplicaron por tres en el periodo de 1999 a 2012. Cálculo hecho con base en datos de la SEP.

lucro, apoyada en el predominio ideológico de lo privado sobre lo público, esfera donde la autonomía adquiere un significado singular.

La competencia por los puestos en los rankings internacionales

Con la globalización del mercado académico y la competencia entre las universidades de los países centrales en la lucha por los recursos, se establecieron los *rankings* internacionales, que también han proliferado. Abro sólo una nota pequeña, porque el tema y la crítica a estas clasificaciones ocuparían mucho espacio.

Los *rankings* se utilizan para establecer jerarquías entre las universidades y estimular la competencia entre ellas bajo la premisa de que existen “mejores” y “peores” respecto a un modelo único delineado en múltiples indicadores. Su práctica supone que los públicos son homogéneos y los contextos no están diferenciados, como si el mercado académico no fuera segmentado y como si todas las universidades debieran orientarse hacia un único y predeterminado horizonte hacia el futuro, el que Ridings (1996) llamó la americanización de la universidad.

En suma, los *rankings* introducen una visión economicista en la educación superior y tienen repercusiones políticas. Marginson y Ordorika (2010) han señalado que existe un conjunto de universidades de investigación y universidades de países ricos que dominan el espectro internacional; estos autores muestran que en el mercado académico internacional un pequeño grupo de universidades ha construido un campo de poder en el que ejercen su hegemonía sobre el resto de las universidades en el mundo, hegemonía que influye para que su comportamiento se oriente a construir universidades del mismo tipo que ellas.

Póngase atención al siguiente dato: el Academic Ranking of World Universities, considerado el *ranking* más importante, establece cuáles son las mejores 500 universidades del mundo; en él encontramos que de las 10 mejores en el 2003 aún se conservaban 9 en el 2014. De éstas, ocho eran norteamericanas y 2 inglesas; de México aparecía la UNAM en ambos años, pero seguro que nunca –ni ella ni ninguna otra de Iberoamérica– la ubicarán en el *top ten*.

La existencia de los *rankings* tiene un pasado, pero cobraron impulso en el mundo desde el 2003. En México no faltó la presencia de uno: la Guía de Universidades en México, que hace Selecciones del Reader's Digest; establece un *ranking* nacional que sirve para que los jóvenes se fijen bien a cuál

institución quieren o pueden ir. Durante el 2008 aparecían en los 10 primeros lugares 5 instituciones públicas y 5 privadas; en la de 2014 fueron 6 las privadas y 4 las públicas. Entre las mejores universidades del país, ya son más las privadas que las públicas, de acuerdo con los criterios que maneja este *ranking* mexicano.

Los *rankings* son la expresión más importante de cómo se presenta el mercado, instrumentos que tienen repercusiones sobre la vida académica, pues definen cuándo la inclusión en estas clasificaciones se convierte en un objetivo prioritario de las instituciones, determinan cuándo la organización académica y las políticas que encauzan la vida universitaria están dirigidas a satisfacer los indicadores para mejorar la posición en los *rankings*, y al seguirlos se corre el riesgo de establecer comportamientos que dejan de lado fines y medios institucionales pertinentes al entorno social y cultural. En consecuencia, la conducción de la universidad pública comienza a orientarse por criterios que no necesariamente obedecen a los principios históricos de nuestras casas de estudios.

Los *rankings* funcionan para orientar los recursos económicos en el mercado, pero también sirven como campos de poder simbólico; crean una simbología para legitimar una competencia desigual entre las universidades; han construido una cultura que refuerza las ideas del mercado como la realidad de la educación superior e idealizan el ámbito privado frente al público; usan los medios de comunicación masiva para difundir sus resultados en todo el mundo, y es preciso señalar que lo publicado en los medios tiene efectos políticos, porque cuestiona o respalda determinadas acciones universitarias cuyo impacto puede reflejarse en el monto presupuestal que el gobierno asigna a las instituciones.¹⁵

Estas clasificaciones también influyen en las preferencias de quienes demandan educación superior y en las políticas educativas de los gobiernos, constituyen una de las formas de las que se ha valido el mercado para entrar al mundo de la educación superior. Hoy, existen universidades públicas en México e Iberoamérica que disputan por tener un mejor lugar en las clasificaciones internacionales. También, en el país, hay universidades privadas que anuncian su estancia en un mejor puesto respecto a las públicas dentro de algún determinado *ranking* internacional.¹⁶ El asunto de los

¹⁵ La Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM tiene un cuaderno de trabajo en su página *web* en el que discute este punto con referencia al Academic Ranking of World Universities. Se localiza en www.dgei.unam.mx

¹⁶ Es conocida la disputa de una de las instituciones líderes del sector privado (ITESM) por ubicarse mejor que la UNAM en alguno de los *rankings* internacionales, los cuales han acentuado la competencia entre las instituciones al interior del país. Como señala

rankings ha servido para el manejo del prestigio institucional en los medios de comunicación con la premisa de allegarse más recursos económicos y buenos docentes.

El mercado a través de la investigación

La ideología del libre mercado conlleva a que se reduzca la obesidad del Estado, que se vuelva un Estado modesto, aspecto que supone el control de su gasto social. En los países centrales, frente a las restricciones financieras, las universidades y sus académicos tuvieron que dirigirse a una variedad de fuentes, en la esfera pública y en el sector privado, para obtener apoyos económicos para sus proyectos.

Así, la investigación es la cuarta vertiente que siguió el mercado para influir sobre la vida académica de las universidades, pues las investigaciones se orientaron, cada vez más, por intereses de los donadores y fueron ligadas al nuevo patrón económico fincado en el conocimiento. La presentación de proyectos por fondos surgió al tiempo que en las universidades se crearon redes y circuitos de conocimiento que, al conectarse con la economía, se volvieron una especie de puente entre la educación pública y el sector privado.

Lo ocurrido en los países centrales dio lugar a la creación de la teoría del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1999; Slaughter y Rhoades, 2010). El ingreso de recursos por la investigación hizo que esta función se volviera predominante en la Universidad, hasta sobreponerse a las otras dos, entre otras cosas porque la evaluación centró su mira en el desempeño a partir del conteo de las publicaciones.

El capitalismo académico en las universidades trajo nuevos modelos de gestión y de organización para producir y vender conocimiento, y manejar e incrementar los flujos de dinero. Igualmente dio lugar a cambios en el trabajo, en los valores y en las lealtades de los académicos con sus instituciones; en el caso de estos últimos, una parte de sus ingresos dejó de depender directamente de la propia universidad. La multiplicación de fuentes para financiar proyectos introdujo la competencia en la academia, por méritos y prestigio, para ganar remuneraciones adicionales. Los mecanismos de evaluación modificaron las pautas de la actividad garantizadas por la libertad académica.

Rodríguez (2004), la confrontación entre estas dos instituciones refleja la complejidad política de las relaciones entre el Estado y las universidades.

Eduardo Ibarra (2005) examinó las transformaciones en las universidades mexicanas y encontró una presencia creciente del capitalismo académico en algunas zonas del sistema de educación superior vinculadas a la investigación. El capitalismo académico en las universidades trajo nuevos modelos de gestión y de organización institucional, y nuevos comportamientos de los académicos volcados al interés individual por sobresalir. Conseguir financiamiento, elevar los bajos ingresos que se pagan en la academia, publicar, acumular méritos y prestigio, competir en varias escalas de estratificación de los puestos académicos, integran elementos que modificaron la esencia del trabajo en las universidades públicas.

La presencia de criterios de mercado significó la existencia de cuerpos normativos paralelos a los estatutos universitarios, lo cual ha producido la desinstitucionalización de la Universidad (Suarez y Muñoz, 2004) a medida que los académicos orientan su desempeño por las exigencias externas, o paralelas, normadas para la obtención de becas. Actualmente, los académicos recibimos una cantidad sustancial de nuestro ingreso por medio de las becas.

La becarización (Suárez, 2011) es un modo de organización del trabajo y una extensión de los mecanismos del mercado. Además, han aparecido formas de flexibilización del trabajo en las universidades particulares (Gil, 2004) y entre los académicos jóvenes en las universidades públicas. Cada vez es más común que los investigadores de prestigio contraten, por períodos cortos y para realizar tareas específicas en proyectos, a doctorantes y posdoctorantes, integrados a una población excedente a la oferta de plazas académicas. Más recientemente, en algunas disciplinas, los investigadores se han vuelto emprendedores: están creando empresas propias con los resultados de su trabajo en las universidades públicas.

En breve, he expuesto cómo las lógicas de mercado llegaron, se instalaron y modificaron la manera como se conducían las universidades públicas y sus académicos. Cambió la importancia de las funciones, de los propósitos del trabajo académico, de los modos de gestión y de la conducta de los actores universitarios.

La normatividad institucional original ha perdido efecto o ha tenido que acomodarse al margen de otras reglas que han sido impuestas desde fuera. Los valores de la competencia por dinero, y el prestigio que de él se deriva, mueven a la academia. Perdió viabilidad el contrato social y menguó el ímpetu de nosotros los universitarios para resistir a las fuerzas externas contra la libertad académica, contra la autonomía, y en ello el gobierno federal tuvo bastante que ver.

El Estado-gobierno y las políticas que han impulsado al mercado en las universidades públicas

El cambio de la educación superior en México, como en otros países latinoamericanos (Corengia, 2006; Brunner, 2011), ha ocurrido con un desplazamiento de las universidades públicas hacia el mercado. Lo anterior se relaciona con el paso del Estado educador al Estado evaluador, que ha ejecutado políticas educativas para sembrar las lógicas de mercado en las universidades públicas.¹⁷

Durante bastante tiempo las universidades públicas recibieron la gran mayoría de su presupuesto del subsidio público. Cuando el Estado disminuyó sus capacidades y esfuerzos para financiar a la educación pública, instauró un modelo que estimuló la competencia al interior de las universidades públicas y entre ellas mismas. La política financiera fue seguida por varias iniciativas más que, por la vía del manejo presupuestal, tenían como objetivos controlar la actividad académica, rediseñar los sistemas de gobierno universitario dándole más fuerza a la administración frente a la academia, e imponer la evaluación de casi todo: instituciones, programas, personas, revistas. Se comenzó a exigir, con todo rigor, la rendición de cuentas, justificada como un rasgo consustancial de la democracia.¹⁸

El énfasis en la calidad

Los criterios de mercado en la universidad pública se establecieron encubiertos por la “calidad” de la educación, sancionada ésta mediante programas y medida por un conjunto de indicadores en cada uno de ellos;¹⁹ por la vía monetaria consiguieron arraigar los valores de la competencia en las comunidades académicas, y dicho arraigo se produjo mediante la eva-

¹⁷ Este fenómeno ha ocurrido en muchos países. Para el caso de los Estados Unidos, las lógicas de mercado en la universidad pública tuvieron que ver con la disminución del financiamiento gubernamental y la llegada de dólares privados a las instituciones, que entre otras cosas ha significado una intensa competencia entre las universidades. Morphey y Eckel (2009) escribieron un libro sobre la privatización de la universidad pública.

¹⁸ La economía política de la educación superior y la operación de las políticas de educación superior en varias entidades de la República son puntos tratados en el libro de Kent (2009).

¹⁹ La noción de calidad es polisémica; se puede definir desde múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones. En el caso que nos ocupa, la calidad se considera en el discurso de la política educativa con referencia a la evaluación y la acreditación, a partir de estándares definidos en indicadores cuantitativos.

luación de las instituciones públicas y autónomas por un conjunto de programas derivados de la política gubernamental. Durante los dos últimos decenios se aplicaron dichos programas en los cuales la calidad se ligó a la eficacia, la eficiencia y la pertinencia de los objetivos institucionales, según indicadores.²⁰ Una primera conclusión, del estudio que aplicó y analizó los resultados de todos estos programas, es que hubo avances —pero insuficientes— para tener un sistema de educación superior de buena calidad y con competitividad internacional (Rubio, 2006: 261). La autocrítica debió de haber contemplado una reflexión seria sobre la metodología y los instrumentos aplicados para alcanzar los propósitos de las políticas.

La política de control financiero

Las políticas públicas de educación superior definieron que la calidad estuviera conciliada con la cantidad de recursos económicos asignados por la federación, y que la correspondencia entre los recursos y los resultados sería evaluada. El gobierno dividió el subsidio federal en dos partes: el regular, dedicado al pago de nómina y gastos de operación, y el extraordinario. Este último, como ya se indicó, se ha utilizado para que las universidades públicas estatales presenten proyectos a concurso para allegarse fondos, como una de las pocas vías para cumplir con su trabajo. La renovación de los recursos está sujeta al rendimiento.

Mediante programas de desarrollo institucional para asignar el subsidio extraordinario, el gobierno le concedió presencia al mercado mediante la competencia y la “productividad”, e intervino en la direccionalidad de las agendas académicas de las universidades. En otra ocasión, mostramos, empíricamente, que estos programas (Muñoz, 2006 y 2009) han permitido

²⁰ El gobierno federal señaló explícitamente que se usaría el subsidio extraordinario para mejorar y asegurar la calidad de la educación superior; el dinero se entregaría de acuerdo al apego a las políticas oficiales. Los principales programas contenidos en dichas políticas son el de la mejora del perfil del profesorado y el desarrollo de cuerpos académicos (Promep), el de apoyo a las universidades para acciones concretas para la colaboración nacional e internacional (Proadu), otro más para apoyar la viabilidad financiera tendiente a resolver problemas estructurales (FAEUP), el PIFI (fortalecimiento institucional en el ámbito académico y de la gestión) mediante el cual se otorgan recursos a las prioridades de la planeación estratégica. En total se manejaron unos ocho programas de evaluación para asignar el subsidio extraordinario. Una explicación detallada de todo esto se puede ver en Rubio (2006).

constituir y consolidar una jerarquía de instituciones universitarias marcada por la desigualdad de recursos y de capacidades intelectuales y académicas.

La planeación estratégica y la evaluación

El manejo político y económico de las universidades públicas favoreció la puesta en práctica de la planeación estratégica, fundada en lo que se conoce como la Nueva Gestión Pública (Casanova, 2009), auspiciada, entre otros, por la OECD. Esta forma de gestión permitió que los rectorados negociaran con el gobierno los recursos institucionales y los obligó para que en la formulación de los planes de desarrollo institucional se siguieran los indicadores de desempeño marcados por el gobierno federal. Luego, los recursos se aplicaron de manera etiquetada.

A la administración universitaria le correspondió conseguir y distribuir el presupuesto conforme a los planes establecidos coincidentes con las políticas oficiales; el gasto se controló trimestralmente mediante informes que, en buena parte, proporcionaron los académicos. También a la administración le correspondió rendir cuentas, para que se hiciera la auditoría del gasto y de la evaluación del desempeño académico.

El método de gestión ha multiplicado la burocracia, a la cual se le han concedido poder y privilegios institucionales.²¹ La lógica política —que subyace en esta forma de gestión— centralizó el poder universitario, puso a los rectorados en una relación de dependencia con los funcionarios del gobierno federal, modificó la correlación de fuerzas políticas al interior de la Universidad a favor de los rectorados y erosionó el concepto de autoridad en las universidades públicas (Aguilar, 2009), mientras que a la academia, por la vía de la evaluación de su trabajo, la ha dejado subsumida al arbitrio de la administración.

Las políticas educativas, con el sello del mercado para manejar la academia, han desatado preocupaciones acerca del ser de la Universidad; éste aparece sojuzgado por el espíritu mercantil con que se conduce a la acade-

²¹ La dinámica de un *campus* universitario está llena de tensiones y confrontaciones por la distribución del poder, lo cual se ha reconocido en la literatura socio-política desde tiempo atrás (e.g. Becker, 1970). Lo ocurrido en la universidad pública en México ha minimizado el desacuerdo político, sea por conformismo, temor de los actores o porque las expresiones opuestas a las prácticas seguidas se han quedado al margen.

mia y resiente la subordinación de los académicos frente a la fisonomía y el poder de los administradores. La preocupación existe porque lo mercantil tiene ángulos que se oponen a los principios sobre los que se ha fundado la Universidad, incluido su carácter público ligado al interés común, a la libertad de cátedra, al derecho de los ciudadanos a educarse, y a la rectoría del Estado en la educación. Habrá que revisar lo hecho para conseguir que la autonomía salga de sus limitaciones.

El mercado, las políticas y las limitaciones de la autonomía

El mercado supone alinear e incorporar en su conjunto a la educación superior para hacerse hegemónico en la conducción del sistema educativo. En el caso de las universidades públicas supone, igualmente, un ejercicio limitado de la autonomía, a fin de que los intereses de las fuerzas sociales favorables al mercado puedan imponer visiones y criterios que orienten sus perspectivas de funcionamiento y de desarrollo. Los gobiernos de los últimos decenios se han encargado de integrar los principios y criterios del mercado a las políticas públicas, y a su vez, juntos, mercado y gobierno, de instalarlos en las universidades, así como en el imaginario social para que puedan reproducirse.

Las fuerzas del mercado han usado todo lo que han tenido al alcance para modificar la operación y los valores académicos; desprestigiaron a la universidad pública usando los medios de comunicación y criticaron que el gobierno destinara recursos en demasía para mantener una educación superior pública que, desde su punto de vista, ni estimula la movilidad social, ni sirve para producir profesionistas con empleabilidad para el sistema productivo.

Dadas las críticas, sumadas a los problemas financieros que se tuvieron con la deuda externa, a los recortes al gasto federal y a la presión de poderes fácticos, el gobierno decidió intervenir a distancia en la conducción de las universidades públicas.²² Desde las últimas décadas del siglo pasado, el gobierno federal modificó sus relaciones de convivencia con la universidad, instauró un clima distinto para ejercer su papel de evaluador y se

²² Las presiones de organismos internacionales, como la OCDE, favorecieron el control de las universidades públicas por parte del gobierno (Figueroa, 2004).

ubicó en una plataforma de políticas basadas en criterios de mercado que colocaron a las universidades públicas en una posición subordinada, condición establecida para controlar su desarrollo institucional.

Independientemente de sus posibilidades y necesidades, las universidades públicas han tenido que mostrar que mejoran en sus estándares académicos, según los indicadores que usa el gobierno en la planeación. Desde hace tiempo, los propósitos institucionales en la docencia consisten en acreditar los programas de licenciatura y en aumentar la proporción de los alumnos matriculados que estudian en ellos. Asimismo, se debe estimular la oferta de licenciaturas adecuadas a las necesidades del entorno social, y que los programas de posgrado estén en el padrón del Conacyt. El egreso debe cumplirse en tiempo y forma, a riesgo de perder el apoyo financiero, lo cual aviva la simulación.

Por otra parte, aumentar el personal académico de tiempo completo se considera un logro, a pesar de que las plazas las surte el propio gobierno; también es un avance elevar la proporción de profesores que cumplen con el perfil del programa de mejoramiento de la planta académica, así como el porcentaje de académicos con un posgrado. Se da el caso de profesores que han tenido que obtener su doctorado después de un tiempo largo de ejercer el oficio, porque el mercado de académicos también se credenció. Las nuevas contrataciones son preferentemente de doctores.

Otro de los criterios para sancionar la calidad es la proporción de investigadores nacionales en la planta de tiempo completo, cuya investigación debe ser pertinente al desarrollo económico. La productividad de estos últimos obedece a un criterio cuantitativo que resalta la investigación sobre la docencia, sobre todo por el peso que se asigna a las publicaciones en revistas indexadas, mexicanas o extranjeras. El número de los cuerpos académicos consolidados representa un indicador más para una buena calificación. Finalmente, a la administración universitaria que emplea la planeación estratégica, la evaluación y la rendición de cuentas, o algún órgano del gobierno federal, se le otorga un valor positivo.

En suma, las políticas de evaluación contienen un modelo de universidad pública que implica que las autoridades universitarias se comprometan con las instancias de gobierno a obtener logros para mejorar los indicadores oficiales y conseguir fondos extraordinarios para sus proyectos. En este sentido, la debilidad institucional de las universidades, en virtud de tener su vida académica en permanente escrutinio, ha impedido reivindicar su autonomía y sus principios fundacionales. El Estado-gobierno

dejó de seguir lo dispuesto en la ley, en el sentido de que deberá respetar estrictamente a la autonomía y mantener lazos sin condicionamientos con las universidades autónomas e igualmente sin restricciones a la práctica académica.

La presencia de lógicas de mercado en la Universidad provocó, además, un cambio de valores en los académicos; su lealtad dejó de ser exclusiva a la universidad en la que trabajan, entre otras razones porque el ingreso que les paga su institución dejó de ser suficiente para sostenerse y tuvo que complementarse con becas que se ganan, sobre todo, por la cantidad de publicaciones en revistas indexadas, nacionales o extranjeras. Otros, como ya dijimos, han comercializado los resultados del trabajo hecho en la institución; las lealtades de los académicos se dividieron y se comparten con quienes financian sus proyectos desde el exterior. La cantidad de recursos que se traen a las universidades por proyectos de investigación y los ingresos extraordinarios que proveen a las instituciones han comenzado a formar parte de los criterios de estratificación académica, y comienzan a servir para contratar temporalmente a académicos jóvenes para la realización de proyectos específicos.

El cambio de valores académicos en las universidades ha sido un elemento eficaz para que se conjuguen los intereses económicos y políticos con los fines y valores de la academia. Con dicho cambio, se han estrechado los grados de libertad para definir las agendas de investigación, la objetividad del método y los tipos de análisis. Ha disminuido el reconocimiento de la sabiduría ganada con la experiencia y se ha perdido el interés en el proyecto intelectual dirigido hacia el bien público. El mercado, la monetarización y el cambio de valores de la academia han frenado la libertad de propósitos para conocer y con ello han limitado la autonomía.²³

Finalmente, el mercado se ha impuesto sobre el proyecto educativo para orientarlo a los fines del propio mercado. Hasta ahora, el Estado-gobierno ha desempeñado un papel de intermediación para que la universidad pública opere con las lógicas de mercado, con la ética económica de la competencia. La matriz de relaciones entre la universidad pública, el Estado-gobierno y el mercado, en estos últimos tiempos, muestra una historia de

²³ Slaughter (2001) ha escrito un texto en el que analiza los cambios de valores en la universidad, entre autoridades, académicos y estudiantes, una vez que el mercado toma cuentas de la universidad.

poder,²⁴ pero también de talento universitario para avanzar por senderos estrechos gracias a que se mantuvieron varios grados de autonomía.

Lo que nos queda ahora a los universitarios es orientar a la universidad pública, desde una situación subordinada, para que haga frente a las exigencias del entorno social: formar cuadros de alto nivel para la actividad económica, generar conocimientos para la innovación, atender una creciente demanda de acceso a la educación superior para cumplir con los objetivos políticos de cobertura, y renovar la planta académica con la incorporación de nuevos profesores e investigadores. Y todo ello se tendrá que hacer, probablemente, en un escenario de financiamiento insuficiente, sobre todo si no crece la economía ni mejora la recaudación fiscal.

La configuración de relaciones establecida entre la universidad pública, el Estado y el mercado nos ha dejado el reto de recuperar el sentido de la autonomía con responsabilidad y compromiso social, para lo cual habrá que trabajar con las comunidades académicas para que adquieran identidad-proyecto²⁵ y sentido de pertenencia a la Universidad y al grupo social que la encarna, de tal manera que las nuevas generaciones nutran a la universidad pública para que decida y realice sus cambios en ejercicio de su autonomía.

Un comentario final: hacia la autonomía plena

La historia de México en los próximos años va a depender en mucho de lo que se haga con la universidad pública. Sin instituciones universitarias, públicas y autónomas, fortalecidas, y con relaciones sociales tensas entre los actores universitarios, va a ser muy difícil construir opciones de desarrollo que amplíen los márgenes de acción de la sociedad y del Estado para

²⁴ Un libro que presenta una crítica amplia de la política de evaluación aplicada en México es el de Aboites (2012). Es un aporte valioso por lo que aclara, particularmente sobre las visiones en las que se ha sustentado la evaluación, y cómo se hicieron presentes en el país, bajo el auspicio de las fuerzas del mercado y organismos internacionales. En el espacio educativo se pudo instalar la lógica del mercado gracias a la debilidad del propio Estado, adquirida a raíz de la deuda externa. El Estado, entonces, conduciría el sistema educativo teniendo en cuenta las necesidades de fuerza de trabajo calificada por parte del sistema productivo.

²⁵ La identidad-proyecto es aquella que se construye en la práctica cuando un colectivo se moviliza en torno a un proyecto institucional compartido.

disminuir los niveles de desocupación, de pobreza y de desigualdad que nos invaden.

El desbalance entre las relaciones de la universidad pública con el Estado y el mercado requiere modificarse para que la Universidad goce de mayores grados de libertad y para que el Estado conduzca todo el sistema educativo, incluidas las fuerzas en el escenario político, con la finalidad de construir otro modelo de desarrollo. El rumbo futuro de la nación debe contar con un nuevo pacto social entre el Estado, la Universidad y la sociedad. La autonomía servirá para que las universidades públicas puedan desprenderse de los lastres que les ha impuesto el mercado y para que se transformen con miras a tener una mayor presencia en la sociedad y en la esfera pública.

La universidad pública en México, para transitar en el siglo actual, necesita ser apoyada por políticas educativas que contribuyan a elevar los estándares académicos de las universidades que tienen menor fortaleza en la investigación. Las universidades de toda la República tendrán cada vez mayores demandas de conocimiento de parte de su entorno social con propósitos de desarrollo local; tendrán demandas de públicos cada vez más diversos y estarán en un sistema educativo que habrá de crecer para dar cabida a una mayor cobertura. Las universidades públicas tendrán que seleccionar cuáles demandas van a satisfacer y cuáles no, por las razones académicas que esgriman. Para responder a su medio ambiente social, económico y político, la autonomía universitaria, como está asentada en la carta magna, será indispensable.²⁶

Es necesario aclarar, en concreto, que los atributos de cada universidad, y las condiciones del medio social en las que se ubica, son variables. Sus prácticas de gobierno, el ejercicio de su autonomía, su prestigio, su visibilidad y su presencia en el sistema educativo y en el escenario político se modifican dependiendo de cómo reciben y aplican las políticas oficiales, así como de las influencias del medio local, incluyendo la demanda de servicios educativos y de investigación. Es central que, en conjunto, las universidades manejen por diferentes caminos sus propósitos compartidos para progresar académicamente, lo cual hace posible la autonomía.

Para que la Universidad sea comprendida y apoyada por la sociedad que la rodea, deberá declarar cuáles son sus propios criterios de mejoría académica y cómo puede darse la superación institucional. En esta direc-

²⁶ En la exposición de mis argumentos no tengo en cuenta las especificidades de cada universidad pública, pero cuento con que todas comparten su carácter público y autónomo, así como tradiciones de desarrollo y de compromiso para servir a la sociedad.

ción, habrá que producir conocimiento que le haga sentido al avance de la economía, y la sociedad local resulta un objetivo prioritario y relevante al respecto. Habrá que estar pendiente y capturar los avances científicos que se dan en la globalidad y entrar en conexión con universidades que investiguen problemas vinculados a realidades sociales próximas. La idea es que la Universidad capte conocimiento externo y lo combine con el propio para innovar, aplicar y generar valor en bienes y servicios producidos localmente. No se puede perder de vista que la ciencia y la tecnología a escala mundial, y sus vínculos con la economía y el bienestar social, son las vertientes principales que marcarán las tendencias que van a contribuir al cambio de las universidades.

La Universidad que viene habrá de enfrentar la docencia con nuevas pedagogías, con métodos e instrumentos de comunicación avanzados, y deberá ampliar la oferta educativa con carreras nuevas, adecuadas a las demandas sociales emergentes. Asimismo, asumirá su preparación para recibir varias veces a sus egresados con la idea de que actualicen sus conocimientos y participen en programas de internacionalización para el intercambio de alumnos y docentes. El profesorado tendrá un mayor rendimiento académico si goza de libertad para tomar iniciativas, buenas condiciones de trabajo con estabilidad, y si las instituciones renuevan y superan permanentemente a sus profesores.

En sus movimientos futuros, la universidad pública necesitará recuperar su ser como una institución en uso de todas sus capacidades críticas, que produce conocimiento crítico y que puede liderar proyectos de desarrollo y formular políticas para el cambio con consenso social. La autonomía, además, está ligada indisolublemente con las humanidades y las ciencias sociales desde donde se ejerce la crítica y se debate la realidad social y las soluciones a sus problemas. Asimismo, para ligarse más a la sociedad será menester desarrollar un discurso académico que proyecte nuevos horizontes de aprendizaje y que elimine la sobreposición de lo económico con respecto a los objetivos sociales y a las necesidades del cambio universitario. En el futuro se van a correr bastantes riesgos para construir una sociedad con mayor igualdad; en este proceso, a las universidades hay que concederles libertad académica, para que puedan responder con agilidad a las demandas cambiantes de la educación superior.

Con estos propósitos, la autonomía plena permitirá que la Universidad cumpla con su responsabilidad social, que consiste en examinarse permanentemente para estar al día de los avances de la ciencia y de las demandas sociales, al mismo tiempo que mantiene su vocación de educar y de formar personas con una visión humanista de la vida, preparadas para producir y

aplicar conocimientos, así como para participar decididamente en la sociedad e impulsar la democracia, el respeto al medio ambiente e incentivar la equidad social.²⁷

Es importante que la Universidad mantenga viva la preocupación por la autonomía para expresarse y actuar por voluntad propia, ya que va a estar inserta en un medio político donde la hegemonía ideológica que impulsa a las fuerzas del mercado corre a cargo de los medios televisivos, lo mismo que una buena parte de la educación y la cultura. Plantear opciones culturales a la sociedad será una de sus tareas principales.

La universidad pública en sí misma, a partir de su experiencia histórica, tiene que encargarse de ejercitar su autonomía, en contextos políticamente complejos, y aun adversos, de analizar y tener claros los límites y posibilidades de tal noción, para realizar acciones colectivas con la sociedad por una educación superior pública que sirva para crear bienestar. La autonomía no existe, solamente, a partir de su definición jurídica, hay que gestarla en su ejecución y darle un sentido a las acciones que se llevan a cabo en su nombre. Esta tarea le toca encabezarla a las autoridades, con el respaldo de la comunidad universitaria.

La autonomía es fundamental para reconstruir los valores con los que la universidad pública se representa ante la sociedad y con los que integra a su comunidad. Sobre la base de la autonomía es que la Universidad puede cuestionar su institucionalidad y darse otra. Sobre la base de la autonomía es que organiza a la comunidad académica dándole, a cada miembro, su propia autonomía de acción y de participación en las decisiones que orientan el cambio institucional. La autonomía sirve para darle a los universitarios cohesión, identidad y sentido de pertenencia.

La autonomía, de aquí en adelante, debe dar a las universidades el derecho de participar en la elaboración de las políticas educativas del país y a los académicos el derecho de participar en las diversas actividades de gestión y de gobierno de la Universidad, así como la posibilidad de reflexionar a conciencia si realmente se está cumpliendo con el cometido que la sociedad espera de ella y corregir libremente su rumbo. Además, sería de esperar, como en otras partes en el mundo, que este gobierno y los que le sigan reconozcan que la autonomía definida en la Constitución es esencial,

²⁷ La responsabilidad social no quiere decir que las universidades se limiten a satisfacer las demandas de la sociedad. Las universidades, en ejercicio de su autonomía, con responsabilidad y compromiso social, deben tomar la iniciativa para encontrar maneras de prever las exigencias de la sociedad. La investigación auxilia en este propósito. Una discusión exhaustiva sobre este punto se localiza en Neave (1998).

inevitable si se quiere, para que las universidades públicas consigan operar con mayores eficiencia y adecuación de sus funciones a los cambios que experimente la sociedad.

Finalmente, las transformaciones que experimente la universidad pública en los próximos tiempos requerirán, de sus miembros, acciones académicas organizadas colectivamente en un espacio social donde la pluralidad académica, garantizada por la autonomía, coincida en torno a proyectos institucionales, ideales, intereses y perspectivas compartidas que reafirmen el ser de la Universidad.

Quiere decir que la acción colectiva, esto es, la academia, se lleve a cabo en un régimen de confianza sustentado en la integridad y el “interés común que hace posible la existencia de la universidad pública” (García Sallord, 2009). En la universidad pública “deberíamos redoblar la apuesta por aquellas partes de la educación que mantienen viva la democracia”, diría Marta Nussband (2012), porque en ella florecen la libertad académica y la discrepancia, las artes, las humanidades y las ciencias sociales, que contribuyen más, que en otros tiempos, a la formación de buenos ciudadanos, tolerantes, para un mundo caracterizado por la diversidad, donde todos deben sentir que hay posibilidades de vida con progreso.

Referencias

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: UAM, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Editorial Itaca.
- Acosta, Adrián (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Becker, Howard (1970). *Campus Power Struggle*. Richmond, Texas: Transaction Publishers.
- Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, José Joaquín (2011). *Visión histórica de la evolución del sistema de educación superior chileno: hitos desde 1967 a la fecha*. Obtenido de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Ponencia%20de%20agosto.pdf>
- Buendía, Angélica (2014). *Evaluación y Acreditación de Programas Académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES.
- Casanova, Hugo (2009). “La universidad pública en México y la irrupción de lo privado”, en H. Muñoz (coord.) *La universidad pública en México*. México: Seminario de Educación Superior, UNAM y Ed. Porrúa.
- Clark, Burton (1986). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspectives*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Corengia, Ángela (2006). "Estado, Mercado y Universidad en la Génesis de la Política de Evaluación y Acreditación Universitaria Argentina". Prepared for delivery at the Meeting of the Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico.
- Figueroa, Yira (2004). "La educación superior en México y el proyecto nueva universidad: proyecto de nación propio o efecto necesario de los organismos internacionales, Banco Mundial, OCDE y UNESCO, durante 1990-2003", Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Gil Antón, Manuel (2004). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en P.Altbach (coord.) *El Ocaso del Gurú*. México: UAM.
- González Pérez, Luis Raúl y Guadarrama López, Enrique (2009). *Autonomía Universitaria y Universidad Pública*. México: UNAM.
- Ibarra, Eduardo (2002). "Políticas de evaluación en México durante los noventa: hacia nuevas formas de regulación de instituciones y conducción de sujetos", en Sonia Comboni, José Manuel Juárez y Dolores París (coord.), *¿Hacia dónde va la universidad pública? La educación superior en el siglo XXI*, México: UAM-X.
- Ibarra, Eduardo (2005). "Capitalismo académico" en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes de las universidades mexicanas". Texto presentado en el Seminario Permanente "Internacionalización de la educación superior: el capitalismo académico, implicaciones para los países en desarrollo. CESU. UNAM.. 21 y 22 de Abril.
- Ibarra Muñoz, David (2012) "Mercado de Trabajo y Protección Social, con referencia especial a México". Cordera, Rolando y L. M. Fuentes (coords). *Cuarto Diálogo Nacional para un México Social*. México. Programa Universitario de Estudios del Desarrollo. UNAM.
- Kent, Rollin (coord.) (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. México: ANUIES.
- Levy, Daniel (1980). *Universidad y Gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México. CESU-UNAM, FLACSO (sede México) y M. A. Porrúa.
- Marginson, Simon (1997). *Markets in Education*. St. Leonards, New South Wales: Allen & Unwin.
- Marginson, Simon y Ordorika, Imanol (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia Global en la educación superior y la investigación*. Seminario de Educación Superior. México: UNAM.
- Marginson, Simon y Ordorika, Imanol (2012). "Different Roads to a Shared Goal: Political and Cultural Variation in World-Class Universities. En Qi Wang, Ying Cheng and Nian Cai Liu (cords). *Building World-Class Universities*. Rotterdam/ Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Mendoza, Javier. (2007). *Cabildeo Legislativo para el Presupuesto Federal de Educación Superior*. México: ISSUE, UNAM.
- Monsivais, Carlos. (2004). Cuatro versiones de autonomía universitaria". *Revista Letras Libres*, pp. 47-52.

- Morphew, Christopher y Peter Eckel (2009). *Privatizing the public university*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Muñoz, Humberto (2006). *Relaciones universidad gobierno*. México: Seminario de Educación Superior, UNAM y Ed. Porrúa.
- Muñoz, Humberto. (2009). "Las universidades públicas: política, diferenciación y desigualdad institucional", en H. Muñoz (coord.). *La universidad pública en México*. México. SES-UNAM y M.A. Porrúa.
- Muñoz, Humberto (coordinador) (2010). *Revista Perfiles Educativos*. Volumen xxxii, Número Especial dedicado a Ochenta Años de la Autonomía de la UNAM. México. IISUE, UNAM.
- Muñoz, Humberto (2010). "La autonomía universitaria. Una perspectiva política" en *Revista Perfiles Educativos*. Volumen xxxii, Número Especial. México. IISUE, UNAM.
- Muñoz, Humberto (2013). "Estado, Educación y Pacto Social", en Cordera, Rolando y E. Sandoval. Sexto Diálogo Nacional por un México Social: Regresar a lo Fundamental. Programa Universitario de Estudios del Desarrollo. UNAM. (en prensa).
- Neave, Guy (1998). "Autonomía, Responsabilidad Social y Libertad Académica". Asociación Internacional de Universidades (AIU). ED-98/CONF.202/7.12. París, Agosto.
- Nef Novella, Jorge (2000). "El concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un bosquejo de análisis político" en *Revista Enfoques Educativos*, volumen 2, 2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Nussbaum, Martha (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina. Katz Editores.
- Ordorika, Imanol (2010). "La autonomía universitaria. Una perspectiva política", en *Revista Perfiles Educativos*. Vol. xxxii. Número Especial. México. IISUE-UNAM.
- Ordorika, Imanol y Lloyd, Marion (2014). "Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización, en *Revista Perfiles Educativos*, volumen xxxvi, 145.
- Pusser, Brian (2014). "Fuerzas en tensión: el Estado, la sociedad civil y el mercado en el futuro de la universidad". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIII. No. 170. Abril-Junio.
- Ridings, Bill (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rodríguez, Roberto (2004). "Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades "patito" en 2003", en Guadalupe Teresinha Bertussi (editora), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México: Ed Porrúa y UPN.
- Rubio, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México. Secretaría de educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Sennett, Richard (2004). *La corrosión del carácter*. Barcelona, España. Anagrama.
- Slaughter, Sheila (2001). *Professional Values and the Allure of the Market*. Academe. September-october.
- Slaughter, Sheila (1999). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. USA. University Johns Hopkins University Press.

- Slaughter, Sheila. y Rhoades, Gary (2010). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore. The Johns Hopkins University.
- Suárez, María Herlinda (2005). *Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo*. México. Cuaderno 4. Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Suárez, María Herlinda (2011). "Becarización del mundo académico" Publicado en el Suplemento *Campus Milenio*. Núm. 404. 4 de Febrero.
- Suárez, María Herlinda (2013). "Educación superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes". México. *Cuaderno Digital 4*. Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Suárez, María Herlinda y Muñoz, Humberto (2004). "Ruptura de la institucionalidad universitaria" en I. Ordorika. *La academia en jaque*. México. SES-UNAM y M. A. Porrúa.
- Verger, Antoni (2013). "Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior". *Revista de la Educación*, 360, enero-abril.
- Villaseñor, Guillermo (1988). *Estado y Universidad, 1976-1982*. México. UAM.

La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios*

Juan Pablo Díaz**, Anibal R. Bar*** y Margarita C. Ortiz****

* Título en inglés: Critical reading and its relation to the disciplinary training of university students.

** Docente universitario. Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades-UNNE, Argentina. Correo electrónico: pablodiaz@hum.unne.edu.ar

*** Docente Investigador. Doctor en Ciencias Cognitivas. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades-UNNE, Argentina. Correo electrónico: anibalrbar@hum.unne.edu.ar

**** Docente Investigadora. Magister en Epistemología y Metodología de la Investigación. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades-UNNE, Argentina. Correo electrónico: mortizgaleano11@gmail.com

Recibido el 11 de agosto del 2015; aprobado el 01 de diciembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Universidad/Estudiantes avanzados/ Formación / Formación disciplinar/ Habilidades de lectura crítica

Resumen

El artículo pretende identificar cómo se expresa la lectura crítica en estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación de una universidad pública Resistencia-Chaco, Argentina.

La información empírica se obtuvo del análisis de un texto y de una entrevista semiestructurada, y se interpretó con el método comparativo constante.

Los resultados muestran ciertas habilidades de lectura crítica identificadas en el análisis textual y en la interpretación global; asimismo, en la identificación de las intenciones del autor y el reconocimiento de fuentes de autoridad. Sin embargo, las dificultades observadas se relacionan con el manejo de estrategias de análisis textual crítico.

KEYWORDS

University/Advanced students/Disciplinary training/Critical reading skills

Abstract

This article aims to identify how critical reading skills are assumed by advanced students in Educational Sciences at a public university in Resistencia-Chaco, Argentina.

The empirical information was gathered by the analysis of a text and a semi-structured interview; the findings were analyzed by a constant comparative method.

The results show that students express some critical reading skills identified by the textual analysis and global interpretation, also, the identification of the author's intentions and recognition authority sources. However, difficulties related to the management of critical textual analysis strategies are observed.

Introducción

Los debates actuales sobre la formación universitaria plantean, particularmente, la enseñanza y la utilización del pensamiento crítico como una cuestión relevante de ser pensada e investigada en distintos ámbitos de la propia formación (Lipman, 1997; Paul y Elder, 2003; Hawes, 2003; UNESCO, 1999), al igual que la lectura crítica en tanto competencia por ser desarrollada en el nivel superior (Serrano, 2008; Serrano y Madrid, 2007).

Pese a la importancia atribuida al estudio de esta problemática en el marco de la literatura especializada, el desarrollo de habilidades de la lectura crítica en estudiantes avanzados en el nivel superior resulta un área de investigación poco explorada. Frente a esta circunstancia, se pretende aportar en ella desde la especificidad disciplinar del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La investigación se desarrolló en el marco del proyecto “Habilidades de razonamiento y creencias epistemológicas de estudiantes avanzados en contextos académico-disciplinares” (PICTO-UNNE, 2007), y plantea como interrogante qué aporta la formación inicial al desarrollo de la lectura crítica. Específicamente, el objetivo apunta a identificar los modos de expresión de la lectura crítica en los estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación en sus trayectos de formación disciplinar.

Marco referencial

La Universidad *per se* es la institución promotora de estrategias de pensamiento crítico, tanto en la dimensión de lectura como en las de escritura y comunicación oral, acorde a las disciplinas monoparadigmáticas o multiparadigmáticas: mientras las primeras se centran en un mismo cuerpo teórico de conocimiento, las segundas pueden abordar un problema desde distintas alternativas teóricas (Biglan, 1973). En este último grupo se enmarca la carrera de Ciencias de la Educación, objeto de este estudio.

Ferry (1990; 1997) concibe los trayectos de formación como aquello que viven los sujetos al vincular los *corpus* teóricos, enfoques y personas en un

determinado momento de sus experiencias. En la formación universitaria es fundamental el desarrollo de razonamientos desde diferentes perspectivas disciplinares para el logro de profesionales competentes y ciudadanos capaces de ser y de actuar en su contexto próximo (Bar, 2012).

Según Lipman (1997), es necesario propiciar el ejercicio del análisis crítico desde los primeros niveles educativos. No obstante, su desarrollo cobra particular importancia en el ámbito universitario por ser la criticidad un procedimiento al que deben habituarse los estudiantes al operar con la información. Una de las finalidades de la educación universitaria es, precisamente, el fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo por su inserción en los procesos socioculturales (Santiuste, 2001).

Tanto el pensamiento como la lectura críticos sirven para evaluar información e ideas, a efecto de tomar decisiones en el primer caso y para descubrirlas en el segundo.

Como señala Newmann (1990), educar en la lectura crítica conduce al cultivo del pensamiento crítico o de orden superior, característico en la resolución de perspectivas en conflicto, en la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, en la capacidad de autocrítica, en la independencia de juicio y en la rigurosa consideración de las ideas a medida que éstas desafíen creencias o doctrinas establecidas.

En lo que respecta a su conceptualización, Scriven y Paul (2003) sostienen que el pensamiento crítico incluye un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, así como el hábito de utilizarlas para conducir a un comportamiento basado en el compromiso intelectual. Los sujetos devienen en activos analizadores, en evaluadores y en sintetizadores de la información que incorporan y transfieren a la práctica en todos los ámbitos (Paul, 1992).

Este pensamiento de orden superior conlleva un proceso de razonamiento y de reflexión acerca de qué creen o qué deben hacer las personas al momento de enfrentarse con cuestiones cotidianas u otros ámbitos (Norris y Ennis, 1989; Ennis, 2002).

Al caracterizar al pensador crítico, Ennis (2002) enfatiza su capacidad para:

- a) Proponer explicaciones, hipótesis, planes u otras fuentes alternativas.
- b) Asumir una posición frente al texto leído, y si éste no brinda suficientes evidencias, buscar fundamentos (políticos, ideológicos, religiosos, entre otros).
- c) Disponer de información actualizada sobre el propio campo disciplinar.
- d) Estar abierto a recibir puntos de vista de otras personas.

Esto es, enseñar para formar lectores que se apropien de esta postura en tareas académicas y profesionales, trascendiendo al autor como fuente de autoridad (Hawes, 2003). En suma, lo que se consigue con el desarrollo de la lectura crítica en el ámbito académico es la capacidad de “mirar” entre líneas, captar las intencionalidades y entender la lógica interna del texto.

En este tipo de lectura cada autor ofrece su propia interpretación, lo que involucra examinar opciones de contenido, de lenguaje y de estructura, así como considerar su efecto en el significado, en función del modo como el texto interpela al lector (Kurland, 2005; Cassany, 1999; Larrosa, 2004).

Tal competencia involucra la habilidad de evaluar ideas teóricas en el campo de lo social y de lo político, de reflexionar y de analizar con sentido profundo los textos leídos e igualmente construir posiciones propias al elaborar un discurso o una escritura crítica (Hawes, 2003; Serrano y Madrid, 2007; Carlino, 2004).

Si bien el pensamiento superior y la lectura académica son cuestiones importantes en el ámbito universitario, numerosas investigaciones enuncian las dificultades de su desarrollo en los estudiantes. A través del uso de cuestionarios y de tareas de interpretación de textos, Peronard *et al.* (1998, citados en Rivera, 2003) encontraron que los alumnos chilenos de este nivel no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, tampoco relacionan ideas explícitas en un texto ni comparan las expresadas en diferentes fuentes y, en consecuencia, no utilizan los contenidos aprendidos. Observaron también que dichos obstáculos no derivan de la falta de lectura —leen reiteradamente con el objeto de incorporar memorísticamente el contenido— sino de la incapacidad para establecer inferencias. Esto pone de manifiesto ciertas limitaciones del pensamiento operativo sometido a los procedimientos básicos.

En esta misma línea, mediante la aplicación de cuestionarios y de ejercitación lectora, diversos estudios realizados con estudiantes colombianos del último curso de secundaria y del ámbito universitario (Ladino y Tovar, 2005; Ochoa y Aragón, 2004; Rivera, 2003) informan acerca de sus dificultades al leer textos académicos. Los resultados dan cuenta de la carencia de estrategias estructuradas al leer un texto científico, como así también del hecho que muy pocos estudiantes evidencian estrategias referidas a ciertos indicadores de funcionamiento metacognitivo.

Por su parte, Vivas (2003) indagó el pensamiento y la lectura críticos de los alumnos de una universidad colombiana, aplicando entrevistas semiestructuradas y cuestionarios; encontró que los estudiantes de las carreras humanísticas presentan un mayor desarrollo de habilidades lectoras; señaló que en las carreras multiparadigmáticas (Filosofía y Psicología), éstos

manifestaron un alto grado de lectura crítica, lo cual se reflejó en el análisis de las fuentes, en la evaluación de ventajas e inconvenientes de soluciones a un problema, en la justificación de conclusiones, en la diferenciación entre hechos y opiniones y en la argumentación exponiendo razones a favor y en contra de las tesis.

Frente al conocimiento de este tipo de obstáculos, algunas investigaciones proponen intervenir para contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento y de lectura críticas. En este sentido, a fin de promover la capacidad de pensamiento autónomo y crítico, y de mejorar la expectativa social acerca de los profesionales universitarios, Hawes (2003) desarrolló un taller de enseñanza de lectura crítica con una muestra exhaustiva de estudiantes de la Universidad de Talca (Chile). Los logros de criticidad lectora, obtenidos en las diferentes asignaturas y carreras, llevaron a la incorporación de esta estrategia en el plan de estudio.

También Aguirre (2008) pretendió estimular este tipo de lectura a través de talleres destinados a estudiantes de profesorado de la Universidad de los Andes, en Venezuela. La experiencia contribuyó a mejorar la capacidad de argumentación oral y escrita, y de explicación a partir de evidencias en los participantes.

Sánchez y Marín (2010), en un estudio realizado en Cuba, por medio de entrevistas y de talleres, analizaron la motivación de los estudiantes de Humanidades hacia la lectura crítica a lo largo de la carrera. El trabajo reveló el incremento del interés y del dominio de habilidades relacionadas, por ejemplo, con la emisión de juicios y la valoración de lo leído, y de otras transformaciones cualitativas en la actuación estudiantil (explicación y argumentación).

En el contexto que implican los hallazgos antes mencionados, este trabajo pretende identificar cómo se expresa la lectura crítica en los estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación de una universidad argentina bajo el marco de sus respectivos trayectos de formación disciplinar.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación es exploratorio-descriptivo y privilegia el abordaje cualitativo. La muestra estuvo integrada por dieciséis estudiantes avanzados del cuarto y el quinto niveles del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad de gestión pública (República Argentina), seleccionados de modo accidental y que dieron su consentimiento para la participación del estudio. Los criterios

muestrales se sustentaron sobre el supuesto de que dichos sujetos, por ser estudiantes avanzados, conocían debidamente los contenidos específicos, las operaciones que la disciplina demanda durante la formación y, en tanto tales, eran referentes o informantes idóneos para tal fin.

Respecto a la recolección de información, se aplicó un instrumento que integró dos instancias sucesivas. La primera implicó la lectura y el análisis de un texto académico titulado "Paulo Freire y la Dimensión Política de la Educación", en el cual el autor pone a discusión las concepciones filosóficas sobre la educación; incluyó la reescritura de una entrevista realizada en la década del 90 (vídeo en la *web* "La dimensión política de la educación"¹), cuyos contenidos son la dimensión política de la educación, el posicionamiento del educador, el status de la educación en el tiempo y el buen uso del poder. Su selección se realizó en función de la naturaleza del contenido, ya que al interpelar al lector pone en juego conceptos críticos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

En segunda instancia, se efectuó una entrevista semiestructurada en torno a tres tópicos: a) lo que entiende por lectura crítica; b) lo que haría en caso de contar con mayor tiempo; y c) lo que haría para mejorar las habilidades de lectura crítica. El discurso de los actores se interpretó a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 2003).

Discusión de Resultados

El análisis permitió la construcción de tres categorías: "La formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional"; "La práctica lectora en el trayecto de formación" y "El lector crítico en acción", que caracterizaron la lectura de los estudiantes, con sus respectivas dimensiones o sub-categorías. A continuación exponemos las categorías de interpretación construidas.

La formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional

En esta categoría fueron identificadas tres dimensiones que se detallan en función de su complejidad creciente:

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=5TJi1UW9Q2I>

- a) Las ideologías y los posicionamientos de los autores como contribuciones para la formación.
- b) Aportes de las teorías y conceptos a la formación.
- c) Los ejes que fundamentan los programas de cátedra y los vínculos en ese marco.

Los testimonios subrayaron aportes de diferentes autores (Marx, Vigotsky, Bourdieu, Foucault, Habermas, entre otros) para el análisis de textos y de los contextos, tales como *La pedagogía del oprimido* (E5), *Educar para la liberación* (E8) de Freire y *El caso de Ranciere, el del maestro ignorante* (E2).

Al referir el contenido, evocaron conceptos, teorías o enfoques que favorecieron la mirada crítica de los procesos sociales y educativos destacando, en particular, la teoría freiriana.

También recalcaron las perspectivas psicológica y didáctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que devienen de la lectura, con el andamiaje del docente (Vigotsky, 1978) y el concepto de generatividad como facilitador de actitudes de lucha ante situaciones de opresión (Erickson, 1974).

Asimismo, consideraron que los contenidos del trayecto de formación inicial contribuyen a la configuración de la visión personal del ser docente: “[...] *modelo de docente, el modelo de sujeto que yo quiero y el modelo de sociedad y/o la visión del mundo que yo quiero*” (E6); dicho aspecto les permite desnaturalizar y problematizar diferentes situaciones de la realidad. Igualmente ejemplificaron con el texto “*Culturicidio*”, aduciendo que el pensamiento de los estudiantes refleja la ideología dominante difundida por los medios masivos de comunicación (Romero, 2009).

La minoría de los entrevistados mencionó los aportes de la cátedra respecto del rol profesional:

Un tema o idea que trabajamos en Política Educativa es la relación entre la educación y la política que siempre van de la mano y nosotros como educadores debemos tener presentes para tener un pensamiento abierto en las aulas [...] (E4).

La idea de rol docente es algo que nos transmitieron durante toda la carrera en asignaturas con orientación como Política e Historia, te posibilitan tener una mirada crítica del mundo (E15).

En este sentido, la cátedra aparece como un espacio de formación de un equipo en condiciones témporo-espaciales contextualizadas y situadas (Ferrry, 1990; Souto, 1993; Ardoino, 1997), y no obstante la singularidad de cada

una, todas aportan a la red de significados y de sentidos desde las áreas que las conforman. Este tipo de evocación emergió de la lectura del párrafo del texto referido al posicionamiento del educador.

Las cátedras nominadas por los entrevistados integran dos áreas curriculares del plan de estudio: A.I) *Análisis de la educación y sus manifestaciones* (la mayoría de los estudiantes), y A.IV) *Teorías y técnicas de los encuadres generales*;² en la primera, aquéllas acentúan los corpus teóricos de las disciplinas básicas para el análisis de la educación y los enfoques de análisis de investigación de este objeto complejo y, en el área cuarta, subrayan las herramientas sustantivas y básicas para la intervención educativa. A la vez, significan algunas materias – en mayor o menor grado –, a saber: Política Educativa, Sociología General, Sociología de la Educación, Historia General de la Educación, Historia de la Educación Argentina y Pedagogía (A.I), y Teoría Curricular y Didáctica General (A.IV); mientras que, por otra parte, es notoria la escasa evocación de asignaturas claves para construir la mirada micro del aula: la intervención docente.

En suma, las aportaciones de *contenidos*, de *autores* y de *cátedras* en la formación, promueven tanto la emergencia de determinados enfoques y teorías y sus referentes, como la elaboración de múltiples visiones de lo educativo y el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005), rasgos distintivos de las carreras multiparadigmáticas. Éstas abordan el hecho educativo desde diferentes perspectivas teóricas, se vinculan con la enseñanza, y ponen énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico (Vivas, 2003; Serrano, 2008).

De lo expuesto, podría pensarse que los estudiantes que evocaron las cátedras mostrarían mayor grado de criticidad, dado que éstas no involucran sólo los contenidos o conceptos implicados en ellas, sino también la ideología de los docentes, las interacciones pedagógicas, las posiciones de autores y otros componentes de índole compleja que se intersectan en el marco de la organización y de la planificación de una materia del plan de estudio. Por su parte, la referencia exclusiva a *contenidos* sólo vincula posicionamientos de autores con nociones del programa de la cátedra, lo que supone un pensamiento menos complejo o menos crítico que aquel que puede denotar esos mismos componentes en el marco de la asignatura. Por

² Las áreas I y IV del plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación <http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/profesorado.pdf> y la Licenciatura en Ciencias de la Educación <http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/licenciatura.pdf>

último, los que sólo mencionaron *autores*, tendrían una idea más dogmática del conocimiento validado, quedando pegados a la ideología del otro y sin mostrar un espíritu crítico al examinar el texto dado.

La práctica lectora en el trayecto de formación

En cuanto a esta categoría, las narrativas giran en torno a las siguientes dimensiones:

- a) *Lo que dicen hacer para leer críticamente.*
- b) *Lo que harían para mejorar su lectura crítica.*
- c) *Lo que harían si tuvieran más tiempo para leer críticamente.*

Lo que dicen los estudiantes hacer para leer críticamente

Al referenciar esta cuestión aluden a dos medios: 1) *Técnica*, 2) *Conceptos y Encuadres generales*; y a la *conjunción de ambos*.

El primer caso incluye ciertos procedimientos implicados en las habilidades de lectura crítica: *“Leer la globalidad de la oración y las palabras que centran la idea [...]”* (E8), y *establecer relaciones entre “las palabras”* (E11).

En el segundo, reconocen la importancia del corpus teórico para la interpretación del texto: *“[...] los contenidos de las distintas materias a la hora de tener que leer algo [...]”* (E16); apelar a los *“conocimientos previos almacenados en mi memoria”* (E4).

Pocos estudiantes nominaron ambas, al destacar la interacción método-contenido en los procesos de lectura crítica: *“[...] fui leyendo párrafo por párrafo, fue más fácil para tener ideas claras. Primero lo leí y relacioné con teorías o contenidos que trabajé en algunas cátedras”* (E5).

Lo que los estudiantes dicen hacer al leer críticamente, implica el reconocimiento de *palabras clave*, *ideas centrales*, *la valoración del todo y/o de las partes del texto*, operaciones básicas para el análisis de la lectura (Carlino y Estienne, 2003). En los decires de los estudiantes no se identifican procesos de análisis crítico de los contenidos disciplinares u otras fuentes (Newmann, 1990): la enunciación de evidencias argumentativas y su evaluación, o de opiniones y fuentes alternativas, entre otros (Serrano y Madrid, 2007).

Lo que dicen los estudiantes para mejorar su lectura crítica

A efectos de mejorar la lectura crítica, los alumnos manifestaron que se centrarían en:

- a) *La profundización del conocimiento del contenido.*
- b) *El uso de un método.*
- c) *El trabajo conjunto contenido-método.*
- d) *El desarrollo de una actitud de compromiso.*

Los testimonios destacaron la incorporación gradual de perspectivas, de teorías y de conceptos para *profundizar el conocimiento del contenido* disciplinar del campo de incumbencia, como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico: “*Profundizar en las lecturas que nos brinda la carrera y [...] otras fuentes para sacar algunas ideas en limpio*” (E1).

Aquellos que focalizaron el *manejo del método*, señalaron la necesidad de afianzar los procedimientos implicados en el proceso de lectura crítica. En palabras de los entrevistados: “*[...] ir leyendo y releendo [...]. Mejorar mi lectura crítica partiendo de la práctica [...] y tratando de profundizar y haciéndome preguntas nuevas*” (E12).

Muy pocos opinaron que ambos elementos (c) permiten optimizar las habilidades vinculadas con la lectura crítica (Sánchez y Marin, 2010), o sea, desarrollar conceptos, establecer relaciones entre párrafos y leer “*parte por parte*” (E14); “*contrastar con otras teorías, fijarse el contexto en el que se escribe una perspectiva científica*” (E8).

En relación con el compromiso del educador, sólo dos estudiantes apuntaron que los conocimientos de los contenidos y los procedimientos son necesarios pero insuficientes. Se requiere la asunción de una actitud crítica en la dialéctica enseñanza y aprendizaje: “*[...] comprometerse con los alumnos y enseñar a pensar [...] que hagan preguntas al texto y que las preguntas generen dudas ya es un gran logro*” (E15); “*que no queden pegados a la idea del autor*” (E10), consideración compartida por Hawes (2003) y Bar (2012). Para el mejoramiento de esta competencia, pondrían en juego procesos de análisis y de síntesis, elaboración de nuevas ideas y relaciones conceptuales, reconstrucción de significados, como también develar los propósitos de los diferentes discursos y posturas (Serrano, 2007); en síntesis, pensarse como mediadores en los procesos de formación (Larrosa, 2004).

Lo que harían los estudiantes si tuvieran más tiempo para leer críticamente

En relación con la dimensión temporal, las alocuciones estudiantiles ponderaron:

- 1) *El análisis profundo de cada parte del texto.*
- 2) *La re-significación del método de lectura.*
- 3) *El establecimiento de relaciones del texto con teorías y nociones dadas en la formación.*

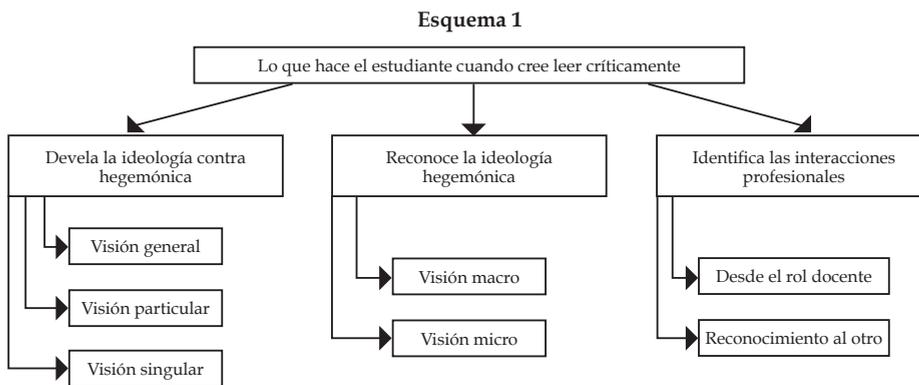
La primera cuestión remite a la *relación parte-todo*, al texto como una totalidad con sentido; la segunda, a la ejercitación de procedimientos, a la práctica para un mayor desarrollo de la capacidad de lectura crítica, de "*análisis crítico sobre la realidad*" (E15). Por su lado, *La puesta en relación del texto con los aportes del recorrido de formación* en las cátedras mencionadas, relacionando autores para una comprensión más acabada de los textos a los que se enfrentan, sin embargo, tuvo menor rango de aparición.

En el contexto de la *formación disciplinar y su relación con lo creen que debe hacerse para leer críticamente*, cobra importancia esta habilidad para la apropiación de conocimientos académicos (Carlino, 2009) y el desarrollo de actitudes críticas (Paul, 1992).

En dicho itinerario, los estudiantes muestran habilidades para develar lo subyacente del texto (Cassany, 2006).

El lector crítico en acción

Respecto de lo que hacen cuando creen realizar lecturas críticas, los testimonios dan cuenta de tres sub-categorías: 1) *Devela la ideología contra-hegemónica*; 2) *Reconoce la ideología hegemónica*; 3) *Identifica las interacciones profesionales*.



Fuente: Elaboración propia.

Devela la ideología contra-hegemónica

Las expresiones acerca de esta perspectiva de lo político y del poder asumen un continuum teoría-praxis, esto es: 1) *visión general*, 2) *visión particular* y 3) *visión singular*.

En el caso 1, evocaron aspectos que contextualizan conceptualmente el uso del poder desde nociones abstractas, reconociéndolo como parte constitutiva de los sujetos sociales: “*como una entidad encarnada en uno o en otro sujeto [...]*” (E7); “[...] *creo que debiera salirse de sí mismo para tener esa noción crítica del mundo [...]*” (E14).

La *visión particular* apareció cuando destacaron el valor del vínculo del poder con los hechos sociales, como cuestión de acceso al bien cultural (educación) y “*a la capacidad de transformar a otros y a uno mismo [...]*” (E3).

Un reducido número adoptó una *perspectiva singular* del ejercicio del poder, reflejando en su relato el compromiso de los sujetos en función de sus roles en las instituciones sociales, como se desprende del siguiente fragmento: “[...] *cada sujeto [...] debe tener un lugar de poder [...] el docente frente al aula maneja una cuota, dando la posibilidad al estudiante de pensar, dar su opinión, interpretar los contenidos, discutir, debatir [...]*” (E7).

Las tres visiones manifiestas acerca de lo político y el poder muestran la autonomía de los estudiantes, quienes reconstruyen las ideas (Cassany, 1993) y emiten juicios y valoraciones (Sánchez y Marín, 2010). Estas habilidades, de relacionar ideas no explícitas en los textos y de utilizar los contenidos aprendidos para interpretar los sentidos subyacentes en éstos –a diferencia de los hallazgos de Peronard *et al.* (1998)–, revelan su condición de seres históricos que observan y analizan las transformaciones del mundo (Manuel, 2010).

Reconoce la ideología hegemónica

En las aseveraciones en torno a esta dimensión de lo político se vislumbran dos visiones: *macro* y *micro*, la última con menor expresión.

En la *Visión macro*, las manifestaciones dieron cuenta de la naturalización de lo hegemónico, del *habitus* y de la alienación de los sujetos que no ven “*más allá, lo que está oculto*” (E1) y pierden la capacidad de autocrítica para “*reconocer debilidades [...]*” (E16). El texto trabajado devino en la cita de sucesos trascendentales de la historia mundial por su impacto en la génesis de los cambios sociales, tales como “*la revolución industrial [...]*” (E5), el reconocimiento de los derechos, los cambios en la concepción sobre el lugar de lo político en la relación de poder buscando mayor igualdad entre las clases, por ejemplo “[...] *los movimientos obreros estudiantiles en Latinoamérica o en Europa*” (E13).

En la *Visión macro* de lo político, el poder es percibido en las interacciones de los hechos y de los actores sociales (Foucault, 1986). Para los entrevistados, el análisis del texto posibilita una mirada contextual (política, social, económica, etc.), con la consiguiente desnaturalización de las representaciones acerca de los hechos sociales y educativos (Freire, 1970).

Bajo el contexto de la *Visión micro* se evidenciaron los polos: *naturalización/desnaturalización de situaciones de la cotidianidad*.

La *naturalización* de los hechos habituales afloró cuando hicieron referencia a la incidencia de los medios de comunicación en los modos de pensar, como “*plantea el libro Culturicidio*” (E6).

En otros segmentos de las narrativas, emergió la *desnaturalización* de sucesos diarios a partir del reconocimiento de esferas de poder: “[...] *mi abuelo, mi mamá, mi papá [...] dicen somos pobres pero honrados [...] Considero que es una naturalización de las cuestiones sociales*” (E1), y de una superestructura ideológica, expresando las dificultades para cambiar el *status quo* vigente “*porque históricamente fue así*” (E11), aunado a la necesidad de asumir un rol protagónico en ese sentido.

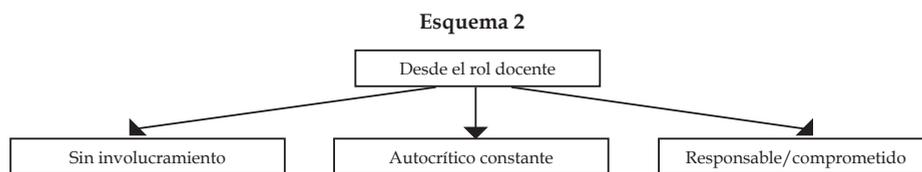
En esta línea aparecieron referencias a situaciones concretas de la historia fundacional de Argentina, como la generación del '80 y la Ley N° 1420, obviando la diversidad de los sujetos en estrecha relación con el proceso de consolidación del sistema educativo argentino: “*la educación está determinada por los políticos, la ideología y los sectores dominantes*” (E8).

Las expresiones acerca de la *visión micro* de lo político ilustran, por un lado, la lectura crítica en tanto técnica de evaluación textual (Kurland, 2005), que posibilita develar el impacto de la tendencia hegemónica en es-

cenarios de la vida cotidiana y su desnaturalización; y, por otro, denota el desarrollo del pensamiento crítico en la formación académica (Scriven y Paul, 2003). Igualmente, refleja la integración a sus estructuras cognitivas de ciertos contenidos para poner en juego la habilidad de evaluar situaciones teóricas, sociales y/o políticas (Hawes, 2003).

Identifica las interacciones profesionales

Las narrativas denotaron sub-dimensiones: 1) *Desde el rol docente* y 2) *Reconociendo al otro*.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al primer posicionamiento, los participantes visualizaron la función del docente como algo externo a sí mismos. Esta mirada alejada del futuro rol laboral se refleja en expresiones que no incorporan la idea de compromiso, ni la del posicionamiento flexible y la actitud de apertura ante otros puntos de vista (Ennis, 2002).

Otros entrevistados revelan una postura *autocrítica* respecto de su futura práctica profesional en función de la complejidad de la realidad en la que están inmersos. Esta capacidad (Newmann, 1990) contribuye al fortalecimiento del pensamiento recursivo durante la formación inicial (Hawes, 2003).³

Finalmente, los menos asumieron el *rol docente responsable/comprometido*, y comentan que la práctica docente no se limita al conocimiento del contenido disciplinar sino también a una actitud de compromiso político, ético

³ “La recurrencia (también llamada recursividad o recursión) es un proceso que hace invocación de sí mismo, o que alude a un proceso similar” (Corballis, 2007: 78). Siguiendo con el autor, la recursividad es la capacidad de incluir pensamientos dentro de otros pensamientos, que es lo que nos permite tener consciencia del paso del tiempo, pensar en nosotros mismos y en los demás

y social: “responsabilidad de generar conocimientos teniendo presente el vínculo entre conocimiento, alumno y profesor [...]” (E15) y de “enseñar a pensar [...]” (E2), trascendiendo y cuestionando las ideas de los autores.

En el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación (Biglan, 1973) y sus dispositivos de formación (Souto, 1993), la actitud frente al ejercicio es una construcción personal y social (Vivas, 2003).

Quienes explicitan el *reconocimiento del otro*, lo hacen con una *perspectiva amplia o acotada*. Desde la perspectiva *amplia*, reseñaron la relevancia de los procesos de formación atravesados por el conocimiento, la mediación docente u otros factores como instrumentos para significar la otredad, rompiendo con las estructuras individualistas y los supuestos de superioridad.

Una minoría refiere a la *singularidad en el reconocimiento del otro*, cuentan situaciones del escenario áulico, de la reciprocidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y los condicionamientos sociales del trabajo docente. Estos reconocimientos que hacen los estudiantes cuando creen leer críticamente incluyen contenidos académicos y vínculos interpersonales, entre otros tópicos (Guzmán y Sánchez, 2006), los cuales resultan tanto de construcciones y reconstrucciones durante el trayecto de formación (Ferry, 1990) como de aprendizajes colaborativos (Freire, 1970). De este modo, la lectura en el ámbito universitario opera como un proceso dialéctico doble, en el sentido de promover el conocimiento y la transformación del mundo y la de nosotros mismos (Freire, 2004).

Respecto de la formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional, escasos estudiantes evocaron los aportes de la cátedra y visualizaron la complejidad del proceso de lectura crítica a diferencia de los que se limitaron a la enunciación de autores o contenidos.

En cuanto a la práctica lectora en el trayecto de formación, una minoría destacó la conjunción método-contenido como clave para la mejora de esta habilidad, agregando la actitud del compromiso del educador en torno a ambos componentes en dicho camino, lo que denota rasgos de nivel superior de la competencia en estudio.

Respecto del lector crítico en acción, son pocos los estudiantes que dan cuenta de un análisis profundo del texto apelando a marcos conceptuales y a perspectivas teóricas, así como a su transferencia a situaciones de la realidad cotidiana, manifestando la capacidad de pensar en explicaciones alternativas, y también la de construir posiciones propias en la elaboración de su discurso.

Reflexiones finales

A lo largo de la formación, los futuros profesionales en Ciencias de la Educación parecen haber incorporado distintas herramientas teórico-metodológicas para el tratamiento y la interpretación de los textos académicos.

Entre los rasgos de la lectura crítica identificados a partir del análisis textual y de los relatos, pueden señalarse los vinculados con la interpretación global del texto de Freire, la identificación de las intenciones del autor y el reconocimiento de fuentes de autoridad (enunciación de autores y libros de texto). No obstante, es preciso indicar que el grueso de los estudiantes esgrime argumentos escuetos acerca de cuestiones explícitas en el texto.

Si bien, en su mayoría, los entrevistados ofrecen explicaciones acordes con los aspectos sustantivos del texto, también es cierto que revelan escasa reflexión en torno a las situaciones actuales, lo cual limita la puesta en juego de los marcos teóricos aprehendidos para la construcción de posturas más críticas y la emisión de juicios de valor en relación con lo leído.

De modo general, los argumentos sostenidos por los entrevistados, a propósito del análisis textual, se basan prioritariamente en autores y contenidos de las asignaturas pertenecientes a las áreas "*Análisis de la educación y sus manifestaciones*" y "*Teorías y técnicas de los encuadres generales*", en desmedro de aquellas vinculadas específicamente con la actividad docente. Dicho de otro modo, la mayor parte de los estudiantes no mencionó las asignaturas correspondientes a las áreas de intervención y práctica profesional; esta cuestión no es menor, si se tiene en cuenta que el pensamiento freiriano invita al posicionamiento en el rol y en la tarea docente futura. Ahora bien, cabe preguntarse si este nivel de análisis que hacen los estudiantes deriva del peso de ciertas materias vinculadas con lo macro-político, o resulta de las propias características del contenido del texto.

Por otra parte, es relevante subrayar la escasa mención a la cátedra en relación con la tarea, en tanto se trata de un soporte clave frente a las situaciones de lectura crítica. Puede decirse que el nivel de lectura y las narrativas focalizan la atención en el conocimiento profesional del contexto socio-histórico y político, soslayando los fundamentos de la intervención del profesor para comprender de modo contextualizado la singularidad y la complejidad intrínseca de los procesos áulico-institucionales y educativos.

Los estudiantes muestran algunas características críticas: no aceptar *a priori* las ideas, identificar los diferentes puntos de vista, analizar las ideas

subyacentes e ideologías y reconocer el contenido sustantivo de la fuente consultada, aunque no se expresan elocuentemente ni en su mejor forma (Serrano, 2008).

En general, los estudiantes participantes disponen de información actualizada sobre el campo disciplinar de referencia y ostentan una actitud de apertura ante otros puntos de vista. Sin embargo, las dificultades observadas en este grupo de estudiantes avanzados se relacionan con el manejo de estrategias de análisis textual crítico, pues las utilizadas no son tales (reconocimiento de ideas principales y secundarias, ideas claves, entre otras), sino técnicas para la organización del texto, previo a su lectura (Maglio y Luque, 2011).

Nuestros resultados sugieren la presencia de ciertas características de lectura crítica relacionadas con la formación disciplinar, prevaleciendo las básicas por sobre las de orden superior. Se entiende que las últimas pueden desarrollarse fundamentalmente en el tramo final del nivel superior, como una suerte de tránsito hacia el pensamiento crítico. Se trata, entonces, de pensar las cátedras como escenarios y dispositivos de aproximación al entramado del campo disciplinar de formación, enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2012).

Lo antes dicho posicionaría a los estudiantes de Ciencias de la Educación como actores orientados hacia la reflexión en la lectura explícita e implícita (Cassany, 2006), complejo ejercicio cognitivo donde no sólo entra en juego la percepción lineal de lo que se lee, sino el análisis y la resignificación de las ideas para elaborar y reelaborar otras.

Si bien los contenidos posibilitadores de lectura crítica parecen estar presentes a lo largo de la formación, no puede decirse lo mismo en cuanto al desarrollo de procedimientos de este tipo de lectura para su tratamiento, como el poder identificar los diferentes puntos de vista, o en el reconocimiento y el uso de interferencias, entre otras estrategias. Esto conlleva obstáculos que debieran contemplarse en la formación disciplinar, a fin de desarrollar estrategias promotoras de competencias imprescindibles para un ejercicio profesional idóneo. Tales estrategias debieran ser comunes a todas las áreas curriculares del plan de estudios, pero son particularmente recomendables en la de "Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa" por su vínculo con las prácticas áulicas.

Para finalizar, puede afirmarse que el presente trabajo contribuirá con información sustantiva sobre el pensamiento crítico en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, permitiendo un aná-

lisis de los procesos empleados para la lectura de textos propios del campo disciplinar. Dicho análisis aporta un estado de situación relevante para la toma de decisiones futuras vinculadas a la formación de un docente crítico.

Estudios como éste son necesarios para informar a la comunidad educativa sobre la importancia de desarrollar esta habilidad en profesionales de la educación capaces de develar lo subyacente en un texto, desnaturalizar hechos y situaciones cotidianas, interpelar posiciones propias y ajenas en los discursos educativos. Dichas habilidades posibilitarían futuras prácticas educativas, acordes con la necesidad de formar ciudadanos críticos y participativos.

Referencias

- Aguirre de Ramirez, Rubiela (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica* 17, 86-95.
- Ardoino, Jacques (1997). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bar, A. (2012). Argumentar y explicar en el contexto de la formación universitaria en biología. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4 (4), 92-113.
- Biglan, Anthony (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57, 204-213.
- Botello Sánchez, María Soledad y Alonso Marín, Marcia (2010). El proceder de lectura crítica para docentes en formación inicial del área de Humanidades en la Sede Pedagógica Amancio. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 2 (8). Recuperado <http://www.eumed.net/rev/ced/18/bsam.htm>.
- Carlino, Paula y Estienne, Viviana (2003). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, Universidad de Antioquia, Colombia 4 (3).
- Carlino, Paula (2004). Proceso de Escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza académica. *Revista Universidad de los Andes Mérida*, Venezuela 8 (26).
- Carlino, Paula (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Cassany, Daniel (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Craó.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Corballis, Michael C. (2007). Pensamiento recursivo. *Mente y Cerebro*, (27) 78-87.
- Ennis, Robert (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. Chicago, University of Illinois: 7. Recuperado de <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis>.

- Erickson, Erik (1974). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé-Paidós. Ed. 5ta.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones. Buenos Aires: Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (16ª ed.) México: Siglo XXI Editores argentina. S.A.
- Guzmán Silva, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (2).
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967). El descubrimiento de la teoría de base. Cap. 3. En: Sirvent, Ma. Teresa (2005) *Lecturas de lógica cualitativa 1*. Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Hawes, Gustavo (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecesus TAL 0101. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca.
- Kurland, Daniel (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://www.edicionesimbioticas.info/Lectura-critica-versus-pensamiento>.
- Ladino Ospina, Yolanda y Tovar Gálvez, Julio César (2005). Evaluación de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra. VII Congreso. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf.
- Larrosa, Jorge (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. México. D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maglio, Norma y Luque, Adriana (2011). Definiéndome como estudiante: Cuestionario de autopercepción. 3er Congreso Internacional de Investigación. La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1373/ev.1373.pdf.
- Manuel de Jerez, Esteban (2010). Reseña de "Universidad comprometida" de Vicente Manzano. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27).
- Marciales Vivas, Gloria Patricia (2003). Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Newmann M., Fred (1990). Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. *NASSP Bulletin*, May, 58-64.
- Norris, Stephen y Ennis, Robert (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

- Ochoa Angrino, Solanlly y Aragón Espinosa, Lucero (2004). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Paul, Richard (1992). *Critical thinking: Basic questions & answers*. Retrieved. Foundation for Critical Thinking. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/print-page.cfm?pageID=409>
- Paul, Richard (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org>.
- Paul, Richard, y Elder, Linda (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios. Desempeño, indicadores y resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Peronard, Thierry, Marianne; Gómez Macker, Luis A.; Parodi Sweis, Giovanni y Nuñez Lagos, Paulina (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Rivera, María (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital Umbral 2000* (12). Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/riveralam.pdf>.
- Romero, Francisco (2009). *Culturicidio. Historia de la educación argentina 1966-2004*. Resistencia: Librería de la Paz.
- Santiuste Bermejo, Víctor (2001). Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie. Conferencia presentada en las Escuelas Europeas. Seminario de Filosofía. Bruselas, Bélgica.
- Sanmartí, Neus (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En: Fernández, P. (coodra.) (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- Serrano de Moreno, Silvia y Madrid, Alix (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Serrano de Moreno, Silvia (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere*, 12 (42).
- Sirvent, María (2003). El proceso de investigación 2003. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Scriven, Michael y Paul, Richard (2003). Defining critical thinking. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>.
- Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- UNESCO. Conferencia Mundial Sobre La Educación. (1999). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.
- Paulo Freire (1996). La dimensión política de la educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5Tji1UW9Q2I>.
- Vygotsky, Liev Semionovich (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.



La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*

Raquel Glazman Nowalski**

* María de Ibarrola, Lorin W. Anderson (Coord) (2015) *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. México: ANUIES.

** Doctora en Pedagogía. Investigadora-docente de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Correo electrónico: rglazman@unam.mx

En virtud de la riqueza del libro que me ocupa, destacaré los puntos iniciales que me resultan empáticos. Primero, el afán de quienes, aceptando su diversidad en varios sentidos, se proponen exponer sus planteamientos sobre la mesa, en el entendido de que la pluralidad enriquece a quienes se le aproximan; no se buscan acuerdos, se trata de abrir puertas, y de igual forma es válido agradecer que ofrezcan su experiencia al servicio de la academia y del público interesado. En un anhelo que no busca verdades últimas ni intenta respuestas rotundas, el texto narra prácticas y condiciones, o dicho en palabras de los coordinadores, aborda todo aquello “sobre lo que consideramos que debe tomarse en cuenta al diseñar o rediseñar programas de doctorado”; en este sentido, quienes se enfrentan a la realización de cambios educativos urgentes bien harían en tomarse la molestia de escuchar y de leer a quienes, desde sus visiones y experiencias particulares, tratan de desenmarañar algunos de los puntos conflictivos de nuestro ámbito para buscar algún camino de solución a situaciones que, incluidas en el espacio entre la educación y la política del momento, no ven una luz en el largo túnel de la superación académica de nuestro sistema educativo.

Conforme a lo anterior, sólo me referiré a determinados puntos seleccionados de una larga lista de cuestiones tratadas que llamaron mi atención a lo largo de la obra; con esto espero ubicarme en la misma tesitura de un trabajo que invita a abrir espacios de discusión y de debate desde nuestras propias vivencias.

Atinada resulta la afirmación, ya expuesta en diversas ocasiones, acerca de “[...] la dificultad de plantear definiciones de investigación educativa de carácter universal en tanto los distintos espacios geográficos, las diferentes condiciones institucionales y la propia historia reciente de la investigación educativa en cada país difieren de manera significativa”.

De los numerosos artículos escritos por investigadores destacados desde hace mucho tiempo, queda la impresión de que más allá de una definición única, precisa y relativa a lo que comprende su extensión, la investigación educativa es y seguirá siendo objeto de grandes discusiones desde la multiplicidad de los lugares desde donde se puede abordar.

Interesada en la expresión de Lorin Anderson, bajo el término de que la investigación es, sobre todo, un modo de pensar, donde además enfatiza la idea de que una de las metas de los programas doctorales debe *ser producir estudiantes capaces y dispuestos a pensar como investigador* (p. 156), considero que el camino de un investigador empieza por preguntarse cómo buscar argumentos y proponer soluciones o, sin mayor pretensión, respuestas a su inquietud inicial, aderezado por múltiples y variados procesos que lo guían, y no puede ceñirse a cursos de metodología de investigación inicial o avanzada con los cuales cubrir una falta de inquietud originaria y un “modo de pensar”.

A lo largo de mi experiencia académica (no quiero entrar en la distinción polémica entre investigador y docente), me he encontrado con una enorme cantidad de alumnos de diferentes instituciones y distintos grados universitarios que intentan, sin ese modo de pensar, hacer una tesis que les permita cubrir las normas y los requerimientos existentes. Esos alumnos son los que constituyen un verdadero dolor de cabeza al director de tesis que busca crear e impulsar una actitud inexistente; son quienes tomarán el camino más corto para darle vuelta a un estudio de caso irrelevante, los que —una y otra vez— recurrirán a las estadísticas existentes y a los miles de trabajos sobre un tema para tratarlo de forma similar o igual, pretendiendo mostrar un esfuerzo que sin duda existe pero que no redundará en su vida profesional o académica.

Repetiré con mayor o menor fidelidad algunas afirmaciones de Anderson que precisan lo anterior. En el investigador, las preguntas son más importantes que las respuestas, esto es, interesa más averiguar que probar lo que ya se conoce. Si las respuestas se asumen en su carácter tentativo, quien indaga se ubica más en los matices del gris que en los extremos de lo blanco y lo negro, lo cual —entre otros aspectos— implica además atender con mayor esmero las hipótesis que los axiomas, de modo que la incertidumbre es un estilo de vida: dudar es nuestro camino. Esto agrega a lo

anterior el carácter disciplinado que debe tener la indagación, lo cual – en términos de Anderson – se traduce en *la atención en los detalles, en el diseño y en la ejecución de sus estudios, así como en el informe de interpretación de los resultados*. Creo que las afirmaciones anteriores se complementan en diferentes tratamientos de todos los capítulos señalados; me detengo en la página 114 de Salomon, quien suma a lo anterior el señalamiento de los criterios de la fundación Spencer para juzgar las tesis doctorales, su relevancia, su originalidad, su rigor, su aportación al conocimiento disciplinario y su claridad de expresión.

En resumen, apoyándonos en los análisis de Anderson y de Salomon sabemos que para ser investigador se debe “estar equipado con habilidades y actitudes (inquisitivo, escéptico, consciente de los detalles y analítico) que pueden servir a las personas en el futuro, en una variedad de ocupaciones en educación” (Salomon, 117).

Relacionado con lo anterior, vale precisar con Anderson el papel de los argumentos (mismos que han sido objeto en mi trabajo en el Seminario del Posgrado de la UNAM), pues se debe plantear con precisión y claridad el argumento propio, revisar meticulosamente el del otro, señalar argumentos que deben basarse en la razón y en las evidencias de los caminos antes seguidos, en la aceptación de los errores propios y ajenos, así como en los procesos lógicos que han acompañado su formulación.

Esto enfatiza la importancia de una formación para la capacidad crítica de los investigadores frente a las innumerables propuestas en torno a la metodología de la investigación en lo que Gage (1989) llama “guerra de paradigmas” (Anderson, 151), donde, por cierto, nos encontramos atorados. Difícil sería lo anterior de otro modo, dada la complejidad de la formación en investigación educativa y de los propios campos que la componen, cuestión a la que alude también Philips (p. 164) al señalar cómo cada uno de los diferentes campos (a saber, la antropología, la comunicación, la filosofía, la pedagogía, la psicología, la biología, la sociología) prestan métodos al desarrollo de investigaciones en educación.

Además, no se puede dejar de agregar la multiplicidad de corrientes ideológicas que matizan, desde la formulación del problema hasta las conclusiones, los diferentes espacios de trabajo que nos ocupan. Visto por Lorin Anderson (p. 149), y a su vez basado en Jensen (1984: 320), la ideología política o social puede moldear –y de hecho, lo hace– la selección de problemas, la elección de teorías orientadoras, la interpretación de las pruebas y las conclusiones resultantes. Una vez aceptado esto, conviene afirmar – con los investigadores señalados – la importancia de la conciencia crítica en la formación del investigador cuando de este tema se trata.

A mediados de la década de 1980 se decretó en algunas universidades de nuestro país la categoría de investigador-docente para todos los integrantes de los Institutos, Escuelas y Facultades, y mediante el mismo decreto se señalaba el carácter obligatorio de tal categoría,¹ en una especie de supuesto relativo al carácter automático de la síntesis de la investigación y la docencia, dos actividades que si bien comparten espacios, además demandan conocimientos, actitudes y valores que exigen una distinción, lo cual a mi modo de ver no se acaba de elaborar e incide directamente en la formación de los posgrados. En esa época hice un análisis y publiqué un libro cuyas características aún me parecen vigentes; en todo caso me interesa destacar cuatro categorías señaladas en este sentido: a) investigación de la docencia, b) investigación para la docencia, c) investigación como vía de docencia, y d) investigación en la búsqueda de nuevo conocimiento (en este caso educativo).

Tomo de la Dra. De Ibarrola su señalamiento que para *la mayoría de los investigadores la educación como campo de conocimiento es congruente con la definición de Bordieu (1975). Se entiende como conocimiento en construcción constante, capaz de crecer, desarrollarse y transformarse* para aludir a algo que llama mi atención tanto en coloquios nacionales como en lecturas diversas, y es la escasa referencia — como parte de la investigación educativa — a trabajos relativos a la construcción del propio conocimiento, esto es, una falta de incorporación de investigaciones que intentan esclarecer elementos relativos a la conformación del conocimiento, ya sea de carácter filosófico, o estudios de carácter psicológico o psiconeurológico sobre el funcionamiento mental relacionados con la enseñanza y el aprendizaje cuya frecuencia no deja de ser alta hoy. Entiendo que estas investigaciones tienden a tratarse en espacios disciplinarios específicos de la filosofía, la psicología, la neurología, la medicina, pero no dejo de pensar en su importancia básica para nuestra disciplina. Entiendo también que el trabajo que tenemos en las manos tiene un mayor corte histórico, sociológico o político, sin embargo quiero aprovechar el espacio de debate y de diálogo que se abre y que nos obliga a continuar muchos de los análisis planteados, para externar cierta duda que me inquieta: ¿son parte o no de la investigación educativa y para el tratamiento de las bases de muchos problemas importantes para la educación? ¿Cómo se incluirían estos trabajos en el ámbito de la investigación educativa si atendemos a las condiciones globales imperantes? Y

¹ Glazman, Raquel (1988) *La universidad pública. Ideología del vínculo de la investigación y la docencia*. México : El Caballito.

por último, ¿cómo argumentarían los autores del estudio que nos ocupa su ausencia o su inserción?

La seriedad de los trabajos presentados, la experiencia de los investigadores y las necesidades de aproximaciones serias como éstas en el ámbito de la educación, nos llevan a celebrar la presentación de este libro. Su lectura y su análisis indiscutiblemente darán luces para continuar una discusión que, como lo señala su propósito, abre el espacio más hacia el planteamiento de preguntas que a la pretensión de respuestas en el campo que nos ocupa.



Internacionalización y Educación Superior*

Ana María Arce González**

* Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 458 pp.

** Profesora del Colegio John Locke. Correo electrónico: anamariaarceg@gmail.com

En el libro, Zaira Navarrete-Cazales y Marco Aurelio Navarro-Leal abordan un tema actual: la Internacionalización y sus implicaciones en la educación superior de México y de América Latina. La obra pretende mostrar cómo es concebida la Internacionalización y lo que sucede con las políticas alrededor de ésta y de la educación superior; para lograrlo, se sumó a esta investigación la importante participación de 27 profesores y académicos que, al igual que los editores del libro, han tenido como línea de labor los tópicos relacionados con estas materias, y de esta manera, además de enriquecer de manera teórica el entorno de la Internacionalización de la educación superior, presentan algunas propuestas de cambio a favor de una mejor inclusión de la universalidad en el tema.

A través de los 16 capítulos que integran este compendio, los autores abordan tres temáticas generales: 1) Perspectivas teóricas y políticas, 2) Desafíos y temas críticos, y 3) Internacionalización e instituciones.

El primer bloque temático, "Perspectivas teóricas y políticas", nos conduce por un recorrido histórico de las políticas educativas en el proceso de Internacionalización de la educación, así como un debate sobre su significado ya que alrededor de dicho concepto existen diversas connotaciones, variaciones conceptuales e incluso algunos mitos. En ese sentido, los coautores de este primer apartado temático exponen diferentes apreciaciones de algunos investigadores a fin de ir construyendo una definición más clara y que se pueda aplicar a los distintos contextos educativos universitarios; nos presentan un análisis de las diferentes reformas para la Educación Superior en Latinoamérica y un estudio minucioso sobre los efectos de las políticas en el sistema educativo mexicano a partir de las principales propues-

tas de los organismos internacionales. En el cierre de este primer apartado,¹ Jaime Rogelio Calderón presenta los estudios comparados de la trayectoria de cuatro países que mostraron interés en la enseñanza e investigación de la Educación comparada.

El segundo bloque temático, “Desafíos y temas críticos”, lo inicia José Ricardo Rivera Peña con un cuestionamiento: la Internacionalización de la educación para la sustentabilidad es un asunto real o se trata de una fantasía globalizadora. En ese contexto, propone:

Incluir indicadores de sustentabilidad ecológica y social que valoren los avances en el cuidado del planeta y la manera en que utilizamos los recursos naturales en los comparativos de los sistemas educativos en el mundo y promuevan una relación más sustentable entre el hombre y la naturaleza, así como las formas de organización social, de participación ciudadana (Rivera, 2014: 155).

“Alianzas para la internacionalización universitaria: una perspectiva para México” es un capítulo en el cual Addy Rodríguez y Jesús Abel Sánchez –a través de revisar el trabajo que realizan la instituciones universitarias y los organismos regionales en torno a la Internacionalización– hacen un análisis crítico para mostrar que, en México, este proceso tiene un gran potencial; adicionalmente llevan a cabo una valoración de los efectos de las políticas educativas de los organismos internacionales en las políticas nacionales.

En el capítulo “La Internacionalización y la transferencia de saber universitario como tecnologías del trabajo en la sociedad del conocimiento y la globalización”, Mónica Meza y Claudia Ortega exponen cómo la dinámica social ha suscitado una sociedad transformacional que ha influido no sólo en la educación, sino en la relación entre el mundo universitario y el del trabajo; las autoras concluyen que “la sociedad del conocimiento requiere de profesionales capaces de transferir el saber en el ámbito del ejercicio profesional” (Meza y Ortega, 2014: 233), y proponen que la Universidad

¹ Estructurada por cinco capítulos: 1) *Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa*, de Angélica Buendía Espinosa y Sandra Milena Pacheco Páez. 2) *Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso*, de Zaira Navarrete Cazales y Sergio Gerardo Malaga Villegas. 3) *Políticas y propuestas educativas de las agencias internacionales: una evaluación del caso México 1992-2012*, de Irma Alicia González Anaya y José Juan Cervantes Niño. 4) *Orientaciones en la internacionalización de la educación superior de América Latina*, de Marco Aurelio Navarro Leal. 5) *La Educación Comparada en Argentina, Brasil, Cuba y México. Trayectorias diversas y finalidades comunes*, de Jaime Rogelio Calderón López-Velarde.

tendrá como objetivo diseñar un *curriculum* que ofrezca las herramientas necesarias para que los estudiantes sean capaces de asimilar la información, a fin de solucionar problemas en el campo laboral.

En “Internacionalización de la educación por competencias en México”, Claudio Vásquez, Piero Espino y Juana Alagues reflexionan sobre los elementos que han hecho posible la Internacionalización de la educación por competencias con la aplicación del programa ALFA-Tuning; señalan cómo la movilidad estudiantil y docente ha sido un mecanismo para la internacionalización de la educación superior; no obstante, también insisten en la necesidad de fomentar más este tipo de práctica, a fin de incrementar la participación de México en los programas de movilidad académica internacional.

En el capítulo “Competencias internacionales estudiantiles y docentes requeridos en el contexto de la sociedad y economía del conocimiento”, Sánchez, Lladó y Gómez analizan las tareas que tradicionalmente han sido propias de la educación superior a fin de identificar el perfil y las competencias internacionales que son requeridas por la sociedad del conocimiento y sobre todo por la economía internacional.

En “Tecnologías de la información y la comunicación: una vía para la internacionalización del conocimiento”, Héctor Manzanilla hace una revisión teórica-documental sobre algunas recomendaciones internacionales que han incidido en la educación superior mexicana; indica sobre todo que – en la actualidad – la educación a distancia es vista como un mecanismo posibilitador de inclusión y que deberá ser atendida con especial cuidado, dado que el panorama de la educación a distancia es complejo.

El tercer y último eje temático de este libro es “Internacionalización e instituciones”, el cual incluye cinco textos. En el primero, “México en la internacionalización. Las Escuelas Normales”, Margarita Noriega realiza un análisis sobre la incorporación de las escuelas normales a la modernización, y cómo la Internacionalización ha resultado ser una imposición de ideas, de modelos y de concepciones universalizadas; explora, también, el caso de las escuelas normales que – frente a los procesos de descentralización y federalización – fueron incorporadas tardíamente en las reformas que pretendieron el reordenamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES). En ese contexto, la autora comenta que en el año 2002 “se diseñó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin), a fin de contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal” (Noriega, 2014: 325).

Irma María Flores y Angélica Vences, en su ensayo “La Universidad Autónoma de Nuevo León: La internacionalización, acreditación y la movili-

dad (2010-2013)", presentan la situación de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el periodo 2010 al 2013 y las tendencias que la impulsaron hacia la Internacionalización y la movilidad de los estudiantes y docentes. Bajo este enfoque, el objetivo está centrado en visualizar a la Internacionalización como una posibilidad que permita al individuo adaptarse a las nuevas circunstancias laborales. Una perspectiva importante que revela este trabajo radica en los efectos económicos y financieros de la Internacionalización, los cuales impactan a todos los participantes y, de alguna manera, establecen un marco de comercialización de "nuevos proveedores transfronterizos" (Flores y Vences, 2014: 357). Las autoras comentan que, al carecer de políticas institucionales, la gran mayoría de las universidades no otorgan becas institucionales sino personales, y como consecuencia se pierden oportunidades para conformar equipos de trabajo e investigación a nivel internacional, aspecto que podría favorecer la integración de redes.

"Internacionalización de la formación para el desempeño académico" nos presenta una investigación sobre el tema de la Internacionalización de la formación y el desempeño del personal académico en las Instituciones de Educación Superior, a través del caso de estudio de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Frida Carmina Caballero coincide con Irma María Flores y Angélica Vences en que no basta enviar personal académico a estudiar al extranjero, sino que es necesario establecer estrategias que permitan la construcción de redes que vayan más allá del intercambio formal de conocimiento. El estudio de Caballero pretende establecer un comparativo del desempeño entre el personal académico que realizó estudios en México y aquel que lo hizo en el extranjero, para determinar si al enviar este tipo de personal fuera del país realmente se incrementa la internacionalización de las IES en materia de investigación.

Como continuidad al capítulo anterior, Rafael Estrada y Pilar Zúñiga, en su trabajo titulado "Repensar la universidad. Pista para reflexionar la identidad de una institución en proceso de internacionalización", explican algunos temas como: la identidad de la Universidad, los mitos propuestos por Jane Knight en torno a ésta y sus posibles implicaciones, así como algunas consideraciones finales que, como lectores, nos llevarán a profundizar en la reflexión en torno a la identidad que tiene la educación superior en la actualidad.

Por último, encontraremos "La transformación estratégica de las Instituciones de Educación Superior", de José Antonio González, texto que indaga cómo la transformación evolutiva entre las instituciones y los organismos internacionales han logrado consolidar algunas economías en los países por medio de las tres fuerzas que conforman a la sociedad: la

política, la economía y la que emerge de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, el autor concluye que con esto no podemos instalar un modelo único de vinculación, aunque “sí existe la posibilidad de establecer un modelo único de acuerdo a los actores sociales, políticos, económicos y productivos de la región, con miras a instaurar un contexto económico sustentable en el futuro” (González, 2014: 443).

Con este libro, *Internacionalización y Educación Superior*, el lector podrá tener una visión más amplia de las transformaciones y de la evolución de las Instituciones de Educación Superior, así como las influencias externas que han permeado de forma importante su conformación por parte de los organismos internacionales. El trabajo de los 27 autores que participan en esta obra ofrece a los lectores la oportunidad de tener diferentes visiones sobre el tema de la Internacionalización, cómo se vincula con las Instituciones de Educación Superior y, finalmente, cómo abrirá nuevos panoramas para tener un concepto más claro. Es importante destacar que algunos autores hacen hincapié en la necesidad de promover y de establecer una serie de estrategias para asegurar que los ex becarios continúen en la vanguardia como nuevos proveedores, con la idea de que sean a la vez capaces de generar y aportar conocimientos para formar estudiantes competitivos.

En suma, el libro *Internacionalización y Educación Superior* es un texto rico en información relevante, pues en él encontraremos análisis críticos, planteamientos, sugerencias y propuestas interesantes para su inclusión en la Internacionalización, además de que nos harán reconocer a las Instituciones de Educación Superior como espacios generadores del conocimiento, en donde los estudiantes no sólo adquieran conocimientos y teorías, sino que además puedan ser capaces de solucionar los problemas que se les presenten en su vida cotidiana y laboral.

Referencias

- Flores Alanís, Irma María y Vences Esparza Angélica (2014) “La Universidad Autónoma de Nuevo León: La internacionalización, acreditación y la movilidad (2010-2013)” en Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC), pp. 335-360.
- González Pérez, José Antonio (2014) “La transformación estratégica de las instituciones de educación superior” en Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMEC, pp. 413-446.

- Meza Mejía, María del Carmen y Ortega Barba, Claudia Fabiola (2014) “La internacionalización y la transferencia del saber universitario como tecnologías del trabajo en la sociedad del conocimiento y la globalización” en Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMEC. pp. 213-237.
- Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMEC. 458pp.
- Noriega Chávez, Margarita (2014) “México en la internacionalización. Las Escuelas Normales”, en Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMEC. pp. 301-334.
- Rivera Peña, José Ricardo (2014) “Internacionalización de la educación para la sustentabilidad ¿necesidad real o fantasía globalizadora?” en Navarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal Marco Aurelio (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMEC. pp. 155-185.



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 (4), N° 176

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en diciembre 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

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

RICARDO DUARTE JAQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

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

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

ROGELIO G. GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

HERIBERTO GRIJALVA MONTEVERDE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

JOSÉ ROBERTO GUDIÑO VENEGAS
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CIUDAD GUZMÁN

LUIS FELIPE GUERRERO AGRIPINO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

LUIS GERARDO MONTERO PÉREZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

CIPRIANO SÁNCHEZ GARCÍA, L.C.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

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

La educación superior en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

Comparación de las nociones sobre la investigación que tienen los científicos de tiempo completo de tres universidades de México

ALFREDO DE LA LAMA GARCÍA, DAVIDE E. DATURI Y MARCO DE LA LAMA ZUBIRÁN

La UAM Cuajimalpa: reflexiones en su décimo aniversario

MIRIAM ALFIE-COHEN Y CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ

La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior

CLAUDIA ALEJANDRA HERNÁNDEZ HERRERA, MARTHA JIMÉNEZ GARCÍA Y EDUARDO GUADARRAMA

Una "carrera armamentista" en la academia: los *rankings* internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial

JÜRGEN ENDERS

Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

La lectura crítica y su relación con la formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación

JUAN PABLO DÍAZ, ANÍBAL R. BAR; MARGARITA C. ORTIZ

RESEÑAS

La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates

RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI

Internacionalización y Educación Superior

ANA MARÍA ARCE GONZÁLEZ

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

