

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

177

RESU



ANUIES

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

177

RESU



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	
Consortio Mexicano de Revistas de Investigación Educativa		7
IMANOL ORDORIKA, ALEJANDRO MÁRQUEZ, ÁNGEL DÍAZ BARRIGA, RICARDO CANTORAL Y WIETSE DE VRIES		
	ARTÍCULOS	
Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio		17
DINORAH MILLER Y VANESSA ARVIZU		
La interdisciplinariedad económico-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores		43
PATRICIA MERCADO SALGADO, DANIEL A. CERNAS ORTIZ Y ROSA MARÍA NAVA ROGEL		
La calidad de las Universidades Públicas Estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios		67
ALEJANDRO MUNGARAY, MARCO TULIO OCEGUEDA, PATRICIA MOCTEZUMA Y JUAN MANUEL OCEGUEDA		
El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios		95
DANIELA VIDAL-MOSCOSO Y LEONARDO MANRIQUEZ-LÓPEZ		
Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba, Argentina: cambios y transformaciones 2003-2011		119
MANUEL ALEJANDRO GIOVINE		
Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior		147
GUSTAVO ORTIZ MILLÁN		
	RESEÑAS	
La formación de nuevos investigadores educativos		171
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO		
Una perspectiva interesante sobre el compromiso social de la educación superior		177
ELIA MARÚM ESPINOSA		
	INFORMACIÓN PARA COLABORADORES	183



EDITORIAL

Consortio Mexicano de Revistas de Investigación Educativa

Imanol Ordorika*, Alejandro Márquez**, Ángel Díaz Barriga***, Ricardo Cantoral**** y Wietse de Vries*****

* Director de la Revista de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

** Perfiles Educativos, IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México

*** Revista Iberoamericana de Educación Superior, Uniersia/IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México

**** Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME), Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, A. C.

***** Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Estimados lectores:

En vez del editorial tradicional donde se revisa el contenido, esta vez publicamos el texto de una iniciativa importante en que está involucrada la RESU.

El 29 de octubre de 2015, a iniciativa de la revista *Perfiles Educativos*, los directores y editores de cinco revistas dedicadas a la investigación educativa nos reunimos con la finalidad de compartir problemáticas y retos que nos resultan comunes, así como de mantener un estrecho vínculo con la comunidad académica de referencia (los investigadores educativos). Bajo la expectativa de que al compartir nuestros esfuerzos, conocimientos y estrategias podríamos contribuir no sólo al fortalecimiento de nuestras revistas sino también al de la comunidad académica de la que formamos parte, así como al desarrollo y la consolidación de la investigación educativa en nuestro país, tomamos la iniciativa de formar un Consorcio Mexicano de Revistas de Investigación Educativa. Este consorcio está formado por: *Perfiles Educativos* (PE), la *Revista de la Educación Superior* (RESU), la *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* (RELIME) y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (REMIE).

Antecedentes

Esta iniciativa tiene dos antecedentes: el primero de ellos tiene que ver con la creación del GRIE (Grupo de Revistas de Investigación Educativa) en 2006, cuando cuatro revistas de investigación educativa decidieron establecer lazos de colaboración para apoyar su participación en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En ese momento tres de ellas ya se encontraban incorporadas al índice (*Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y *Revista de la Educación Superior*), mientras que la Revista Electrónica de Investigación Educativa lograría incorporarse al año siguiente; ésta última fue la primera revista electrónica aceptada en el índice del Conacyt. En un contexto donde los parámetros de las ciencias básicas y de la salud dictaban la norma para validar la calidad del trabajo académico, y se extendían a las revistas de investigación, el GRIE mostró las ventajas de la cooperación y el apoyo para defender los puntos de vista y las particularidades de las revistas de investigación en ciencias sociales y humanidades (donde se ubican las revistas de investigación educativa) ante las evaluaciones que les realizaba el Conacyt. A pesar de los logros, sin embargo, esta iniciativa se fue diluyendo con el paso del tiempo y el grupo dejó de operar.

El segundo antecedente está relacionado con el inicio de actividades del Seminario Permanente de Editores de la UNAM en el ciclo 2014-2015, cuando algunos participantes, entre ellos varios directores y editores de las revistas de investigación educativa, restablecimos contacto y volvió a surgir la idea de que sólo mediante la colaboración podríamos enfrentar de mejor manera los problemas y retos que nos siguen afectando. El siguiente paso fue trabajar sobre una agenda común que nos permitiera identificar los principales problemas y retos que tenemos como colectivo, y establecer estrategias para superarlos. A continuación se exponen los puntos de acuerdo que logramos al respecto en la reunión del 29 de octubre.

Nuestros problemas y retos

Los problemas identificados pueden agruparse en cinco aspectos: a) los que afectan la difusión de las revistas; b) los vinculados a los procesos de evaluación que realizamos para ingresar o mantenernos en el IRMICYT del Conacyt, o en otros índices y bases de datos de prestigio internacional; c) los relativos a la gestión ante el incremento inusitado del número de artículos que recibimos y

que buscan ser publicados en nuestras revistas; d) los que se relacionan con la baja incidencia que tenemos en los procesos de formación de nuestra comunidad de referencia, es decir, los investigadores educativos; y e) los que tienen que ver con los recursos financieros que requerimos para mantener y actualizar nuestros procesos editoriales, dado que nos encontramos en un proceso de transición hacia los formatos electrónicos y digitales de gestión editorial. Esto último es urgente, dada la necesidad de participar en las bases de datos e índices bibliográficos más prestigiosos internacionalmente, lo cual incluye al índice del Conacyt.

Visibilidad, acceso y difusión

Tomando en cuenta los hábitos de lectura existentes tanto en México como a nivel mundial, es claro que las revistas de investigación están lejos de ser *best sellers*; de hecho, los niveles de especialización de algunas de las revistas se traducen en públicos muy reducidos. Aunque no se puede negar que las revistas de investigación están cumpliendo ampliamente con la función social que tradicionalmente desempeñan —como mecanismos de validación y difusión de los nuevos conocimientos científicos—, también es importante ampliar su difusión hacia el mayor público posible.

En este sentido, uno de nuestros retos es incrementar y mejorar la visibilidad, el acceso y la difusión de las revistas mexicanas de investigación educativa tanto a nivel nacional como internacional; esto, sin embargo, no es tarea fácil: en el contexto global en que vivimos aumenta día a día la cantidad de información, así como la competencia entre los diversos medios existentes por captar el mayor volumen de lectores y usuarios posibles.

A pesar de que la Internet, los nuevos gestores editoriales (como el ojs) y las políticas de acceso abierto (*open access*), entre otras Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se han constituido en herramientas que favorecen la difusión de las revistas de investigación a través de medios electrónicos, la situación que guardan nuestras revistas al respecto difiere de otras debido a que el uso eficiente y eficaz de estos medios implica procesos de aprendizaje y de recursos con los cuales no todas las revistas cuentan. Es por ello que uno de los grandes retos que como directores y editores de revistas de investigación educativa tenemos que afrontar estriba en compartir nuestros conocimientos, experiencias y recursos para dar un uso óptimo a estos medios, ya sea mejorando nuestras páginas web o incursionando en los nuevos formatos electrónicos y digitales.

Evaluación e inclusión en bases de datos e índices bibliométricos

La publicación constituye el producto final de la actividad científica; es la principal vía para exponer los resultados del trabajo de investigación, además de que es a partir de aquélla que se valora, en última instancia, la pertinencia y la veracidad de los nuevos hallazgos. Aun cuando el papel que tradicionalmente han desempeñado las revistas de investigación es la difusión del conocimiento, desde hace algunas décadas se ha venido utilizando una acepción del término “calidad” para referirse a las revistas científicas — u otros productos de investigación — que participan en ciertas bases de datos; son los casos de *Web of Science* (WoS) y *Scopus*, que a la fecha son las más prestigiadas. La importancia de las bases de datos ha sido tal, que han aparecido nuevas que concentran la producción científica a niveles nacional o regional, e incluso, por áreas de la ciencia.

Estas bases de datos usualmente aportan una amplia gama de indicadores, sustentados en los patrones de citación de los artículos y de los libros científicos; dichos indicadores, a su vez, se asocian con la noción de calidad, lo cual permite el establecimiento de listas que ordenan las publicaciones científicas de acuerdo con los puntajes obtenidos a partir de esos criterios de valoración. Y esto ocurre a pesar de las abundantes evidencias que se han generado sobre los sesgos que se presentan al utilizar estas bases de datos e índices como referentes de la calidad científica que, como se ha mostrado, están relacionados con las diversas áreas científicas, el idioma y la especialización de las publicaciones, el tamaño de los grupos científicos por disciplina o tema, etc.

El problema de las revistas mexicanas de investigación educativa es que están siendo evaluadas con base en estos parámetros, a pesar de que no siempre están en las mejores condiciones para afrontar estos procesos que se caracterizan por ser fuertemente selectivos. Incluso el IRMICYT del Conacyt, haciendo eco de las tendencias internacionales, urge a que nuestras revistas sean incluidas en las bases de datos más prestigiosas, no obstante que los propios procesos de evaluación y de designación de apoyos que fija el Consejo distan de servir a las revistas mexicanas para lograr este propósito, ya que mantienen una visión documentalista que descansa en el llenado de formatos cuya utilidad no va más allá del propio proceso de evaluación, pero que, en contraste, implica una dura carga para los equipos que gestionan y producen las revistas.

Si bien asumimos que la participación en las bases de datos y en los índices bibliométricos internacionales más prestigiosos no necesariamente es útil como un referente de la calidad de las revistas de investigación — tanto por los sesgos que presentan, como por la falta de claridad en la selección de los productos que integran a sus bases de datos —, está claro que se han constituido en un impor-

tante mecanismo para incrementar la visibilidad y la difusión de las revistas científicas. Al respecto, el reto que nos planteamos estriba en apoyarnos y unir esfuerzos para enfrentar de manera conjunta los procesos de evaluación, y así poder ingresar y mantenernos en estos espacios sin renunciar a los objetivos y principios que sostiene cada una de las revistas.

La gestión de las revistas ante el incremento de artículos recibidos

El principio de “publicar o perecer” que predomina desde hace tiempo en el ámbito académico a nivel mundial, en cierta forma es resultado de las políticas de evaluación del trabajo académico que se han puesto en marcha desde los gobiernos centrales e institucionales; además, la vinculación de los resultados de estas evaluaciones a la distribución de recursos económicos extraordinarios para los académicos ha traído consigo un aumento de la necesidad de éstos por publicar.

No obstante, estas políticas orientadas a incentivar la producción científica resultan incompletas, pues se han basado simplemente en la publicación dejando de lado el proceso de producción de la actividad científica en su conjunto; así las cosas, todos los académicos quieren escribir y publicar, pero pocos quieren hacerse cargo de las labores que resultan necesarias para lograr productos editoriales de calidad. De esta forma, tal parece que las actuales políticas han creado una disyuntiva entre los académicos: dedicar su tiempo a escribir y publicar; o bien, a gestionar y revisar el trabajo académico de los demás. Hasta la fecha, la segunda actividad ha sido desplazada, debido a que no se contemplan incentivos suficientes para realizarla.

El aumento de la presión para publicar se ha traducido, para las revistas de investigación, en diversos problemas, entre ellos, el aumento en el número de artículos recibidos y, consecuentemente, de la carga de trabajo respecto de todos los procesos relacionados con la gestión y la producción editoriales.

Por otra parte, debido a la falta de alicientes para el trabajo de dictaminación, cada vez resulta más frecuente que los académicos a los que se les solicita contribuir de esta manera no acepten, aduciendo falta de tiempo y exceso de trabajo. Ante el aumento de artículos que recibimos, este fenómeno constituye un grave problema: tenemos más autores y más artículos, pero contamos con menos académicos dispuestos a participar como revisores.

Otro problema que enfrentamos como resultado del incremento de artículos es el punto de saturación con respecto a los trabajos aprobados para su publicación, de manera que los autores tienen que esperar cada vez más tiempo (de

uno a dos años) entre la aceptación de un artículo y su publicación. Esta situación ha llevado, a los responsables de la gestión de las revistas, a una disyuntiva: cerrar la recepción de artículos por tiempo indefinido, o incrementar el rigor en los procesos de selección para disminuir el número de artículos aprobados y que éstos logren publicarse en periodos que no afecten su actualidad y su vigencia. Los dos caminos, sin embargo, afectarían a los académicos y al desarrollo de la investigación educativa en nuestro país.

En razón de lo anterior, nos enfocamos a buscar estrategias que no sólo no afecten a la comunidad de referencia de cada una de las revistas sino que la fortalezcan, así como en procurar acciones orientadas a brindar el justo reconocimiento a los directores y editores de revistas científicas y a los dictaminadores, puesto que su participación es fundamental para el proceso de producción científica en nuestro país. Asimismo, requerimos establecer canales de apoyo y de comunicación entre las revistas de investigación educativa para que, de manera conjunta, podamos lidiar de mejor manera con la gestión de nuestras revistas ante el incremento de la producción de artículos para su publicación.

El fortalecimiento de nuestra comunidad de referencia

Otro problema que se nos plantea es el rechazo de algunos artículos por déficits en cuanto a su estructura, su escritura y su estilo, o en la claridad en la presentación de los resultados, entre otros; esta situación afecta principalmente a los investigadores en ciernes (alumnos de posgrado) o noveles (con poca experiencia). Lo lamentable es que, según la opinión de los dictaminadores, varios de estos trabajos presentan ideas y propuestas interesantes, pero debido al exceso de artículos que recibimos, aquéllos suelen ser rechazados porque no es posible realizar un acompañamiento que permita a los autores mejorarlo hasta el punto que quede en condiciones de ser publicado. Esto es, las revistas no están en posibilidades de realizar la labor formativa que realizaban antes, y que contribuía a fortalecer la comunidad de investigadores educativos. Nuestro reto actualmente es establecer mecanismos que nos permitan retomar la labor formativa y de vinculación entre investigadores noveles y expertos.

El financiamiento de las revistas de investigación educativa

Se podría pensar que las revistas de investigación educativa subsisten gracias a los recursos provenientes de la venta y de las suscripciones de las propias re-

vistas; sin embargo, los recursos que se obtienen por esa vía aportan sólo una pequeña parte del total que se requiere para su operación y el resto se capta, generalmente, a través del subsidio que reciben las instituciones u organismos en los que dichas publicaciones se producen.

Además, no resulta extraño que ante la popularidad de los formatos electrónicos y digitales, así como por la generalización de las políticas de acceso abierto, la venta y la suscripción ha dejado de ser una opción para resolver nuestros problemas financieros. Siendo así, la dotación de recursos para la publicación de revistas científicas podría llegar a considerarse como una carga presupuestal para nuestras instituciones.

El reto que enfrentamos, por lo tanto, es conseguir los recursos financieros para operar y sostener los nuevos formatos electrónicos y digitales, ya que éstos son indispensables para mantener y ampliar la visibilidad de nuestras revistas.

Objetivos, propuestas de acción y acuerdos del consorcio

Teniendo presente nuestros problemas y retos, las cinco revistas que formamos parte de este consorcio: *Perfiles Educativos* (PE), *Revista de la Educación Superior* (RESU), *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* (RELIME) y *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (REMIE), establecimos el objetivo general de nuestro consorcio, las propuestas de acción para cubrirlo y nuestros acuerdos para llevar adelante nuestro cometido.

Objetivo general

Trabajar de manera conjunta para lograr un mejor posicionamiento de nuestras revistas a nivel internacional y para enfrentar los retos que actualmente se presentan a las publicaciones científicas.

Propuestas de acción

Nuestras propuestas de acción se establecen en tres niveles:

- En relación con el financiamiento:

o Elaboración de un proyecto orientado a aumentar la visibilidad de las revistas para solicitar apoyo financiero al Conacyt u otras organizaciones o agencias interesadas en el desarrollo de la investigación educativa en México.

- En relación con el desarrollo del consorcio y la visibilidad del mismo:
 - o Crear y poner en marcha un sitio *web* del consorcio con vínculos hacia nuestras respectivas revistas, así como con los logos, índices de las revistas y motores de búsqueda compartidos.
 - o Brindarnos apoyo logístico para mejorar las páginas *web* y los formatos electrónicos y digitales de nuestras respectivas revistas.
 - o Poner a disposición de los miembros del consorcio los apoyos institucionales que recibamos, por ejemplo, la capacitación en el manejo de gestores editoriales (OJS).
- Acciones para aumentar la visibilidad de nuestras revistas y el fortalecimiento de nuestra comunidad de referencia:
 - o Publicar anualmente un número conjunto, avalado por el Consorcio, donde se reúnan los mejores trabajos publicados por nuestras revistas en el periodo considerado. Los criterios para seleccionar los artículos de cada revista será responsabilidad de las mismas, en acuerdo con sus respectivos cuerpos colegiados.
 - o Con el fin de incidir en la formación de nuestra comunidad de referencia, y de fortalecer el vínculo entre los investigadores en ciencias y expertos, se propone la creación de una revista electrónica para estudiantes de posgrado. Con respecto a la creación y la operación de esta revista se considera lo siguiente:
 - que sea una revista para estudiantes de posgrado no implica bajar los estándares de calidad de los artículos que serán publicados y que estarán presentes en cada una de nuestras revistas;
 - que sea una revista para estudiantes significa que los artículos que propongan ideas originales e importantes en los temas que aborden (de acuerdo al criterio del cuerpo de dictaminadores) no serán descartados por presentar deficiencias en su presentación, sino que se espera establecer un vínculo y un compromiso de acompañamiento entre el autor y los dictaminadores hasta que el artículo esté en condiciones de ser publicado.
 - o Para incidir en los procesos de formación y establecer vínculos con nuestra comunidad de referencia, proponemos las siguientes acciones:
 - Realización de talleres para investigadores en formación y noveles sobre escritura académica.
 - o Otras acciones para fortalecer la visibilidad y la comunicación entre nuestras revistas:

- Establecer mecanismos de difusión conjunta.
- Establecer mecanismos que nos permitan compartir contenidos y editoriales.
- Proponer el intercambio de los miembros de nuestros respectivos comités editoriales con la finalidad de estar al tanto de las acciones de las otras revistas.
- Elaborar y compartir las bases de datos de nuestras carteras de dictaminadores.
- Estimular la lectura y la citación, por parte de la comunidad académica de referencia, entre y para nuestras revistas.

El Consorcio Mexicano de Revistas de Investigación Educativa comenzará su operación a la firma del acta de la reunión celebrada el 29 de octubre de 2015, en las instalaciones del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

ARTÍCULO

Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio*

Dinorah Miller** y Vanessa Arvizu***

* Título en inglés: To be a mother and a student. An exploration of the characteristics of university students with children, and brief notes for analysis.

** Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Correo electrónico: dinorahmiller@gmail.com

*** Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Correo electrónico: vanearvizu01@yahoo.com.mx

Recibido el 16 de abril del 2015; aprobado el 03 de febrero del 2016

PALABRAS CLAVE

Trayectoria escolar/
Educación Superior/
Estudiantes/Mujeres

Resumen

Este trabajo ofrece un entrecruce biográfico: ser madre y estudiante universitaria. Mediante el modelo normativo curso de vida, nos acercamos a las pautas de transición hacia la adultez en los jóvenes mexicanos y comparamos a las estudiantes con y sin hijos que ingresaron a la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco entre 2006-2013. En general, las universitarias con hijos tienen trayectorias biográficas y escolares desacopladas del rol normativo supuesto por las instituciones de educación superior. Concluimos con algunas notas que apuntan a profundizar en el conocimiento de las estrategias y los recursos empleados por estas estudiantes para mantenerse en la universidad.

KEYWORDS

Educational trajectory/
Higher Education/
Students/Women

Abstract

This paper examines the intersection of two biographical roles: That of mother and student. Using the normative life-course approach, we analyze patterns of transition to adulthood among Mexican youth. We then compare the trajectories of students with and without children who entered the Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco between 2006 and 2013. In general, the biographical and educational trajectories of female students with children differ significantly from the normative role assumed by higher education institutions. We conclude with some notes that aim to deepen our understanding of the strategies and resources employed by student mothers in order to remain in college.

Introducción

Planteamiento del problema

En este artículo nos proponemos analizar de qué forma los cursos de vida de las mujeres con hijos incorporan en sus procesos biográficos la continuación de los estudios superiores conjuntando la doble condición de ser madre y universitaria. Dado lo anterior, partimos de reconocer que el modo como se ordenan y compaginan —ya sea de manera deliberada o no— los eventos de transición de las madres estudiantes, no necesariamente cumple con el esquema del modelo normativo de curso de vida.¹

De manera clara, el orden y la secuencia del calendario de transiciones es distinto que el de sus pares, incluso hay autores que sostienen la incompatibilidad entre ser madre y mantenerse estudiando; empíricamente esto se corrobora en la baja proporción que esta población representa en las IES de nuestro país. En la institución que nos sirve de referencia, la UAM Azcapotzalco, el porcentaje de madres estudiantes en las generaciones estudiadas no sobrepasó el 6%. Otra evidencia de lo excepcional que resulta esta doble condición en las IES no sólo es la baja proporción de estudiantes que son madres, sino también la escasa información y los pocos estudios al respecto. De manera muy reciente, esta población comienza a ser visibilizada por políticas institucionales como la del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del Apoyo a Madres Mexicanas Jefas de Familia para Fortalecer su Desarrollo Profesional, o bien las que promueve la Secretaría de Educación Pública por medio de Becas para madres solteras en la educación media superior, o Becas de apoyo para jóvenes madres o jóvenes embarazadas.

¹ Al referirnos al curso “normativo” implicamos un modelo estandarizado de curso de vida que ha sido propuesto en las sociedades occidentales, aunque no necesariamente se ajuste por completo al contexto mexicano y la población a la cual se dirigirá este estudio. Este modelo establece cinco eventos de transición cuyo calendario llevan de la juventud a la vida adulta (Coubés, Zavala y Zenteno, 2005: 336): 1) finalización de la escuela, 2) primer empleo, 3) emancipación residencial del hogar de los padres, 4) entrada en unión y 5) llegada del primer hijo.

En la primera parte de este trabajo se expone la perspectiva de curso de vida y el abordaje del tránsito de la juventud a la adultez en México. En este mismo apartado ponemos énfasis en las variantes de estas transiciones como la conyugal o la llegada del primer hijo en las mujeres mexicanas, lo cual nos ha ayudado como referente para aproximarnos a la población de estudiantes universitarias. Posteriormente, damos cuenta de un trabajo exploratorio a partir de la información censal de los estudiantes de primer ingreso, proveniente del proyecto sobre Trayectorias Escolares de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, para caracterizar a las estudiantes con hijos y compararlas con las universitarias sin hijos de las generaciones 2006, 2009, 2011, 2012 y 2013. De esta última generación logramos profundizar un poco más ya que contamos con información adicional que complementa algunos rasgos para las primeras cuatro generaciones. Este apartado cierra con algunas preguntas de investigación y el esbozo de algunas hipótesis acerca del tipo de itinerario escolar seguido por las universitarias que son madres. La elaboración de estos tipos ideales permitió investigar, bajo un corte cualitativo, y profundizar en los motivos que llevan a las estudiantes con hijos a la educación superior, así como indagar en las estrategias y los recursos de los que se valen para permanecer en la universidad y desempeñarse como madres.

Notas sobre la perspectiva del curso de vida y la transición a la vida adulta de los jóvenes en México con énfasis en la perspectiva de género

El curso de vida se asocia a los conceptos de trayectoria y de transición. La trayectoria hace referencia al camino que se traza a lo largo de la vida, el cual no es precisamente lineal sino que puede encausarse en diversas direcciones, en mayores y menores grado y proporción (Elder, 1991, citado en Blanco, 2011: 8), por lo cual no existe una estructura secuencial que permita encuadrar y generalizar la manera como debe componerse una trayectoria. Sin embargo, sí existe la posibilidad de que se desarrollen ciertas trayectorias biográficas con una mayor o menor probabilidad (Blanco, 2011), delimitadas por la ocurrencia, el calendario y la secuencia de las transiciones (Tuirán, 2001). Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) manifiestan que las trayectorias pueden describirse como una curva que está conformada por la unión de diferentes puntos o coordenadas que un individuo ocupa a lo largo de su vida; además apuntan que pueden existir

diversos tipos de trayectos que dejan fuera la linealidad y se perciben más bien como saltos del punto de partida a otro (regresos, tropiezos, giros y secuencias erráticas).

Por otra parte, las transiciones están contenidas en las trayectorias y se asociarán con los cambios en la posición o en la situación de un individuo; con ellas a su vez se incluyen responsabilidades y obligaciones, e incluso nuevas facetas de identidad social. Las transiciones no siempre son predefinidas por la persona que las experimenta, aunque se reconoce que algunas de ellas tienen mayor probabilidad de ocurrencia (Blanco, 2011), o que alguna transición puede llevar a la ocurrencia de otras. Cabe señalar que la trayectoria biográfica estudiada por el curso de vida tiene variaciones entre una persona y otra por el contexto y el tiempo en el cual se vive, así como por la sociedad en la que se halle inserto; pueden existir similitudes entre cohortes (Elder y Giele, 2009, citado en Blanco, 2011), pero ello no involucra que las experiencias de vida y de la formación sean las mismas para todos, por lo tanto, una parte de la tarea de esta perspectiva radica en tomar en cuenta las distinciones: edad, sexo, lugar de residencia, nivel socioeconómico, escolaridad y todas aquellas de las que no pueda prescindir el estudio.

También es importante aclarar que la perspectiva de curso de vida ha sido empleada tanto por la socio-demografía como por la sociología. La socio-demografía ha ahondado en el curso de vida para analizar cuantitativa y empíricamente los datos de encuestas y censos nacionales, así como en trabajos de grandes dimensiones en cuanto a la población que se estudia; generalmente labora con el estudio longitudinal de cohortes para analizar los patrones que se dan en el cambio poblacional y en el cambio demográfico. Por otra parte, una gran aportación sociológica privilegia la perspectiva del sujeto acerca de la realización de su transición a la adultez, e igualmente aborda las condiciones estructurales que orientan desigualmente las oportunidades de los sujetos para concretar sus transiciones (Mora Salas y De Oliveira, 2009). Ambos enfoques consideran que el curso de vida no se conforma de manera individual sino que se entreteje con las trayectorias y vivencias de otros individuos, a la vez que cambia y se ajusta a los ritmos y tiempos sociales; para los enfoques demográfico y sociológico, estos cambios establecen asimetrías cruzadas por el género, la clase y el origen social que se reflejan en los objetivos, motivaciones y experiencias, ya sea de forma general o individualizada.

Los estudios realizados en nuestro país, que toman como base la perspectiva de curso de vida, se han enfocado en la revisión de las trayectorias de la población mexicana y en sus transiciones, tanto con la perspectiva

demográfica como con la sociológica; tal es el caso del trabajo de Coubès, Zavala de Cosío y Zenteno (2005), quienes presentaron una radiografía de la población mexicana en determinadas cohortes y sus historias de vida, además tuvieron la posibilidad de condensar los datos obtenidos de la Encuesta Demográfica Retrospectiva (Eder) y presentarlos de forma sintética y procesada a manera de rasgos característicos. También destacan las investigaciones del Centro de Estudios Demográficos del Colegio de México y de la Sociedad Mexicana de Demografía (Somede), cuyas contribuciones han sido significativas en el empleo del curso de vida como herramienta para comprender las transiciones y trayectorias de la población. Ahora bien, como parte de los trabajos sobre transiciones, una de las etapas más estudiadas a partir de la década de los noventa (Blanco, 2011) ha sido la que lleva de la juventud a la adultez.

El modelo normativo de transición de la juventud a la adultez surgió en las sociedades industrializadas de Occidente (Mora y De Oliveira, 2009). Este esquema implicaba encasillar, en una cronología y en un ritmo social esperados, cinco eventos enunciados en el siguiente orden: la salida de la escuela, el primer empleo, la emancipación o el fin de la coresidencia con los padres, la unión y el nacimiento del primer hijo (Coubès, 2005). Sin embargo, no tardó en ponerse en duda el vigor del modelo, especialmente en las sociedades donde la acumulación desigual de ventajas propicia cursos heterogéneos y cuando las instituciones sociales son poco robustas para soportar normativamente la transición a la adultez. Dávila (2008) manifiesta que se deben considerar las condiciones de entrada a la etapa adulta y la diversidad de caminos por los cuales se puede transitar. Por su lado, Mora y De Oliveira (2009) advierten que existe una pregunta reiterada: en qué medida el modelo normativo ayuda a comprender el curso de vida en nuestro país.

Sin duda, las discusiones e investigaciones realizadas por los países occidentales han servido como punto de contraste para establecer que este modelo —que involucra un esquema de vida normado por eventos cronológicos— fue útil para estudiar a una población en un tiempo y un espacio determinados, pero los sociólogos y demógrafos mexicanos han encontrado que su aplicación en el contexto nacional no fue ni constituye aún la apropiada para delimitar cómo es la transición de los jóvenes a la adultez. Por el contrario, los cambios en la formación de la adultez cada vez están más marcados por una laxitud en los tiempos y en las secuencias normativas, a tal grado que las etapas que habían sido consideradas para convertirse en adulto se han desdibujado, sin que ello involucre, necesariamente, el señalamiento social por la tardanza o la premura en la reali-

zación o no de estos eventos; en nuestros días, la ocurrencia en los eventos de transición presenta un vínculo más fuerte con los sistemas institucionales, lo cual se refleja en una creciente individualización de las trayectorias (Coubès, 2005).

De esta manera, el tránsito a la adultez en el contexto mexicano ha tomado un cauce propio; el cambio económico y demográfico, la apertura de espacios de trabajo y escolares, la reconfiguración del mercado laboral, la permanencia en la escuela, así como la forma de establecer los planes a futuro, entre otros aspectos, han permeado la manera como los sujetos experimentan este proceso de transición, permitiendo romper con la idea de que el carácter histórico genera un solo modelo de hacerse adultos (Dávila, 2008). Por el contrario, es la dinámica de oportunidades que se desarrolla bajo el contexto socio-cultural (Tuirán, 2002), a la que se añade cada individuo con sus propias características, lo que ha ido generando estas transformaciones en el curso de vida, dejando atrás la expectativa social que se tenía en el modelo normativo con la cual se asumía que debía seguirse un orden cronológico de los eventos de transición para poder catalogar bajo la condición de adulto, un ordenamiento que casi siempre ha sido modelado por las instituciones sociales (Mora y De Oliveira, 2009; Quilodrán, 1993).

En México, estas diferencias del paso de la juventud a la adultez se acentúan aún más según las características específicas de los sujetos: el sexo, el nivel socioeconómico, el grado educativo, las zonas geográficas, entre otras; por ello, las transiciones que experimentan las mujeres han tenido cambios notorios. Para las mujeres, tradicionalmente, se asume el peso de la familia como parte de sus responsabilidades, y es común la relación del cuidado de los hijos y del matrimonio con la maternidad.

En la actualidad, en México, el efecto en el decrecimiento en las tasas de nupcialidad y de fecundidad ha sido retardado y todavía siguen existiendo pocas variaciones en algunas decisiones tomadas por las mujeres (Quilodrán, 1993). Al respecto, Quilodrán (1993) argumenta que existe en las mujeres mexicanas una vinculación de este hecho con las prácticas culturales y religiosas, pero además hay una relación directa con el origen social, el cual puede apresurar o retardar el calendario de la entrada en unión, o la llegada de los hijos. Las mujeres, que pertenecen a sectores desfavorecidos económicamente, tienden a presentar en edades más tempranas la vida sexual, conyugal y reproductiva, a diferencia de las mujeres que pertenecen a sectores de mejor situación económica, quienes ligeramente retrasan la ocurrencia de tales eventos (Pérez, 2014). Esta desigualdad de ocurrencia en el calendario de la unión o de la maternidad entre

estratos sociales puede explicar los resultados de Juárez, Quilodrán y Zavala de Cosío (1989), sobre el tardío descenso de las tasas de fecundidad mexicanas, quienes reconocen un periodo de crecimiento poblacional al cual sobrevino un descenso de la fecundidad sobre todo en las mujeres de sectores medios y altos, lo que ocasionó que nuestro país, comparado con el resto de Latinoamérica, denotara un decrecimiento más lento en el número promedio de hijos por mujer.

Gisela Espinosa (2009) asegura que el movimiento estudiantil de 1968, al que se sumaron mujeres jóvenes, madres y profesionistas, fue clave para redefinir las convicciones políticas y los espacios de participación del sexo femenino; una repercusión de ellos radica, por ejemplo, en que se generó una mayor conciencia para apoyar la promoción de los métodos anticonceptivos. Posteriormente, a principios de la década de 1970, la tasas de natalidad seguían manteniéndose estables pese a que el país vivía una etapa de deterioro político y económico provocado por la inflación, las crisis financieras y la deuda externa (Brugeilles, 2005), lo cual auguraba un desajuste entre la cantidad de población y su nivel de vida. El eco internacional sobre las políticas de población fue fundamental para que se impulsara la planificación familiar y el control natal. En 1973 se permitió la venta legal de métodos anticonceptivos y se difundió el programa de planificación familiar y, un año después, México se sumó a los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre la Población de Bucarest, en la cual las Naciones Unidas promovieron la planificación de la población como parte del desarrollo económico de los países.

Como consecuencia, en las décadas que cerraron el siglo xx, las estadísticas de fecundidad mexicanas habían alcanzado una disminución histórica: “El promedio de hijos por mujer pasó de 6.7 en 1970 a 3.1 en 1995” (Brugeilles, 2005: 121). Aunado a esto, Tuirán (2001) argumenta que se han observado modificaciones en el comportamiento reproductivo, las cuales van desde la edad en la cual se embaraza y se tiene el primer hijo, a intervalos más prolongados entre nacimientos y el número de hijos, lo cual implica cambios en la dinámica de la formación y el tamaño familiar, así como en las trayectorias biográficas de los miembros de la familia.

No obstante lo anterior, el fenómeno del embarazo precoz o anticipado persiste como un problema social que ha sido señalado como fuente de desigualdad y de pobreza, ya que se asocia con otros factores como la baja escolaridad y la capacitación laboral (CEPAL, 2011). En el mismo sentido, Claudio Stern (2012) señala la importancia de reconocer los significados e implicaciones que tiene el embarazo anticipado en jóvenes provenientes

de distintos sectores sociales. La compleja trama de significados van desde considerarlo un “accidente” hasta reafirmar la identidad de género o la vía para la independencia que repercuten sobre las oportunidades de movilidad social. Igualmente, dicho fenómeno está fuertemente asociado a contextos de inestabilidad en la pareja, de coerción y de violencia hacia la mujer.

En cuanto a la nupcialidad, Guadalupe Pérez (2014) reconoce que el matrimonio ha tenido escasas variaciones en el tiempo, incluso los cambios históricos, sociales y culturales han afectado muy poco la manera como se presenta este evento en el contexto mexicano. La misma autora añade que, para las mujeres, la edad es uno de los factores más importantes que determinan el tiempo esperado de contraer matrimonio; ello puede prescribir que cada año transcurrido en la vida de una mujer le acerque más a la vida marital o, por el contrario, en el caso de haber sobrepasado el periodo esperado para su unión, cada año que pase le aleje de su nupcialidad.

Por último, las diferencias en el calendario y en las dinámicas conyugales y de fecundidad están fuertemente ligadas al nivel de escolaridad de las mujeres. Trabajos como el de Julieta Quilodrán (1993) o el de Guadalupe Pérez (2014) han demostrado que el retraso de estos eventos está asociado a una permanencia más prolongada en el sistema educativo. Las mujeres retardan el matrimonio o la llegada de los hijos porque la conjunción de uno o ambos eventos con la educación les resulta incompatible e inhibe su posibilidad de seguir estudiando (Pérez, 2014). No obstante, la educación representa para ellas una vía que les brinda la oportunidad de romper con los encasillamientos generalmente ligados al género femenino —que suelen ceñirles sólo al ámbito doméstico—; ello les ha llevado a ir incursionando en espacios laborales donde también han tenido impacto las transformaciones sociales, políticas y económicas, que les han permitido un mayor control sobre su vida y la forma como se relacionan y contribuyen socialmente. Estas oportunidades han abierto camino a las mujeres como un grupo que ha incursionado poco a poco y que, en este proceso de cambio, han construido e innovado en aquellos espacios sociales que habían sido considerados sólo para la población masculina, entre ellos se encuentra la educación superior.

Parte importante de la diversificación de las trayectorias en las mujeres deriva en la ampliación de oportunidades de acceso a las universidades a contingentes sociales que provienen de sectores económicos variados, y con características que antes no eran consideradas para cursar en este nivel educativo. Desde esta perspectiva, Adrián de Garay y Gabriela del

Valle Díaz Muñoz (2012) afirman que en cuarenta años se logró un incremento de 184% en la matrícula de mujeres que ingresan a la universidad, el cual pasó de 17 de cada 100 que ingresaban en la década de los setenta, a 50 de cada 100 en el año 2010. No obstante el incremento de la presencia femenina en las IES, referido como un fenómeno de *feminización*, todavía no se ha logrado superar el estereotipo de carreras “femeninas” y “masculinas”, ni tampoco igualar las condiciones de inserción laboral de las mujeres profesionistas respecto a los hombres (Bustos, 2005).² El caso de las ingenierías ha sido quizá el más atendido porque es donde la división sexual de trabajo está más arraigada; García Guevara (2002) encontró prácticas discriminatorias ante las estudiantes de parte de los profesores. Solamente ingeniería química e ingeniería química farmacéutica-biológica salen de ese patrón ya que se consideran licenciaturas feminizadas. Lo cierto es que el fenómeno de la feminización ha impactado cada vez más, es notable el mayor número de mujeres que egresan de ciertas áreas, como ingenierías, ciencias médicas o ciencias políticas, que antaño habían sido terreno masculino; si bien esto contribuye a romper con los esquemas de la división sexual del trabajo, no siempre repercute en una igualdad de oportunidades laborales y salariales.

La reproducción de sesgos de género como los salarios desiguales para hombres y mujeres, el techo de cristal, la pared de maternidad y el acoso sexual siguen siendo focos rojos que han alertado a organismos internacionales y nacionales en la promoción del respeto y la inclusión justa de las mujeres. Si bien las mujeres cada vez más van tomando terreno en el ámbito educativo y profesional, también es un hecho que cuando ingresan lo hacen con menores posibilidades de ser aceptadas, con sueldos más bajos que los hombres y con menos representatividad en espacios de actuación social y de toma de decisiones (Buquet, 2013). Incluso, a pesar de los esfuerzos del feminismo académico por generar un desarrollo teórico fundamental, estos productos han sido ignorados (Palomar, 2004); igualmente, la participación femenina en puestos de dirección no ha ocurrido exento de dificultades tal como evidencia Vega Montiel (2014) a propósito de los testimonios de mujeres en cargos de dirección en la UNAM. Una síntesis de la situación en la que se encuentran las mujeres en el contexto de la educación superior en México puede consultarse en Ordorika (2015).

² Véase como referencia el trabajo de Razo Godínez, M. (2008), quien analiza el caso de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología.

Las mujeres siguen sujetas a una discontinuidad en su ocupación y en su educación, consecuencia de las asimetrías de género que se establecen en diversos ámbitos de la sociedad (Tuirán, 2002: 51); según los roles sociales asignados y la distribución desigual de obligaciones que llegan a dificultar y estigmatizar la autonomía personal, aún experimentan las tensiones del mercado laboral, del campo educativo, doméstico y familiar, elementos que les han llevado a idear estrategias para compaginar diversas condiciones.

Las mujeres en México, sobre todo las de escasos recursos (Mora y De Oliveira, 2009), son las que menos se apegan al curso normativo; algunas permanecen en la escuela, otras, en cambio, la abandonan tempranamente debido a la carga de trabajo doméstico y a la necesidad de cuidado del seno familiar de origen (Mora y De Oliveira, 2009). Hay mujeres que se vuelven madres, trabajadoras e independientes, aun antes de concluir su formación escolar; esto sugiere una consideración de los cambios biográficos, pero también apunta a tomar en cuenta que los objetivos, expectativas y posibilidades de las mujeres, a la par de las nuevas oportunidades brindadas en los campos escolares y laborales, están cambiando la constitución biográfica femenina en su tránsito a la adultez. Estas diferencias repercuten en el ámbito escolar, pues las condiciones, la multiplicidad de roles y la generación de vínculos al interior de los espacios educativos, les llevan a generar estrategias³ diversas que coadyuvan en la permanencia de la educación. La experiencia cotidiana dentro de los espacios educativos tiene una enorme influencia en las construcciones de los itinerarios biográficos⁴ de cada uno de los estudiantes, que involucran tanto la cuestión institucional como la socialización que entablan los sujetos al interior y el exterior de las universidades. Para el caso de la maternidad, se puede concebir que, por una parte, estas mujeres tienen una condición que les lleva a planificar de forma distinta su vida dentro y fuera de los espacios univer-

³ Las estrategias, según Bourdieu, se refieren a las acciones coherentes que son llevadas a cabo por agentes racionales; estos agentes tienen como fin establecido el cumplimiento de un objetivo. Dichas acciones son gestionadas por el *habitus* de cada agente, con el cual detectan las oportunidades y restricciones para lograr su objetivo (Wilkins, 2004). Otros autores como Reyneri (1990) y Benoit-Guilbot (1990) establecen una relación entre el actor y los medios que tiene a su alcance para la obtención de un fin (Lozares, 2001).

⁴ El concepto de itinerario ha sido tratado como un sinónimo habitual de trayectoria. *El concepto itinerario se ha adoptado para describir diferentes componentes o subprocesos en que puede dividirse esa transición como el itinerario formativo o el itinerario laboral* (Planas, 1995, en Lozares, 2001: 83).

sitarios, pues deben atender responsabilidades con sus estudios y con sus familias. Aunque no es sólo la condición de maternidad la que influye en la manera como las estudiantes generan estrategias y conviven en las IES, son también las formas en que socializan, la identidad que se generan, y la forma de concebir y de entender el espacio institucional, las singularidades que permitirán su permanencia en las universidades, en conjunto con su desenvolvimiento exitoso en otros espacios.

Ser madre y estudiante universitaria, un rasgo de excepción en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

A continuación presentaremos un trabajo exploratorio derivado de la información censal de estudiantes de primer ingreso; compararemos algunos rasgos de las universitarias con hijos y sin hijos de las generaciones 2006, 2009, 2011, 2012 y 2013. El instrumento empleado no fue diseñado para atender específicamente las características de población que aquí nos ocupan, de tal manera que los indicadores que veremos a continuación los empleamos para esbozar hipótesis acerca de los tipos de trayectorias escolares que siguieron estas mujeres y que dieron la pauta para profundizar en los recursos, características y estrategias empleados por estas estudiantes durante la fase cualitativa de la indagación.

La condición de madre y estudiante universitaria es una situación poco frecuente en la institución que hemos usado como referencia. En nuestra revisión exploratoria constatamos que, al paso del tiempo, la proporción de estudiantes de primer ingreso que llegan a la universidad siendo madres va disminuyendo; en las generaciones analizadas su proporción llega a un 6% como máximo.

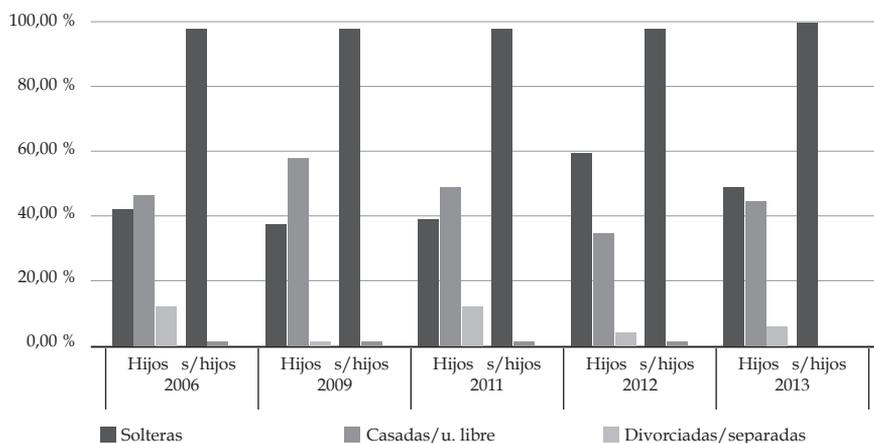
Cuadro 1
Porcentaje de mujeres universitarias de primer ingreso con hijos por generación

2006	6,1%
2009	5,4%
2011	4,6%
2012	3,9%
2013	3,1%

Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco .

Ya en algunos trabajos se ha señalado la gran incompatibilidad que hay entre la vida en pareja y continuar estudiando, especialmente en las mujeres mexicanas; es en la población femenina donde los eventos de salida de la escuela y el inicio de la vida matrimonial se vinculan de forma más directa (Pérez, 2014). Esta situación se acentúa por la persistencia en los patrones tradicionales de la división sexual dentro de las familias, donde a ellas les corresponde el cuidado de los hijos y los trabajos domésticos, visión que genera un obstáculo para que una mujer en unión conyugal y/o con hijos se mantenga estudiando (García y Oliveira, 2006).⁵ Pero vinculada a la imagen dinámica que trae consigo un trayecto escolar, las circunstancias de ingreso a la universidad difícilmente se mantienen inmutables en el tiempo; esto es, también puede suceder que durante la estancia en la universidad ocurra la entrada en unión y/o la llegada del primer hijo.

Gráfica 1
Estado civil de universitarias de primer ingreso con y sin hijos



Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco.

Uno de nuestros propósitos es averiguar cuánto y cómo cambia la condición de maternidad entre las universitarias, ya que como hemos anticipado, tanto la entrada en unión conyugal como la llegada del primer hijo son dos transiciones que han tenido pocas variaciones entre los jóvenes mexi-

⁵ Además del escaso —si no es que nulo— apoyo institucional con el que cuentan los jóvenes para hacer frente a sus transiciones de juventud.

canos y que parecen tener un fuerte arraigo cultural. Si bien las estudiantes con hijos conviven claramente con alguna situación civil que implica estar o haber estado en una relación conyugal, nos ha llamado fuertemente la atención que casi 4 de cada 10 se declaran, al margen de ella, como “solteras” (en alguna generación hasta 6 de cada 10). Lo anterior refleja la clara manifestación de la inestabilidad de las parejas y la desinstitucionalización gradual del matrimonio y de la familia en la época contemporánea.⁶

Según Quilodrán (2000), actualmente estamos viviendo en la llamada “Segunda revolución demográfica”, en la que hay una ruptura de los modelos familiares tradicionales; la misma autora afirma que el matrimonio ha dejado de ser el momento de iniciación sexual de las mujeres, pues ahora se vive y se exige una mayor autonomía en las decisiones sexuales y la procreación.

Además de haber establecido vínculos conyugales, estas mujeres presentan diferencias en su trayectoria escolar si se compara con sus pares sin hijos; ellas fueron madres antes de los estudios universitarios y sus periodos de suspensión educativa son muy prolongados, por ello, tienen rangos de edad más amplios y, consecuentemente, edades promedio mayores, salvo en la última generación en la que las estudiantes con hijos son menos en términos absolutos y con rangos de edad más estrechos. Es interesante el contraste por cuartil, y desde el primero vemos desplazadas las edades de las universitarias con hijos hacia edades fuera del rango de la edad normativa (20-24). Salvo en la última generación, pues las edades se disparan hasta el tercer cuartil, la edad nos habla de los cursos de vida entre las universitarias con hijos donde la escolaridad ha quedado claramente postergada, y que, suponemos, está claramente asociada con la maternidad y con el proceso de crianza.

⁶ Con esto nos referimos a la recomposición que se vive en el espacio privado y se manifiesta en diversas estructuras familiares y construcciones de vínculos afectivos entre individuos. Las estructuras familiares extensas, nucleares o de corte monoparental (ya sea con jefatura femenina o masculina), conviven con estilos de vida de quienes han optado por vivir solos o con parejas del mismo sexo. Así el incremento de los divorcios, la disminución de la natalidad, el incremento de hogares monoparentales, son consecuencia de la ruptura de estructuras de dependencia y autoridad que trastocan, consecuentemente, los patrones maritales o conyugales de la familia nuclear tradicional y que afirman la identidad de hombres y mujeres al margen de la familia (Beck, 1997; Roudinesco, 2004). Para el caso latinoamericano, Quilodrán, Julieta y Castro, Teresa (2009), exponen con claridad estas nuevas dinámicas familiares.

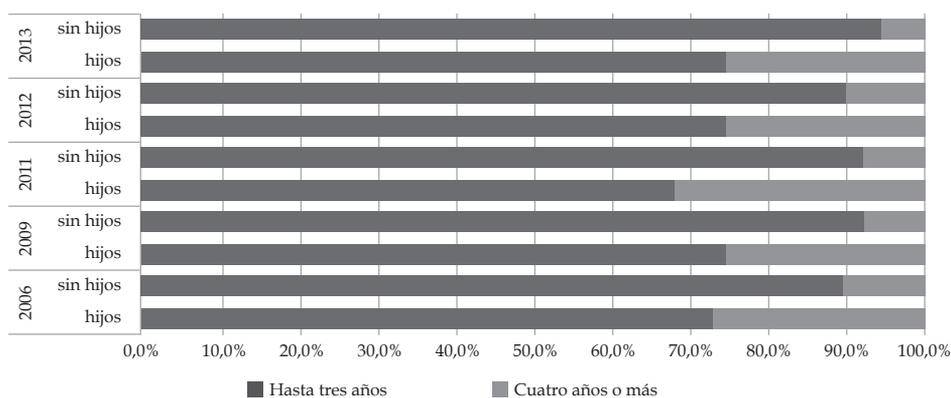
Cuadro 2
Estadísticos descriptivos de edad de ingreso de universitarias con y sin hijos por generación

	2006		2009		2011		2012		2013	
	hijos	sin hijos								
N	129	1 901	122	1 777	85	1 768	82	1 513	16	466
Media	29,3	20,5	30,1	20,6	28,0	20,7	28,1	20,6	22,4	19,0
Mediana	28,0	20,0	29,0	20,0	26,0	20,0	25,0	20,0	21,0	18,0
Desv. tip.	7,1	3,3	8,0	3,3	7,1	3,1	8,0	3,6	4,9	2,3
Rango	37	28	44	26	33	26	38	61	18	21
Mínimo	18	17	18	17	18	17	18	17	18	17
Máximo	55	45	62	43	51	43	56	78	36	38
25	25,0	18,0	24,0	18,0	23,0	18,0	23,0	18,0	18,0	18,0
50	28,0	20,0	29,0	20,0	26,0	20,0	25,0	20,0	21,0	18,0
75	34,0	22,0	35,0	22,0	32,0	22,0	31,0	22,0	25,0	19,0

Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco .

Las universitarias con hijos también requirieron más tiempo promedio para concluir la Educación Media Superior (EMS), de lo que inferimos procesos de escolarización interrumpidos o postergados. La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, publicada en 2012 por la Subsecretaría de Educación Media Superior, arrojó que entre las primeras tres razones que arguyen las mujeres para abandonar sus estudios están, sólo después de las razones económicas, el embarazo y las uniones conyugales en respectivo orden; esto resulta preocupante porque refleja la ocurrencia anticipada de los eventos, más aún por las pocas posibilidades que estas mujeres tienen de regresar a terminar su educación media, una limitante para continuar con la educación superior.

Gráfica 2
Tiempo para concluir la EMS de universitarias con y sin hijos por generación



Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco .

Las franjas grises más claras de la gráfica 2 muestran el porcentaje de las estudiantes que requirieron cuatro años o más para concluir el ciclo escolar previo; la probabilidad de tener procesos formativos mayores al tiempo normativo prácticamente se triplica entre las universitarias con hijos... ¿Qué motivos acompañan a estas mujeres a matricularse en la universidad? ¿En qué momento de su vida han considerado pertinente reincorporarse a los estudios? ¿Qué dificultades pueden encontrarse a su regreso?

Lamentablemente no contamos con datos precisos para las generaciones anteriores al 2013 sobre las trayectorias escolares previas al ingreso a la UAM, así que nos dimos a la tarea de explorar en la generación de otoño el periodo de tránsito, que corre entre el egreso de la EMS y el ingreso a la UAM. En una trayectoria normativa que supone continuidad entre ciclos, el tránsito equivaldría a cero en una medición anual, es decir, que el egreso de la EMS y el ingreso a la UAM ocurrieron en el mismo año. Pese a que las universitarias con hijos emplearon más tiempo en concluir la educación media superior, el periodo de mayor contraste y donde encontramos la diferencia más relevante en las trayectorias escolares de ambos grupos es justamente en la transición entre los ciclos escolares. Ellas invirtieron en promedio 3 años en el tránsito, con mediana de 2 años y desviación estándar de más de 4 años. Por su parte, las universitarias sin hijos invirtieron 0.7 años promedio en el tránsito con mediana en cero y desviación estándar de 1.7 años.

Los cuartiles nos permiten aventurar hipótesis al respecto del tipo de estrategias escolares seguidas por las universitarias con hijos. Tenemos un primer cuartil que probablemente contenga a quienes se embarazaron y/o recibieron a su hijo durante los estudios de bachillerato, así que el tránsito se hizo de manera inmediata al egreso. Un segundo y tercer cuartiles probablemente incluyen a quienes se embarazaron y recibieron al menos uno de sus hijos durante el bachillerato o al término de éste, pero decidieron retardar su ingreso a la universidad, destinando su tiempo al trabajo y/o periodo de crianza. El último cuartil, cuyo rango va desde los 4 hasta los 18 años, representa un periodo de interrupción de la trayectoria escolar muy intenso; puede ser que aquí encontremos a mujeres que tuvieron hijos y que decidieron volver a las aulas tiempo después, incluso, de concluido el periodo de crianza. En cualquier caso, resulta muy estimulante averiguar los motivos que las llevaron de regreso a la universidad; hasta qué punto la interrupción fue parte de una opción y una estrategia temporal, o si el retorno fue motivado ante exigencias laborales, o familiares, o de cualquier otro tipo.

Cuadro 3
Estadísticos descriptivos del periodo de tránsito entre la EMS y la UAM
de las universitarias con y sin hijos generación de otoño 2003

	Media	Desv. típ.	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango	Cuartiles		
							25	50	75
hijos	3,0	4,5	2,0	0,0	18,0	18,0	0	2,0	4,5
sin hijos	,70	1,7	0,0	0,0	15,0	15,0	0	0,0	1,0

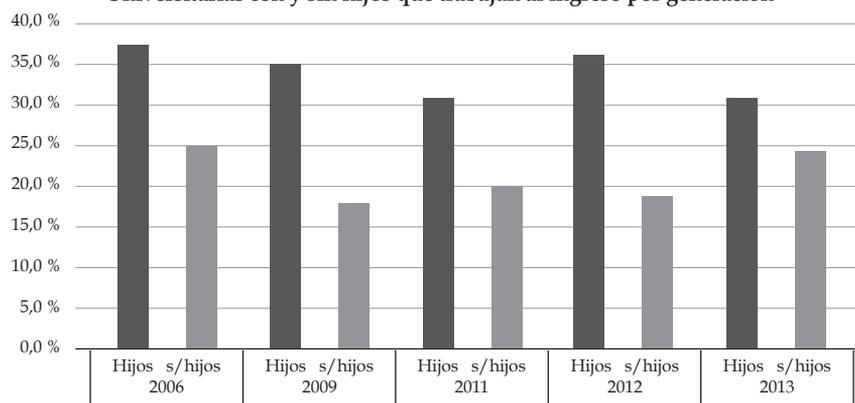
Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco .

A la interrupción escolar, luego de haber concluido un ciclo escolar, Blanco (2014) lo refiere como “inter-grado” y establece un sinnúmero de circunstancias asociadas a él, difíciles de determinar con aproximaciones de amplio espectro como las encuestas. Lo que sí es posible asentar son patrones de retorno, que muestran variaciones por edad o por género, pero más interesantes son aquellas variaciones que obedecen a condiciones institucionales que se expresan en una estratificación horizontal de las trayectorias; éstas van directamente encaminadas a observar circuitos de calidad diferenciados que coexisten en nuestro sistema educativo y que abren una ruta de complejidad para el estudio de las trayectorias. El instrumento con el que contamos no permite dar cuenta con mayor profundidad de los eventos no académicos asociados a la interrupción escolar y la vuelta a la

escuela, especialmente de las mujeres con hijos; pero esta aproximación nos permite perfilar hipótesis y diferencias en los cursos de vida de las universitarias para el diseño de un trabajo cualitativo posterior.

Uno de los argumentos que acompañan las diferencias en la forma como ocurre la transición a la adultez entre los jóvenes reside en la desigualdad estructural que afecta a nuestro país. La edad, el lugar de residencia y otras causas relacionadas con las familias de origen y las pautas de género se cuentan entre los factores que explican estas desigualdades, y resultan esenciales para explicar las limitaciones en la ocurrencia, en la premura o en la postergación de los eventos de transición (Pérez, 2014). A diferencia de lo anterior, una pregunta que nos hemos planteado es cómo ocurre la transición entre semejantes, esto es, mujeres estudiantes universitarias habitantes de la Ciudad de México y su zona metropolitana que han decidido rutas diversas de transición, ya sea empalmando eventos como la escolarización superior y la maternidad, e incluso el trabajo, postergando — algunos casos, largamente — el ingreso a la educación superior. El tema del trabajo durante los estudios universitarios ha ocupado mucha tinta de investigadores que han tratado de averiguar cómo ocurre este vínculo y cómo se benefician los empleadores y los estudiantes de él (Planas Coll y Enciso Ávila, 2013). Lo que resulta evidente en nuestras generaciones es que las estudiantes con hijos se vinculan antes y en mayor proporción con el trabajo respecto a sus pares sin hijos. La gráfica 3 compara a las estudiantes que trabajaban al ingresar a la universidad; entre tres y cuatro de las universitarias con hijos, trabajaban. En todas las generaciones esta proporción es mayor entre las que tienen hijos, salvo en la última, donde la diferencia prácticamente desaparece.

Gráfica 3
Universitarias con y sin hijos que trabajan al ingreso por generación



Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco.

El sostenimiento de la familia y la contribución al gasto familiar son las principales razones que declaran para trabajar; es importante indicar que cerca de la quinta parte también lo hacía para pagar sus estudios.

Cuadro 4
Razones para trabajar de las universitarias con y sin hijos por generación

		Pagar estudios	Ayudar al gasto familiar	Sostener familia	Adquirir experiencia laboral	Independencia económica
2006	hijos	18,2%	27,3%	40,9%	9,1%	4,5%
	sin hijos	39,1%	18,7%	0,9%	14,2%	27,1%
2009	hijos	17,4%	34,8%	47,8%		
	sin hijos	40,6%	17,0%	3,8%	18,4%	20,3%
2011	hijos	17,6%	35,3%	29,5%	0,0%	17,6%
	sin hijos	50,0%	22,0%	1,8%	10,8%	15,4%
2012	hijos	25,0%	31,3%	37,5%	6,2%	0,0%
	sin hijos	45,0%	22,0%	2,5%	10,8%	19,6%
2013	hijos		33,3%	66,7%		
	sin hijos	34,7%	23,6%	2,8%	18,1%	20,8%

Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco.

Entonces, es probable que algunas de estas estudiantes sean jefas de familia, tal como lo vimos con su condición civil, encabezando hogares monoparentales. Más adelante detallaremos las características familiares y laborales de aquellas estudiantes universitarias con hijos y que se reconocen como solteras. Por lo pronto, parece que vamos delineando una zona de alta fragilidad para sostener los estudios universitarios y entendemos la baja proporción de estudiantes madres en la universidad; la maternidad parece perfilar a las estudiantes en una posición de inequidad.

La escolaridad de los progenitores es otro rasgo de comparación interesante. En todas las generaciones atendidas, los padres de las universitarias con hijos acumulan menos escolaridad.

Cuadro 5
Nivel educativo máximo alcanzado por los padres de
universitarias con y sin hijos por generación

		Escolaridad del padre				Escolaridad de la madre			
		Sin escolaridad	Básica	EMS	ES	Sin escolaridad	Básica	EMS	ES
2006	hijos	3,6%	41,8%	18,2%	36,4%	1,8%	64,9%	8,8%	24,6%
	sin hijos	1,3%	40,0%	24,4%	34,2%	1,4%	49,4%	26,3%	22,9%
2009	hijos	4,8%	46,8%	22,6%	25,8%	3,2%	50,0%	27,4%	19,4%
	sin hijos	2,0%	40,4%	26,2%	31,3%	1,0%	47,1%	29,0%	22,9%
2011	hijos	2,1%	64,6%	8,3%	25,0%	0,0%	56,9%	13,7%	29,4%
	sin hijos	1,6%	39,0%	20,2%	39,2%	1,2%	47,0%	17,8%	34,0%
2012	hijos		51,2%	10,2%	38,6%		70,0%	2,5%	27,5%
	sin hijos	1,4%	37,2%	20,4%	41,0%	0,8%	42,2%	22,0%	35,0%
2013	hijos		28,1%	31,3%	40,6%		39,4%	33,3%	27,3%
	sin hijos	,7%	35,2%	23,5%	40,6%	1,3%	40,6%	23,0%	35,1%

Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco.

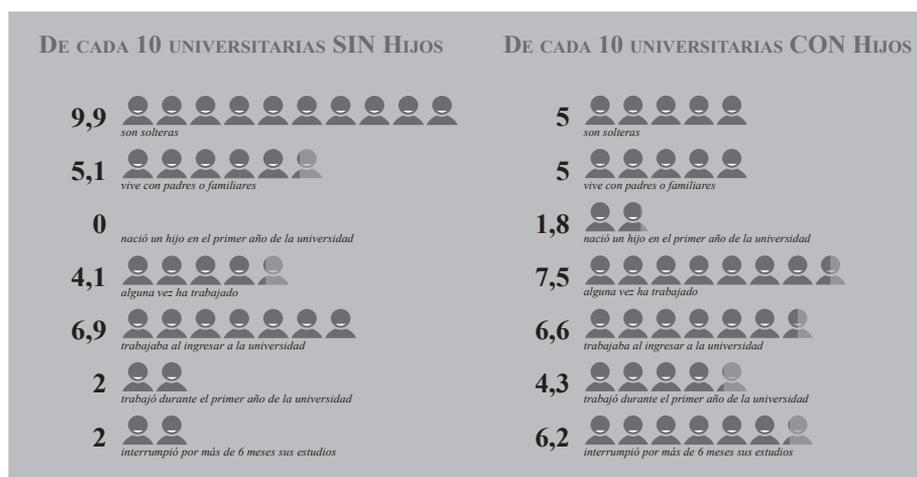
Este rasgo parece apuntar a un modelo de rol más tradicional en el que fueron socializadas las estudiantes que ingresaron a la universidad siendo madres. Contamos con poca información de los patrones de socialización familiares para profundizar en este argumento; no obstante, las menores tasas de escolarización de padres y madres pudieran apuntar hacia una definición de roles sociales de corte tradicional, predominantes en contextos sociales donde la división sexual del trabajo orienta a las mujeres a las labores domésticas y al cuidado de la familia, circunstancias que favorecen la entrada a la vida conyugal y/o fecundidad de las mujeres siendo más jóvenes. La escolaridad también es empleada como indicador de estrato socioeconómico de procedencia. Hay un vasto trabajo que da cuenta de que el inicio de la vida sexual, conyugal, reproductiva y de embarazos fuera de la unión conyugal ocurren con mayor probabilidad en las mujeres de estratos socioeconómicos menos favorecidos (Echarri y Pérez, 2007; Oliveira y Mora, 2011). Igualmente hay evidencia a favor de la persistencia de inequidades de género dentro de las familias y su división sexual de los trabajos y tareas domésticas (García y Oliveira, 2006).

A continuación profundizaremos en algunos rasgos sólo para la generación del 2013, ya que es para la que tenemos información reciente y actualizada. El proyecto de investigación, del cual hemos empleado las bases de información sobre los estudiantes, actualizó –en otoño del 2013– el instrumento empleado para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes de la UAM-Azcapotzalco.⁷ Como producto de lo anterior, podemos profundizar en algunos rasgos de las trayectorias biográficas y académicas de las estudiantes, por ejemplo, decíamos antes que las madres estudiantes se incorporan al mercado laboral antes y en mayor proporción que sus pares, pues bien, tres cuartas partes de las universitarias con hijos manifiestan haber desempeñado algún empleo antes de ingresar a la universidad en contraste con sus pares, quienes lo habían hecho sólo cuatro de 10. Durante el primer año de los estudios universitarios, el 43.8% de las estudiantes con hijos se mantuvo empleada y sólo el 20% de sus compañeras no lo hizo.

Por otra parte, tal como hemos observado en el apartado previo, la interrupción de los estudios es más recurrente entre las madres estudiantes; antes de ingresar a la universidad, ellas triplicaban la proporción de interrupción de sus estudios por al menos 6 meses. La causa más relevante de este hecho fue la necesidad de trabajar y los problemas económicos en el 60% de los casos. Otro dato relevante es que 50.2% de las estudiantes con hijos vive con sus padres, ya sea con ambos o con alguno de ellos, o con otros parientes; de hecho, entre ellas existe mayor diversidad residencial que entre las estudiantes sin hijos. También advertimos que el 18% declara haber tenido un hijo durante el primer año de la licenciatura. Hay coincidencia entre los estudiosos de los calendarios de transición de los jóvenes mexicanos, pues los datos registran que la transición conyugal se ha modificado muy poco; pese a que son las mujeres las que registran los cambios más profundos postergando más tiempo la edad para entrar en un tipo de unión conyugal (Quilodrán, 1993), sin embargo el conjunto de estudiantes que estamos observando claramente se ha mantenido dentro de los patrones típicos para el inicio de la maternidad.

⁷ Proyecto de Investigación: Trayectorias escolares, eventos no académicos y reestructuración del vínculo social de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Responsables: Adrián de Garay y Dinorah Miller.

Gráfica 2
Resumen de características de universitarias con y sin hijos, generación de otoño 2013



Fuente: Trayectorias educativas de los alumnos de licenciatura. UAM Azcapotzalco.

Hacia una caracterización de las trayectorias biográficas y escolares de las madres estudiantes

El análisis previo permitió aproximarnos a un grupo de estudiantes del que carecemos de información extensa y suficiente. Tal como lo hemos venido exponiendo, en las generaciones revisadas se identifican distintas estrategias de curso de vida asociadas con la continuidad de los estudios universitarios entre las estudiantes con hijos. En una segunda fase de la investigación, construimos dos tipos como recurso analítico que nos permitieran hacer una distinción tanto en la trayectoria escolar como extraescolar de las universitarias con hijos. Con esta tipología buscamos entender los distintos momentos en los que la maternidad y el ingreso a la universidad llegaron a la vida de las estudiantes entrevistadas, ya que recordando la reconfiguración al modelo normativo al que nos referimos al inicio del documento, la secuencia de los eventos biográficos ha sido ordenada por ellas de muy diversa forma. Nos apoyamos en entrevistas a profundidad para conocer cómo se cruzan en su trayectoria escolar la vida conyugal y familiar o la coresidencia con sus hijos en el hogar paterno, así como las eventuales rupturas conyugales, la inserción laboral u otras actividades económicas en espacios informales, la dificultad de integrarse al ritmo de

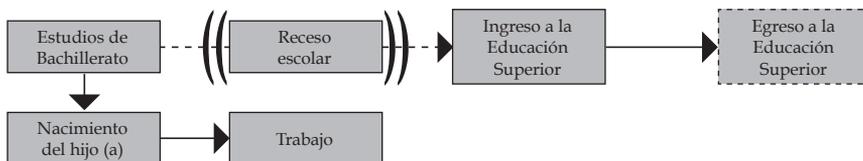
la escuela, la (in) dependencia económica y las dificultades para atender las responsabilidades académicas.

Otra dimensión de exploración fue la generación de estrategias y el uso de recursos que les lleven a adaptar sus características y condiciones a los espacios educativos. Sin embargo, por la extensión que permite esta comunicación, nos limitaremos a enunciar los Tipos con los que trabajamos y hacemos una breve síntesis de los relatos que complementan el trabajo descriptivo de corte estadístico que hicimos en el apartado anterior:

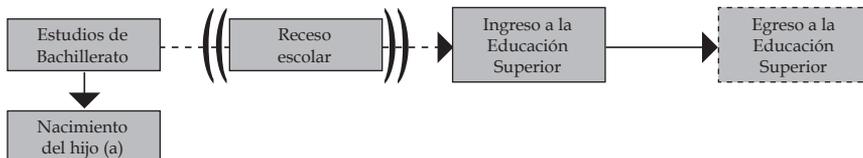
- Tipo 1: Estudiantes que fueron madres antes de ingresar a la universidad y dejaron pasar un año o un periodo más prolongado para incorporarse a los estudios.

Figura 1
Estudiantes que fueron madres antes de ingresar a la universidad y dejaron pasar un año o más para incorporarse a los estudios

a) Madres que estaban en proceso de crianza cuando ingresaron a la educación superior



b) Madres que concluyeron el periodo de crianza y (re) ingresaron a la educación superior



Fuente: Elaboración propia.

El embarazo y la maternidad, previos al ingreso a la universidad, representaron un punto de inflexión importante con el proceso de escolarización del ciclo medio superior. Los relatos abundan en torno a los caminos seguidos para terminar el bachillerato y preparar su ingreso a la educación superior; un recurso empleado fue la preparatoria en modalidad abierta o el examen único mediante el acuerdo de la Secretaría de Educación Pública.⁸ Sus relatos coinciden en haber reunido ciertas condiciones para

⁸ El acuerdo 286 de la SEP, por medio del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) otorga la acreditación del bachillerato general o su equivalente a través de un examen que certifique, ya sea conocimientos, habilidades, destrezas o experiencia laboral.

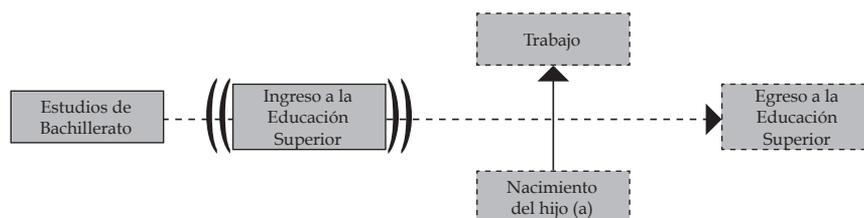
decidir regresar a los estudios como son: la disposición de tiempo para acomodar sus horarios en función del cuidado de los hijos, tener la solvencia económica para pagar sus gastos y adecuarse a los itinerarios escolares luego de haber tenido largos periodos de interrupciones.

También recuperamos la experiencia de las estudiantes que dejaron pasar un tiempo prolongado para incorporarse nuevamente a la universidad. En este caso, las narraciones son extensas en los motivos que las llevaron de regreso a la educación superior luego de largas pausas y de haber concluido el periodo de crianza. Algunas de ellas, incluso, ingresaron a la par de sus hijos a la universidad.

El estado civil es diverso tal como lo vimos en el apartado previo, pero a diferencia de otras generaciones, hay un conjunto de universitarias que han optado por permanecer solteras, divorciarse o unirse sin matrimoniarse. Especialmente las que entraron en unión libre relatan mayor inestabilidad en la relación conyugal; fue el rompimiento con la pareja lo que les permitió continuar con los estudios universitarios, ya que coincide con la oposición del cónyuge a que continúen estudiando. Esto último nos recuerda el peso de los patrones conyugales tradicionales que persisten en nuestro país y a los que hicimos referencia en el apartado previo, así como del complejo proceso de ruptura por el que atravesaron las universitarias que optaron por la separación de la pareja y el ingreso a la universidad.

- Tipo 2: Estudiantes que fueron madres durante su estancia en la universidad.

Figura 2
Estudiantes que fueron madres durante sus estudios de educación superior



Fuente: Elaboración propia.

Entre estas universitarias el acento de las narraciones lo encontramos en las rutinas seguidas para cubrir jornadas laborales, escolares y domésticas, distribuyendo su tiempo en una multiplicidad de actividades que llegan a complicarles aspectos como el rendimiento escolar, dejar el cuidado de los hijos a terceros, aceptar trabajos que se ajusten a sus horarios o incluso sus-

pender sus estudios. Con el nacimiento – casi siempre – del primogénito, estas mujeres buscaron actividades económicas o empleos formales para tener ingresos; la mayoría se de-sempañan en el comercio informal, en la misma universidad y en sus ratos libres. Los ingresos que obtienen de esta actividad económica los destinan primordialmente al sustento de los hijos o como apoyo al gasto familiar.

Breves notas finales

Este artículo se ha enfocado en el vínculo entre maternidad y trayectoria escolar desde el enfoque de curso de vida y género. En este sentido, hemos ahondado en las condiciones y características propias de las universitarias con hijos, pero para enriquecer la perspectiva de género sería interesante apuntar un futuro estudio que no sólo mire la maternidad sino también la paternidad y las experiencias de los hombres que son padres antes o durante los estudios universitarios. Este tema es un tópico que anotamos en la agenda de futuras investigaciones.

Coincidimos con algunos autores como Echarri y Pérez (2007), De Oliveira y Mora (2011), y Blanco (2011), quienes han sometido a discusión el curso de vida normativo como un modelo vigente para todo contexto y toda temporalidad. Las madres estudiantes son una muestra de sujetos contemporáneos que organizan la secuencia y la intensidad de sus eventos biográficos de acuerdo a expectativas y oportunidades, entre las cuales se cuentan políticas de inclusión cada vez más extendidas. Por ello, no dejamos de considerar la importancia que estos instrumentos tienen para atender las características diferenciadas entre las universitarias con hijos, sus necesidades y condiciones, para el avance en la equidad institucional para este grupo de mujeres.

Referencias

- Beck, Ulrich (1997). "Democratización de la familia" en *Hijos de la Libertad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina (pp. 187-2011).
- Blanco, Emilio (2014). "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida" en Blanco, Emilio; Solís, Patricio y Robles, Héctor (coord.) *Caminos Desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Colmex, INEE, México, D.F.
- Blanco, Mercedes (2011). "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo". *Revista Latinoamericana de Población* (Argentina), 5 (8), enero- junio, pp. 5-31.

- Brugeilles, Carole (2005). "Tendencias de la práctica anticonceptiva en México: tres generaciones de mujeres", en Coubès Marie-Laure, María Eugenia Zavala de Cosío y René Zenteno (dir.), *Cambio demográfico y social en el México del siglo xx: Una perspectiva de historias de vida*, México, M. A. Porrúa/El Colegio de la Frontera Norte, pp. 121-157.
- Buquet, Ana; Cooper, Jennifer A.; Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia (2013). *Intrusas en la universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Bustos Romero, Olga (2005). "Mujeres, Educación Superior y Políticas Públicas con Equidad de Género en Materia Educativa, Laboral y Familiar" en Blazquez, Norma y Flores, Javier (editores). *Ciencia Tecnología y Género en Iberoamérica*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, UNIFEM.
- Comisión Económica para América Latina (Cepal) (2011). Panorama social de América Latina 2011, capítulo II. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/1241> (consultado el 25 de enero 2016).
- Coubès, Marie-Laure; Zavala de Cosío, María y Zenteno, René (2005). *Cambio demográfico y social en el México del siglo xx. Una perspectiva de historias de vida*. México: Porrúa.
- Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe y Medrano, Carlos (2008) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. 4ª. Edición. Valparaíso: Ediciones Cidpa.
- De Garay, Adrián y Del Valle-Díaz-Muñoz, Gabriela (2012). "Una mirada en la presencia de las mujeres en la Educación Superior en México". *Universia*, III (6), pp. 3-30.
- De Oliveira, Orlandina y Mora Salas, Minor (2011). "Las diversas formas de hacerse adulto en México: diferencias de clase y género a principios del siglo XXI", en Tepichin, Ana María (coord.), *Género en contextos de pobreza*. México: Colmex.
- Echarri, Javier y Pérez, Julieta (2007). "El tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México". *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22 (1), enero-abril, 2007, pp. 43-77.
- Espinosa, Gisela (2009). *Cuatro vertientes del feminismo en México*. UAM: México.
- García, Brígida y De Oliveira, Orlandina (2006). *Familias en el México metropolitano: visiones femeninas y masculinas*. México: El colegio de México.
- García Guevara, Patricia (2002). "Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: Una perspectiva de género", en *Revista Latinoamericana en Estudios Educativos*. Col. XXXII, núm. 3, México, 2002, pp. 91-105.
- Juárez, Fátima; Quilodrán, Julieta y Zavala de Cosío, María (1989). "De una fecundidad natural a una controlada: México 1950-1980". *Estudios Demográficos y Urbanos*, 4 (1), enero-abril, pp. 5-51.
- Lozares, Carlos (2010). *Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. Una aproximación integrada de carácter teórico y metodológico*. (Tesis doctoral) España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mora Salas, Minor y De Oliveira, Orlandina (2009). "Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades". *Estudios Sociológicos*. XXVII: 79, pp. 267- 289.

- Ordorika, Imanol (2015). "Equidad de género en la Educación Superior". *Revista de la Educación Superior*, Número 174, Volumen 44.
- Palomar, Cristina (2004). "La política de género en educación superior". *Congreso latinoamericano de ciencia política*. México.
- Pérez, Guadalupe (2014). "Transición y adultez: ¿Si estudio no me caso?". En: Minor Mora Salas y Orlandina De Oliveira (Coords.). *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: El Colegio de México, pp. 35-65.
- Planas-Coll, Jordi y Enciso-Ávila, Isabel-María (2013), "Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: UNAM-IISUE/Universia, v (12), pp. 23-45. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322>; consultado: 15 de abril 2015].
- Quilodrán, Julieta (1993). "Cambios y permanencias de la nupcialidad en México". *Revista Mexicana de Sociología*, 55 (1), enero-marzo, pp. 17- 40.
- Quilodran, Julieta (2000). "Atisbos de cambios en la formación de parejas conyugales a fines del milenio". *Papeles de población*, 6 (25), julio-septiembre 2000. Universidad Autónoma del Estado de Toluca, México.
- Quilodrán, Julieta y Castro, Teresa (2009) "Nuevas dinámicas familiares". *Estudios Demográficos y Urbanos*, 24 (2), 71-May-Aug., 2009, pp. 283-291.
- Razo Godinez, Martha Laura (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Perfiles educativos* [online]. 30 (121), pp. 63-96. ISSN 0185-2698. Consultado el 16/12/2015: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pere-du/v30n121/v30n121a4.pdf>
- Roudinesco, Elisabeth. (2004). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 4ª. Edición.
- Stern, Claudio (2012). *El problema del embarazo en la adolescencia*. El Colegio de México, México, D.F.
- Tuirán, Rodolfo (2001). "Estructura familiar y trayectorias de vida en México". En: Cristina Gomes (comp.). *Procesos sociales, población y familia*. 1ª. Edición. Flacso México, pp. 23- 65.
- Tuirán, Rodolfo (2002). "Transición demográfica, trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones". *Papeles de Población*, vol. 8, núm. 31, enero-marzo, pp. 25-66.
- Vega Montiel, Aimée (2014). "Reseña del libro Saber y poder. Testimonios de directoras de la UNAM", en *Península*, vol. IX, núm. 2, julio-diciembre de 2014. Mérida, Yucatán: UNAM. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358334022008>
- Wilkis, Ariel (2004). "Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu". *Revista Argentina de Sociología*, vol. 2, núm. 3, noviembre-diciembre, pp. 118-130.

ARTÍCULO

La interdisciplinaria económica-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores*

Patricia Mercado Salgado**, Daniel A. Cernas Ortiz*** y Rosa María Nava Rogel***

* Título en inglés: Economic-administrative interdisciplinarity in the conformation of a scientific community and in the formation of researchers.

** Doctora en Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Correo electrónico: pat03mersal@gmail.com

*** Doctor en Administración (Ph.D. Management) por la Universidad del Norte de Texas.

Correo electrónico: danielarturoc@yahoo.com.mx

*** Doctora en Ciencias Económico-Administrativas por la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: rosanr02@hotmail.com

Recibido el 24 de julio del 2014; aprobado el 11 de diciembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Interdisciplinaria/Estudios económico-administrativos/
Formación de científicos/
Comunidad científica

Resumen

La interacción entre varias ciencias sociales, más que una sola disciplina en forma aislada, ofrece mayores posibilidades para explicar fenómenos complejos de nuestra realidad. El objetivo de este ensayo fue reflexionar acerca de la manera como la interdisciplinaria económica-administrativa ha servido de diferenciación en la conformación de una comunidad científica que soporta la formación y el entrenamiento de los investigadores en el marco de un programa doctoral de calidad. Existe la necesidad para implementar una mayor investigación en las acciones políticas e institucionales esenciales para promover el trabajo científico colaborativo.

KEYWORDS

Interdisciplinary/Economic-administrative studies/
Scientific training/Scientific community

Abstract

Interdisciplinary work in the social sciences, more than studies confined to a single field, offers key opportunities for explaining complex social phenomena. The aim of this essay is to reflect on the ways in which interdisciplinarity in economics and administrative studies, in particular, has contributed to the creation of a scientific community, which in turn promotes the formation and training of doctoral researchers. There is still a need for more research into the particular political and institutional actions that are essential to promoting collaborative scientific work.

Introducción

Para que la investigación científica siga siendo útil a la sociedad, es urgente reflexionar sobre los planteamientos que unen a las disciplinas, pues la separación de saberes podría volverse inoperante ante los problemas desafiantes de la cotidianidad (González y Aguado, 2013). Estos desafíos sobrepasan métodos, técnicas, estrategias y teorías de cualquier disciplina, herramientas que muchas veces son generadas en el marco de conveniencias administrativas acopladas a la normatividad de las Instituciones de Educación Superior (IES), más que a problemas intelectuales y sociales complejos (Martínez, 1997).

La investigación interdisciplinaria se identifica como un proceso integrador entre investigadores con diferentes antecedentes disciplinarios, aunque con cierta unidad, intercambio, relaciones, acciones recíprocas e interpretaciones. Asimismo, busca factores comunes alrededor de un objeto de estudio, de métodos o lenguajes; es un acercamiento abierto a la diversidad de puntos de vista, más que a la homogeneidad de teorías o la unificación en torno a interpretaciones (Fernández, 2009).

La investigación interdisciplinaria no puede generarse de manera aislada, se hace en comunidad y, específicamente, en comunidades científicas (Kunh, 1995), o ahora en redes de conocimiento (Luna, 2003), pues se trata de un resultado eminentemente social. Si bien su esencia es la producción científica, también es necesario entender cómo se relacionan y se comunican entre individuos, a nivel de grupos y de forma institucional para llevar a cabo la tarea de transmisión del conocimiento.

Así, el objetivo de este ensayo es reflexionar sobre la interdisciplinariedad económico-administrativa como espacio intelectual y guía del quehacer científico a largo plazo, aplicada a la gestación de una comunidad científica y a la formación de investigadores en el marco de un programa doctoral de calidad.¹

¹ El Doctorado en Ciencias Económico Administrativas [<http://www.dcea.fca.uaemex.mx/>] es un programa orientado a la investigación básica y aplicada; su esencia es la generación de conocimiento y la resolución de problemas en el área económico-administrativa. Es un programa de carácter intra institucional, cuyo sustento radica en la Dependencia de Educación Superior (DES) Económico-Administrativa de la

Para tal fin, el documento se integra de cuatro bloques: el primero versa sobre el estado del arte de los estudios económico-administrativos; el segundo aborda la conformación de comunidades científicas; el tercero describe las estrategias a niveles nacional, estatal e institucional para la formación de científicos en México;² con base en ello, el cuarto apartado ilustra un caso de aplicación de la interdisciplinariedad económico-administrativa, con la finalidad de compartir la experiencia y rebasar las fronteras de una institución y de un programa académico.

Estado del arte de los estudios económico-administrativos

Un enfoque interdisciplinario desde la teoría organizacional

La interdisciplinariedad es un proceso complejo de búsqueda, de intercambio de culturas de investigación, de instituciones y de personalidades; es un contexto a construir acompañado de aspectos políticos, clarificación y convencimiento de que el objetivo final es la generación de conocimiento, más que el beneficio disciplinario, por lo que cualquier esfuerzo interdisciplinario surge de manera paulatina y prudente (González y Aguado, 2013). Tal es el caso de la interacción entre la economía y la administración como un proceso lento, pero sólido, que se manifiesta en resultados teóricos y en formaciones conceptuales (Cernas y Mercado, 2013).

Tanto la economía como la administración están inmersas en el universo de las ciencias sociales; ambas comprenden dominios diferentes y, al mismo tiempo, forman un área de intersección. Ésta es la esencia de los estudios económico-administrativos y su auge permanece extendido a fenómenos clave en las organizaciones del hoy, tales como la ventaja competitiva, la estructura y estrategias organizacionales, la innovación y el poder, mismos que se abordan más adelante.

Universidad Autónoma del Estado de México, integrada por la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Economía. Desde 2006 tiene pertenencia al PNP-C-Conacyt.

² En este documento se utilizan de manera indistinta los términos científico, investigador y capital humano especializado.

De las ciencias sociales, la sociología y la economía comenzaron a abordar en una forma detallada el estudio de las organizaciones³ y agregados de ellas (o industrias⁴), en vez de individuos como tales.

Desde los siglos XVIII y XIX, bajo las ideas de renombrados filósofos como Augusto Comte, la sociología se ha enfocado al estudio de los fenómenos de la sociedad como un todo; posteriormente germinó un área particular cuyo objeto fueron las organizaciones: la sociología organizacional. Para esta rama, las organizaciones son instrumentos por medio de los cuales las sociedades complejas satisfacen necesidades que no pueden ser compensadas por individuos particulares (Etzioni, 1964); con el paso del tiempo, esta misma rama de estudio engendró lo que hoy se conoce como teoría de la organización, centrada en cómo hacer a las organizaciones más eficientes y eficaces (Hinings y Greenwood, 2002).

Teniendo como pilar la teoría de la organización, la administración se enfoca al funcionamiento interno de las organizaciones, aunque también va más allá del estudio de las áreas funcionales. Así, la administración estratégica combina la integración de las áreas funcionales y el análisis de industrias con la finalidad de estudiar la ventaja competitiva de las organizaciones (Rumelt, Schendel y Teece, 1994). No obstante su amplio campo de estudio, la administración está limitada para abordar ciertos problemas relacionados con las organizaciones, debido en parte a que pone poca atención a las relaciones entre ellas, y menos aún a las industrias y al papel de la empresa en la economía como un todo. Fenómenos como éstos son abordados a detalle por la economía.

De acuerdo con Samuelson y Nordhaus (1992: 5), la economía se define como el estudio de la manera en la cual las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlas entre los diferentes grupos de individuos, para lo cual se divide en dos grandes ramas: macroeconomía y microeconomía. De manera general, la macroeconomía se encarga del estudio de grandes agregados, por ejemplo: consumo, ahorro, inversión, inflación, política monetaria y desempleo (Mankiw, 2007). La

³ Si bien es generalmente aceptado que no toda organización es una empresa, aunque toda empresa sí es una organización, en este documento ambos términos se utilizan intercambiabilmente.

⁴ Industria y sector son usados de manera intercambiada, pues consideramos que su distinción es más de nivel que de naturaleza. Mientras que una industria generalmente se entiende como el conjunto de empresas que producen un bien homogéneo (o brindan un servicio homogéneo), el sector se entiende como el conjunto de industrias que pertenecen a una misma rama de actividad económica, por ejemplo, el sector manufacturero o el sector agropecuario.

microeconomía, en cambio, aborda problemas relacionados con unidades económicas particulares, tales como individuos (y éstos como consumidores) y empresas, así como los mercados (sectores) que estas unidades componen (Pindyck y Rubinfeld, 2005).

De cada una de estas grandes divisiones de la economía han surgido sub-disciplinas que profundizan en problemáticas particulares; por ejemplo, la organización industrial que, enraizada en la microeconomía, estudia la estructura del mercado con la finalidad de identificar factores que interfieren con la sana competencia. Al margen de su prestigio científico, la economía también está limitada para abordar ciertos problemas relativos a las organizaciones; esto es, la economía trata a la empresa como si fuese un empresario único e ignora, la mayoría de las veces, las dinámicas relativas al funcionamiento interno de la organización.

Si bien la economía y la administración son ciencias sociales afines, cada una se constituye como disciplina separada e independiente de la otra: la comunicación entre ellas ha sido escasa (Porter, 1981) y distante (Perrow, 1986). Varios factores mantienen esta separación y distancia; uno de ellos es el hecho de que cada ciencia aborda su objeto de estudio desde una perspectiva particular y bajo suposiciones fundamentalmente diferentes. Por ejemplo, mientras la economía supone un ser humano racional que aspira a tomar decisiones óptimas, la administración admite un ser humano limitadamente racional que anhela considerar decisiones más satisfactorias que óptimas (March y Simon, 1958). La diferencia en suposiciones fundamentales hace que estas disciplinas hablen “idiomas” un tanto diferentes, lo que complica la comunicación entre ellas y su fertilización mutua.

Sin embargo, tanto la economía como la administración incluyen en su dominio, en mayor o menor grado, el estudio de las organizaciones y de los sectores. Esto sugiere, entre otras cosas, que no sólo existen problemas que pueden ser vistos desde una perspectiva enteramente económica o administrativa (como la determinación de la cantidad de producción), sino que existen problemas particulares cuyo estudio requiere de la integración de las dos ciencias para su apropiada exploración.

Al igual que en la teoría organizacional, el funcionamiento y la interacción de las organizaciones, como integrantes de los sectores económicos, también pueden ser cultivados desde los estudios organizacionales, una perspectiva multidisciplinaria que, según Montaña (2004), estudia a aquellas como objeto social, en donde concurren varias miradas, se asumen diversas modalidades institucionales que se debaten entre las tendencias isomórficas (calidad, excelencia, productividad y servicio, entre otras) y

se vive la necesidad de salvaguardar su propia identidad, lo que genera tensiones entre tradición y modernidad, contexto y estrategia, así como racionalidad y efectividad .

Los estudios organizacionales han permitido sintetizar el conocimiento de las organizaciones latinoamericanas, pues si bien pueden ser campo de aplicación del conocimiento y técnicas administrativas, usualmente prevalece la reproducción de paradigmas y modelos para administrarse sin que se haya generado un pensamiento propio para comprenderlas, a partir de su dinámica histórica y cultural (Nemer, 2004).

En este sentido, los estudios económico-administrativos pueden acumular conocimiento tanto de la teoría de la organización como de los estudios organizacionales; una vía de complementariedad es que en aquéllos prevalece el positivismo, mientras que en éstos lo fenomenológico.

Algunos fenómenos y aportaciones de los estudios económico-administrativos

La ventaja competitiva de la empresa es un clásico que da origen a los estudios económico-administrativos; es un problema acuñado por, y ampliamente estudiado en, la economía a través de enfoques microeconómicos como la teoría de juegos, la cual ayuda a entender cómo operan los mercados y cómo piensan los administradores o gerentes acerca de las decisiones estratégicas que enfrentan continuamente (Pindyck y Rubinfeld, 2007).

Debido a las limitaciones de la teoría de juegos para explicar la ventaja competitiva, Michael Porter (economista de profesión) busca un complemento a este límite explicativo en la naciente administración estratégica, para lo cual recurre a la organización industrial, un campo donde son abundantes los estudios sobre la estructura del mercado dirigidos a mejorar la competitividad de los sectores (por ejemplo: Caves, Porter y Spence, 1980). De acuerdo con esta rama, una alta competitividad industrial es deseable para la sociedad, pues en tales condiciones ninguna empresa obtiene utilidades en perjuicio de los consumidores. Idealmente, para maximizar el bienestar de la comunidad, las industrias deberían replicar el modelo de competencia perfecta, y bajo este contexto las empresas ganarían beneficios "normales" porque sólo cobrarían un precio que reflejaría el costo de los factores de producción, incluyendo el de oportunidad.

Adicional al estudio de la ventaja competitiva, una variedad de fenómenos relativos a la estructura y a la estrategia organizacionales también ha sido abordada desde una perspectiva económico-administrativa, prin-

principalmente a través de la lente de la teoría de la economía de los costos de transacción cuyo fundamento se encuentra en la obra galardonada con Premio Nobel de Economía “La Naturaleza de la Empresa” de Ronald Coase (1937). Este autor trata de dar respuesta a una pregunta hasta entonces ignorada por los teóricos de la economía clásica y neoclásica: ¿Por qué existen las organizaciones? Aunque esta pregunta resulta básica y fundamental, era imposible de contestar partiendo de los postulados de las teorías económicas dominantes.

Los fenómenos relacionados con la estructura y la estrategia organizacionales también han sido estudiados desde la teoría de los agentes y principales, la cual se refiere a la situación contractual en donde una de las partes que subscriben el contrato actúa como agente y la otra como principal.

Desde la perspectiva de la economía política, el estudio del poder de las organizaciones no queda restringido a sus fronteras formales. Zald (1970), por ejemplo, provee una estructura sistemática para examinar las fuentes de poder, internas y externas, que afectan a las organizaciones. Los diversos agentes externos ejercen niveles variados de influencia sobre las decisiones organizacionales, aspecto que genera controversias en cuanto a la legitimidad de estos grupos múltiples y su prioridad, pues muchas veces quedan excluidos los individuos y los intereses de estos grupos de poder (Scott y Davis, 2007).

La innovación, uno de los temas en boga a nivel de los países y de los negocios, ha sido abordada desde la perspectiva económico-administrativa; dos teorías económicas son relevantes en este sentido: la escuela austriaca (o schumpeteriana) y la economía evolucionista. La escuela austriaca es un tanto disidente de la microeconomía, pues sugiere que el equilibrio de los mercados es inusual, y que de hecho el desequilibrio de éstos es algo más benéfico que perjudicial, como lo señala la organización industrial (Jacobson, 2002). Schumpeter (1950) argumenta que es la posibilidad de ganar beneficios anormales lo que motiva a las empresas a utilizar su ingenio para innovar productos o procesos que en última instancia benefician a la sociedad. Cuando una empresa innova con métodos más eficientes de producción, o con productos que hacen un uso más eficiente de los recursos, puede ser capaz de diferenciarse de sus competidores. Una vez que rompe la homogeneidad con sus competidores, la empresa puede ganar una ventaja evitando con ello el equilibrio del mercado (o lo que es lo mismo, que el mercado se asemeje al modelo de competencia perfecta). Sin embargo, esta situación no durará mucho, pues los beneficios anormales motivarán a las demás empresas a innovar hasta erosionar las ventajas que cualquier empresa hubiese podido obtener.

Autores como Clegg, Hardy, Reed y Hassard tienen el mérito de haber abierto espacios, durante las últimas décadas del siglo pasado, en el campo teórico de las perspectivas radicales para el abordaje de la innovación en la economía del conocimiento. La racionalidad, la integración, el mercado, la justicia y el conocimiento son territorios analíticos y contextos narrativos que conforman los estudios de la innovación. Desde este enfoque cualitativo, la organización aparece como un producto histórico socialmente construido, basado en rutinas y dispositivos técnicos movilizados por los actores sociales en su diaria interacción y su discurso. Esta corriente tiene entre sus expresiones más significativas el accionismo subjetivo, el simbolismo organizacional (tanto en términos de culturas que conviven como de espacios simbólicos fragmentados), la etnometodología, la toma de decisiones en condiciones ambiguas y un orden poco estructurado (como el modelo del bote de basura), la teoría de actores y redes, las teorías de la cultura organizacional – como valores colectivos – y la excelencia (Soria, 2004).

El campo de los estudios económico-administrativos se fortalece al validar que las organizaciones tienen resultados positivos y negativos como consecuencia de la interrelación entre el individuo, los grupos, las organizaciones y la sociedad. Una manera de llegar a la construcción de explicaciones es mediante los enfoques de la teoría neoinstitucionalista, la teoría del desarrollo y la teoría del crecimiento, sustentados todos ellos en manifestaciones sociales tangibles e intangibles.

La corriente de pensamiento institucionalista constituye una referencia fundamental para entender este tipo de pensamiento contemporáneo dado que incorpora, por primera vez, a las instituciones al análisis económico. Canales y Mercado (2011) reflexionan sobre las convergencias y divergencias entre los enfoques de Veblen, North y Williamson, perspectivas heterogéneas de la corriente institucionalista; la principal convergencia se encuentra en reconocer la importancia de las instituciones en el contexto económico, mientras que la divergencia fundamental se halla en el tratamiento que otorga cada uno de ellos al análisis de las instituciones. Veblen se sustenta en los instintos transformados en hábitos capaces de alterar el medio ambiente, mientras que para North el individuo está sujeto a normas formales e informales que moldean su comportamiento a través del tiempo (individuo histórico), y Williamson por su parte se centra en la transacción, en sus atributos y costos, así como en las estructuras de gobernanación que rigen la actividad económica (mercados y empresas).

Las teorías del crecimiento y el desarrollo necesariamente también son parte del estado del arte de los estudios económico administrativos. Pa-

rales a la productividad, la excelencia y la mejora, siempre deben estar presentes el desarrollo y el crecimiento: el primero es la mejora cualitativa o despliegue de potencialidades, y el segundo, el incremento cuantitativo.

Enraizada en los pensamientos de Schumpeter y a diferencia de la microeconomía, para la economía evolucionista, como referente de crecimiento y de desarrollo, la empresa no es sólo una entidad monolítica (similar a un individuo) cuyos recursos son de fácil adquisición en el mercado de los factores y con un destino determinado por las fuerzas del mercado. Para la economía evolucionista, cada empresa es un sistema compuesto de rutinas desarrolladas a través del tiempo, de procesos de aprendizaje, de conocimientos y activos disponibles, así como de las presiones contextuales a las que está expuesta (Nelson y Winter, 1982). Las rutinas empresariales, por lo tanto, son únicas a cada empresa, y debido a que son intangibles e idiosincráticas también, resultan imposibles de comercializar en el mercado de los factores.

Las teorías del crecimiento regional son de fundamental importancia no sólo para entender los mecanismos de expansión económica, sino el nivel de desarrollo de las regiones y sus asimetrías, ya sea inter o intrarregionales (Gutiérrez, 2006). Por su parte, desde la teoría del crecimiento de la empresa, propuesta por Edith Penrose (1959), la empresa es un conjunto de recursos únicos cuya adecuada administración genera un valor para la sociedad y, por lo tanto, una empresa puede lograr cierta ventaja competitiva cuando aprovecha algún recurso que le sea estratégico. Como crítica a los estudios de Porter —que han sido señalados potencialmente perniciosos para el bienestar social—, la perspectiva de los recursos estratégicos ha sido considerada benéfica para la sociedad, pues si el bienestar de ésta es máximo cuando la empresa hace el mejor uso de sus recursos, entonces mediante el aprovechamiento de los recursos estratégicos una empresa no sólo maximiza su beneficio sino también el de la comunidad (Cernas y Mercado, 2013).

Aunque los anteriores (ventaja competitiva, estructura y estrategia organizacionales e innovación y poder) son fenómenos comúnmente abordados desde los estudios económico-administrativos, éstos no son los únicos. Muchos otros fenómenos como la administración de la cadena de suministro (Emery y Marques, 2011), la administración verde (Berrone y Gómez-Mejía, 2009), así como las adquisiciones y fusiones corporativas que se han abordado mediante los postulados de la teoría económica de la selección adversa (Akerlof, 1970), son tópicos comunes en la literatura científica (por ejemplo Balakrishnan y Koza, 1993).

Así, todo lo mencionado sobre fenómenos y enfoques de los estudios económico-administrativos sirve de clave para entender los temas y líneas de investigación de una comunidad científica en formación.

Conformación de comunidades científicas

La generación de conocimiento es tarea de una comunidad de científicos que actúan interconectados, ya sea a distancia o de manera presencial, apoyados en tecnologías de la información.

Una comunidad científica es un conjunto de investigadores que comparten una identidad y un lenguaje científico comunes (Nag, Hambrick y Chen, 2007). El alcance y las limitaciones de una comunidad de este tipo están fuertemente influidos por el lenguaje especializado y las normas técnicas compartidas, explícita o implícitamente, por sus miembros (Becher, 2001). Tales normas y lenguaje compartidos, en parte, surgen del hecho de que sus integrantes están expuestos a bibliografía y técnicas similares que las van diferenciando de otras comunidades que pueden abordar el mismo objeto de estudio, pero desde diferentes —y a veces inconmensurables— ópticas. Como resultado, la comunidad científica produce ciertos conocimientos especializados cuyas trascendencia y continuidad requieren que aquella prepare a sus sucesores (Kuhn, 1995).

Las comunidades científicas necesitan el sustento de un programa de investigación (Lakatos y Musgrave, 1970), es decir, de una guía para la investigación futura, cuyo núcleo central se compone de hipótesis o de suposiciones generales aceptadas por los miembros de la comunidad (Chalmers, 1982), y que raramente se discuten y se ponen a prueba sin alterar sus prácticas de investigación. En economía, por ejemplo, ocasionalmente se pone en duda la suposición de un ser humano racional capaz de tomar decisiones óptimas; cuando esto se ha hecho, se han creado teorías o corrientes de investigación como la economía conductual, que por sí mismas funge de paradigma para nuevas comunidades (o sub-comunidades) científicas. En administración, por otra parte, con muy poca frecuencia se discute la suposición “taylorista” de que la gente puede ser administrada, pues una reflexión psicológica y/o filosófica indica que lo que se puede administrar (en el mejor de los casos) es su trabajo, mas no su cerebro y su mente.

En nuestro país las comunidades científicas toman la forma de cuerpos académicos y redes de conocimiento. Su objetivo no sólo es la generación de conocimiento, sino también la participación intensa en la formación

de capital humano, con la finalidad de que a mediano y largo plazos se conviertan en investigadores que contribuyan con propuestas viables y valiosas para la solución de problemas sociales, económicos y políticos de México.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) son los generadores de convocatorias de apoyo para el fortalecimiento de cuerpos académicos y la integración de redes temáticas de conocimiento.

En las universidades públicas estatales o instituciones afines, los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y de aplicación innovadora del conocimiento. Éstas, a su vez, se entienden como una serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico en temas disciplinarios, multi e interdisciplinarios (Promep, 2013). Entre las actividades paralelas a la tarea de investigación, los integrantes de cuerpos académicos atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento de las funciones institucionales, con lo que contribuyen a la formación de capital humano especializado (nivel doctoral).

Las redes de conocimiento, o redes temáticas de colaboración, se integran por cuerpos académicos que, vinculados armónicamente, pretenden resultados científicos o tecnológicos relacionados con algún tema, y que de forma complementaria potencian la investigación y la formación de investigadores (Lara, 2008).

Kuhn (1995) propone cuatro niveles de comunidades científicas, a saber: 1) nivel global (todos los científicos naturalistas); 2) grandes grupos (comunidades de médicos, químicos, astrónomos, zoólogos y similares); 3) grupos técnicos (químicos orgánicos, radio astrónomos, etc.); y 4) grupos donde surgen problemas empíricos, como unidades productoras y validadoras del conocimiento científico, porque debe hacerse referencia a la naturaleza de los elementos compartidos para lograr el entendimiento en la comunidad.

A partir de este criterio, en el tercero y el cuarto niveles puede enmarcarse el máximo nivel de madurez que señala Promep (2013): un cuerpo académico consolidado se caracteriza porque sus integrantes generan o aplican conocimiento de manera innovadora, cuentan con experiencia en la formación de recursos humanos, tienen un alto compromiso con la institución y colaboran entre sí. Los integrantes de un cuerpo académico man-

tienen una intensa vida colegiada y sostienen una participación en redes de intercambio académico con pares, organismos e instituciones del país y del extranjero.

Formación de científicos

El contexto y algunas cifras

“La formación de un científico es un proceso largo y costoso. Es preciso elaborar planes que atraigan talentos jóvenes a la ciencia, de acuerdo a las necesidades nacionales”: ésta fue la respuesta que Vannevar Bush presentó al presidente Franklin D. Roosevelt en su informe *Ciencia, la frontera sin fin* (1945), el cual contenía estrategias para que el progreso científico fuera una clave esencial en la seguridad nacional, la salud, los puestos de trabajo de mayor calidad, el nivel de vida y el progreso cultural.

La responsabilidad social, como valor que sustenta a la educación superior, se expresa en su compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población, de acuerdo a los desafíos de la sociedad en su conjunto frente a la grandes transformaciones contemporáneas (ANUIES, 2010), toda vez que la globalización, la era del conocimiento y los procesos económicos sustentados en la revolución tecnológica han generado nuevos patrones de producción, de comercialización y de consumo, con implicaciones en la organización social, la movilidad de población, los valores y la cultura.

La educación de las nuevas generaciones de investigadores es parte intrínseca del quehacer científico, de modo que la ciencia no debe quedarse sólo en los procesos de investigación, sino que es preciso que atienda también la enseñanza en las ciencias (Kunh, 1995). De los diferentes niveles en que se divide la enseñanza en México, el posgrado —específicamente los programas de doctorado— tiene el propósito de formar individuos que participen en la investigación básica y aplicada. Con trabajo científico original y de alta calidad académica, los investigadores deben innovar, crear tecnología, difundir y transmitir el avance del conocimiento (Adalid, 2011; Jiménez, 2008).

Según cifras de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT, 2012), en México la graduación de maestros en ciencias sociales pasó de 9 661 en el año 2000 a 23 383 en 2010 (incremento de 242%). Para estudios de doctorado, en el mismo periodo se pasó de 281 a 1 224 (incremento de 435%), lo que representa que sólo 3% y 5.2%, respectivamente, de los graduados de maestría continuaron con estudios doctorales,

reflejo de la pérdida de capital humano potencialmente valioso para la investigación y la formación de nuevos cuadros de investigadores.

En el concierto latinoamericano, en 2009 se graduaron 15 249 doctores, de los cuales 80.66% fueron de dos países: Brasil y México (RICYT, 2012). Nuestro país tituló 2 724 doctores, y de éstos, 747 fueron en ciencias sociales. Sobre esta última cifra, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2010) reporta para el mismo año la graduación de 1 221 doctores en esta área de conocimiento. Aunque estas cifras no sean coincidentes, lo cierto es la clara evidencia de la necesidad de formación de científicos en ciencias sociales.

Paralelo a lo anterior y como plataforma para la formación de investigadores, México debe incrementar la generación de producción científica. De acuerdo al Institute for Scientific Information, en 2010 la mayor producción científica se generó en países desarrollados; tal es el caso de Estados Unidos con 30% de participación en la producción mundial de artículos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). México tiene una imperceptible participación de 0.82% en el comparativo con otros países integrantes de esta organización. La menor participación de la producción mexicana por disciplina, de 2005 a 2009, fue en el área de Economía (0.40%), y la mayor en Astrofísica (1.97%) y Plantas y Animales (1.93%) (RICYT, 2012).

La estrategia nacional, estatal e institucional

Dos programas a nivel nacional que han abanderado la calidad y la evaluación de la ciencia en México están a cargo del Conacyt y son: el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) establecido en 1992 y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fundado en 1984. El PNPC persiguió, entre sus objetivos, garantizar la asignación de recursos (becas) a los mejores estudiantes admitidos en posgrados de excelencia; posteriormente se orientaron los esfuerzos a la acreditación de programas, lo cual tuvo un fuerte impacto en las Instituciones de Educación Superior. Desde 2006, el PNPC reconoce los programas de posgrado en diferentes áreas del conocimiento, caracterizados por la pertinencia de resultados, el perfil de sus núcleos académicos, las tasas de graduación, la infraestructura, así como la productividad científica, humanística o tecnológica. Lo anterior dio origen a cuatro niveles en la calidad de los programas de posgrado: 1) competencia internacional, 2) consolidado, 3) en desarrollo y 4) de reciente creación; la diferencia entre ellos radica en la colaboración con otras instituciones

similares, la graduación, la productividad académica y la vinculación con otros sectores de la sociedad (Conacyt, 2010; PNPC, 2013).

Por su parte, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado por acuerdo presidencial, tiene como finalidad reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico. Este reconocimiento como investigador nacional se otorga a través de la evaluación de pares y está acompañado de una beca (Conacyt, 2010).

Desde lo estratégicamente concertado a nivel estatal, el Plan de Desarrollo del Estado de México sostiene que es necesario impulsar la educación como palanca del progreso social, a la par de considerar a la investigación científica como pilar para la innovación y la competitividad, mediante ofertas de posgrados de calidad y ejes prioritarios de investigación (GEM, 2011).

A nivel institucional, la universidad pública continúa con la actualización de contenidos educativos y el aumento de la cobertura de educación superior con equidad. El reconocimiento a la excelencia de los posgrados es un aval para la sociedad, toda vez que representa el desempeño institucional en cuanto a la formación de capital humano altamente especializado para atender las prioridades del desarrollo regional y nacional (UAEM, 2013).

La formación de investigadores con enfoque interdisciplinario retribuye la exigencia social de la calidad educativa y converge en puntos estratégicos impulsores a los quehaceres científico, tecnológico y humanístico; esta formación de investigadores se logra, principalmente, durante los estudios doctorales. Al respecto, la Universidad Autónoma del estado de México (UAEM) oferta estudios a nivel doctoral en ciencias económico administrativas, cuyo objeto de estudio es el funcionamiento y la interacción de las organizaciones como integrantes de los sectores económicos, en los mercados locales y globales. En consecuencia, su objetivo es formar investigadores capaces de generar conocimiento en este campo, con la finalidad de proporcionar información que apoye la toma de decisiones frente a la problemática económico-administrativa.

Comunidad científica y formación de investigadores en la interdisciplinariedad económico-administrativa

Siendo congruentes con lo expuesto sobre el estado del arte de los estudios económico-administrativos, el área interdisciplinaria de la malla curricular del programa doctoral en cuestión se integra de cuatro asignaturas

obligatorias: Teoría de las Organizaciones, Organización Industrial, Microeconomía Avanzada y Administración Estratégica. Llama la atención que esta currícula tenga un enfoque predominantemente microeconómico, cuando los cuerpos académicos y las líneas de investigación mezclan enfoques macro y microeconómicos. Para subsanar elementalmente esta situación, está incluido como curso complementario y optativo el de Macroeconomía Subnacional, conformando dos boques: 1) crecimiento económico (modelos de Solow y Ramsey), y 2) fluctuaciones económicas (modelo de equilibrio general, teoría de ciclos económicos reales, modelos neokeynesianos y ciclos económicos internacionales).

La unidad de aprendizaje Teoría de las Organizaciones aborda temas como: la perspectiva racional de las organizaciones (teoría de la burocracia), la teoría de los sistemas naturales y sistemas abiertos, la teoría de contingencias, el enfoque sobre efectividad organizacional, la teoría de los agentes y principales, la teoría de la economía de los costos de transacción, la teoría institucional, la teoría de la dependencia de recursos, la teoría de la ecología organizacional y las relaciones inter-organizacionales.

En Microeconomía Avanzada se profundiza el estudio de los mercados y las formas de competencia entre los agentes económicos, mediante temas sobre equilibrio parcial (equilibrio competitivo a corto plazo, análisis del largo plazo, eficiencia de la competencia perfecta, poder de mercado y la ineficiencia), equilibrio general (economía de intercambio puro, propiedades del equilibrio general, economía con producción y fallos de mercado), teoría de juegos (estrategias dominantes, equilibrio de Nash, aplicaciones a la teoría del oligopolio, juegos de entrada y juegos repetidos), elección con incertidumbre y economía de la información.

El curso de Organización Industrial incluye el estudio de precios de monopolio y oligopolio, colusión, productos diferenciados, sistemas de demanda del mercado, funciones de costo y producción, competencia del mercado, selección del producto y de la publicidad, así como modelos dinámicos.

En Administración Estratégica se estudian las teorías y métodos referentes a la interacción de las organizaciones entre sí y con el medio ambiente económico que les rodea. Las temáticas versan sobre la teoría de los recursos y capacidades, el capital intelectual, la perspectiva schumpeteriana, las alianzas, redes y cooperación inter-organizacional, la diversificación, adquisiciones y fusiones, integración vertical y la estrategia internacional, entre otras.

Para que el alumno fortalezca su formación como investigador, desde el primer semestre está acompañado de un comité de tutores integrado por

un académico y dos lectores (uno externo a la IPES), que le apoyan en la fundamentación, el diseño, la ejecución y el seguimiento de su investigación doctoral y su producción científica, como es: la participación en congresos, la publicación de artículos científicos y la elaboración de su tesis doctoral. El resultado de esta táctica es una tasa de titulación de 70.83% en seis generaciones (24 egresados) y la pertenencia del 58.82% de los titulados al Sistema Nacional de Investigadores.

Para valorar el avance en la formación de investigadores y la conformación de una comunidad científica en el campo de los estudios económico-administrativos, se recurrió a la producción de los egresados de este programa doctoral (tesis y publicaciones periódicas), pues originalmente la planta académica se conformó por administradores y por economistas, pero no por quienes tuvieran estudios especializados en esta intersección.

Los temas de tesis son: 1) Infraestructuras y convergencia en eficiencia técnica de entidades federativas; 2) Gestión de calidad como determinante de la competitividad en pymes metalmeccánicas; 3) Gestión del conocimiento y la competitividad municipal; 4) Valuación del Capital Intelectual como intangible de universidades públicas; 5) Comercio internacional en el crecimiento económico de países de ingreso medio; 6) Sistema de capitalización individual de fondos de pensiones en los países latinoamericanos; 7) Comportamiento del producto manufacturero desde el enfoque económico regional; 8) Ciclo político-económico y gasto público federal; 9) Comercio internacional y pobreza; 10) Redes de conocimiento (red de incubadoras) para el desarrollo regional; 11) Crecimiento económico y análisis del ingreso-gasto de los hogares en el marco de la apertura comercial; 12) Innovación organizativa, aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento; 13) Capital Intelectual y excelencia administrativa; 14) Inversión extranjera directa y competitividad del sector textil; 15) El precio de la opción sobre el tipo de cambio peso mexicano/dólar estadounidense; 16) Mercados de trabajo y desigualdad social; 17) Precariedad laboral de la población joven; 18) Análisis secto-regional del mercado laboral; 19) Consecuencias económicas y sociales de la substitución de la energía no renovable por la energía renovable; 20) Sustentabilidad organizacional en universidades públicas; 21) Violencia, inversión y Capital Humano en microempresas; 22) Capital intelectual y competitividad regional; 23) Shocks de precios del gas natural en las reservas internacionales netas y los ingresos fiscales; y 24) Proceso de transición al mercado de trabajo de universitarios.

Ya sea como meta del programa doctoral o como requisito para la obtención de grado, los alumnos publican uno o dos artículos en coautoría

con su tutor o lectores, los cuales corresponden a subproductos de la tesis doctoral. A partir de la información recolectada, estos artículos aparecen en 62 revistas indexadas, nacionales e internacionales. Algunas son: Administración y Organizaciones; Análisis Económico; Ciencia Administrativa; Economía, Sociedad y Territorio; Economía, Teoría y Práctica; ESIC Market and Business Journal; Estudios Económicos Regionales y Sectoriales; Estudios Gerenciales; Gestión y Estrategia; Gestión y Política Pública; Investigaciones Regionales; Paradigma Económico; Población y Salud en Mesoamérica; *Región y Sociedad*; Revista AD-minister; Revista Conciencia Tecnológica; Revista Contaduría y Administración; Revista CS; Revista de Ciencias Económicas; Revista de Economía; Revista de investigación en Administración Organizacional; Revista de la Educación Superior ANUIES; Revista Frontera Norte; Revista Interamericana de Psicología Ocupacional; Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico; y Revista Análisis de Coyuntura Económica, entre otras.

En cuanto a la conformación de la comunidad científica, su gestación está dada en tres niveles, dos al interior de la Dependencia de Educación Superior (DES) económico-administrativa y uno al exterior. En un primer nivel, en los comités tutoriales de los alumnos participa el 100% de los integrantes del núcleo académico básico, teniendo como regla que cuando el tutor principal es del área de economía, un tutor lector debe ser del área de administración y viceversa. El tutor principal tiene asignadas 3 horas/semana para trabajo personalizado con su tutorado, y una o dos veces al semestre todo el comité discute y evalúa los avances del trabajo doctoral.

En el segundo nivel están los cuatro cuerpos académicos que soportan tres líneas de de investigación. Los cuerpos académicos en cuestión son: Gestión del capital intelectual; Economía de los sectores productivos e institucionales; Desarrollos económico, social y regional; y Crecimiento económico, empleo y competitividad secto-regional. Las tres líneas de investigación se describen a continuación:

Línea 1: Gestión de intangibles y capital intelectual en organizaciones y sectores. Las organizaciones públicas y privadas, y por ende los sectores, enfrentan incertidumbre y competencia en un mercado global. Esto los obliga a buscar estrategias como: una posición competitiva mediante procesos de innovación, personal con las competencias adecuadas, fidelidad de los clientes, credibilidad de autoridades y directivos, así como habilidad para retener y atraer los mejores profesionales, entre otras. De esto se trata el estudio de los intangibles en las organizaciones y los sectores.

Línea 2: Mercado laboral y capital humano. En un periodo de profundos cambios sociales, se observan procesos simultáneos y a veces contradic-

torios de democratización, de globalización, de regionalización, de polarización, de marginación y de fragmentación, escenario que reclama de capital humano y, por ende, de una educación superior que dé respuestas adecuadas a estos procesos sociales.

Línea 3: Integración económica nacional e internacional de organizaciones y sectores. El incremento exponencial en los flujos de comercio y de inversión y, en menor medida, en la migración, ha generado, por un lado, la sincronización de los ciclos económicos de los países más integrados y, por otro, la convergencia de largo plazo de sus tasas de crecimiento y de sus niveles de ingreso. Sin embargo, no todos los países, ni sus sectores y regiones, se han incorporado de manera homogénea a este proceso de integración; de hecho, al interior de los mismos países coexisten sectores y regiones “ganadores” con los “perdedores” en este proceso.

Para identificar el avance de conformación de esta comunidad científica, se identificó la pertenencia de los temas de las tesis doctorales, las publicaciones periódicas y las publicaciones no periódicas (libros) con las tres líneas de investigación (Tabla 1).

Tabla 1
Producción científica de los egresados (n=24) en las Líneas de Investigación

LGAC	Tesis en proceso		Tesis concluidas		Publicaciones periódicas	
	No.	%	No.	%	No.	%
Gestión de intangibles y capital intelectual en organizaciones y sectores	1	14	6	35	41	49
Mercado laboral y capital humano	1	14	5	30	11	13
Integración económica nacional e internacional de organizaciones y sectores	5	72	6	35	32	38
Total	7	100%	17	100%	84	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las publicaciones no periódicas, esta comunidad en formación ha generado dos libros colectivos con la participación de alumnos y/o egresados, así como tutores y lectores del programa doctoral. Éstos son: 1) *El capital intelectual en las organizaciones: una agenda de investigación* (Mercado y Cernas, 2012), y 2) *El capital intelectual en instituciones de educación superior* (Nava, Demuner y Mercado, 2015).

Cuando los miembros de una comunidad científica pertenecen a varios grupos simultáneamente, hay cabida a redes de conocimiento en donde desenvolverse y seguir colaborando (Olivé, 2012). Institucionalmente se marca como estrategia de fortalecimiento integrar dinámicamente a los

investigadores y cuerpos académicos en redes nacionales e internacionales para la generación, la transferencia y la aplicación del conocimiento; de esto se trata el tercer nivel de conformación de la comunidad académica que soporta este programa doctoral.

Con la participación de investigadores externos a la IES y al programa doctoral, se ha conformado la Red de Estudios Económico-Administrativos, con la participación de cuatro cuerpos académicos: dos de la DES Económico-Administrativa de la Universidad Autónoma del Estado de México, uno de la Universidad Autónoma de Baja California (Campus Mexicali) y otro de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Su objetivo es la articulación, la colaboración y la cooperación científica hacia la interdisciplinariedad y la optimización de recursos físicos y capital humano. Hasta ahora los resultados han sido: intercambios académicos bajo la modalidad de estancias de investigación, proyectos y productos de investigación conjuntos, co-organización del Coloquio Internacional de Investigación en Ciencias Económico Administrativas –logrando, a la fecha, la décima edición a nivel nacional y la quinta a nivel internacional–, conformación de comités tutoriales a nivel posgrado (maestría y doctorado).

Según la referida clasificación generada por Kuhn (1995) en cuanto al nivel de acuerdos/desacuerdos, esta red, entendida como una comunidad científica, podría ubicarse en un nivel inferior donde surgen problemas empíricos y se comparten técnicas similares, publicaciones y algunos autores referidos. Esta agrupación responde a políticas institucionales, aunque todavía es complicada la conformación de cuerpos académicos interdisciplinarios cuando la adscripción de los miembros es de organismos académicos diferentes.

Al integrar la docencia y la investigación, este programa doctoral fomenta en los estudiantes la cadena formación-investigación-innovación (UAEM, 2013), pues mediante la realización de una estancia de investigación con un investigador anfitrión externo, avanza en su tesis doctoral, ya sea en lo interdisciplinario o en el análisis de datos, además de que se vincula con sus posibles futuros pares académicos.

Reflexión final

Las universidades desempeñan un papel fundamental en la formación de profesionales, especialistas de alto nivel, científicos e investigadores que el país demanda. En este contexto, una prioridad es asegurar que las uni-

versidades estén funcionando en la vanguardia del desarrollo intelectual y científico.

Desde una perspectiva social, los estudios económico-administrativos informan sobre cómo hacer eficientes a las organizaciones y competitivos a los sectores, pues su trascendencia impacta en la justicia social. Sin embargo, resulta imperativo que los estudios económico-administrativos consideren más seriamente las aportaciones de otras ciencias sociales para enriquecer la investigación sobre el impacto de las organizaciones y sus acciones para la sociedad en general.

Las comunidades científicas de Kuhn se han traducido en los cuerpos académicos y en las redes de conocimiento que las instituciones reguladoras mexicanas han establecido. En este mismo sentido, los programas de investigación de Lakatos pueden ser vistos como las líneas de generación o de aplicación de conocimiento, sin perder de vista la circularidad entre ambos elementos.

La estructura académico administrativa (núcleo académico, comités tutoriales, cuerpos académicos y líneas de investigación) del programa tutorial ha contribuido a la formación de capital humano y a la configuración de una comunidad científica, con lo que se tiene un rasgo de liderazgo de diferenciación frente a programas similares de nuestro país, además de vislumbrarse el potencial para alcanzar la internacionalización.

Finalmente, al existir las condiciones institucionales para el trabajo intelectual en colectivo, el reto de esta comunidad científica en gestión es fortalecer los vínculos interpersonales y su ventaja es disponer de más recursos para la investigación interdisciplinaria cuando los productos comprometidos sean de mayor alcance y se generen en conjunción con los tomadores de decisiones en organizaciones y sectores, pues la interdisciplinariedad persigue producir conocimientos partiendo de suposiciones diferentes para entender de manera más completa el objeto de estudio.

Referencias

- Adalid, Clara Marta (2011). "Conacyt y el posgrado: políticas de evaluación y calidad". *Gestión y estrategia*. 40, 87-98.
- Akerlof, George (1970). "The market for lemons: Quality, uncertainty and the market mechanisms". *Quarterly Journal of Economics*, 84, 488-500.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2010). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES

- Balakrishnan, Srinivasan y Koza, Mitchell P. (1993). "Information asymmetry, adverse selection, and joint ventures. Theory and evidence". *Journal of Economic Behavior and Organization*. 20, 99-117.
- Becher, Tony (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Bristol, PA: Society for Research into Higher Education. Open Univeristy Press.
- Berrone, Pascual & Gómez-Mejía, Luis (2009). "Environmental performance and executive compensation: An integrated agency-institutional perspective". *Academy of Management Journal*, 52 (1), 103-126.
- Bush, Vannevar (1945). "Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente". *Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. 14, 89-137.
- Canales, Azalea y Mercado, Patricia (2011). "Presencia de las instituciones en los enfoques del institucionalismo económico: convergencias y divergencias". *Revista cs*, 8, 83-107.
- Caves, Richard E.; Porter, Michael E. & Spence, Andrew Michael (1980). *Competition in the Open Economy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cernas, D. A. & Mercado, P. (2013). Los estudios económico-Administrativos: origen, críticas y nuevos rumbos. En González, F. y Aguado, E. (coord.), *Escalas del conocimiento. Las formas de construcción del objeto en las disciplinas sociales*. México: Notabilis Scientia. UAEMEX. 63-88.
- Chalmers, Alan (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. México: Siglo XXI.
- Coase, Ronald (1937). "The nature of the firm". *Economica*, 4, 386-405.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2010). *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas*. México: Conacyt
- Emery, Gary, & Marques, Manuela (2011). "The effects of transaction costs, payment terms and power on the level of raw materials inventories". *Journal of Operations Management*, 29, 236-249.
- Etzioni, Amitai (1964). *Modern organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fernández, Anna M. (2009). *La investigación social. Caminos, recursos, acercamientos y consejos*. México: Trillas.
- Gobierno del Estado de México (GEM) (2011). *Plan de Desarrollo del Estado de México, 2011-2017*. México: GEM.
- González, Felipe y Aguado, Eduardo (2013). *Escalas del conocimiento. Las formas de construcción del objeto en las disciplinas sociales*. México: Notabilis Scientia. UAEM.
- Gutiérrez, Luis E. (2006). Teorías del crecimiento regional y el desarrollo divergente. Propuesta de un marco de referencia. Nóesis. *Revista de Ciencias sociales y Humanidades*. Agosto-diciembre, 185-227.
- Hinings, Christopher R. & Greenwood, Royston (2002). "Disconnects and consequences in organization theory?". *Administrative Science Quarterly*, 47 (3): 411-421.
- Jacobson, Robert (2002). "The Australian School of Strategy". *Academic of Management Review*, 17 (4): 782-807.

- Jiménez, Ramón (2008). Participación federal en los estudios de posgrado en México. En Lozano, Alejandro (Coord.) *Apuntes sobre educación superior e investigación en los últimos 50 años*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro: Querétaro. Disponible en: <http://www.concyteq.edu.mx/>. Consultado el 18 de enero de 2013.
- Kuhn, Thomas S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, Imre & Mugrave, Alan (editores) (1970). *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: University Press.
- Lara, José de Jesús (2008). *Redes de conocimiento y su desempeño. Estudios de caso en el noroeste de México*. México: Conacyt, Plaza y Valdés.
- Luna, Matilde (2003). *La formación de redes de conocimiento*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Sociales.
- Mankiw, Gregory (2007). *Macroeconomics*. New York: Worth Publishers.
- March, James G. & Simon, Herbert A. (1958). *Cognitive limits on rationality*. Hoboken, N. J.: John Wiley y Sons.
- Martínez, Miguel (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Mercado, Patricia y Cernas, Daniel A. (2012) (coord.) *El capital intelectual en las organizaciones. Una agenda de investigación*. México: Universidad Autónoma del Estado de México
- Montaño Hirose, Luis (2004). "El estudio de las organizaciones en México". En Montaño, Luis; Alvarado, Sergio; Barba, Antonio & Soria, Rigoberto (2004) (coord.). *Estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad*. México: UAM, Universidad de Occidente, MA Porrúa. 9-41
- Nag, Rajiv, Hambrick, Donald & Chen, Ming-Jer (2007). "What is strategic management really? Inductive derivation of a consensus definition of the field". *Strategic Management Journal*, 28: 935-955.
- Nava, Rosa María; Demuner, María del Rosario; Mercado, Patricia (2015). *El capital intelectual en instituciones de educación superior*. México: UAEM (en prensa).
- Nelson, Richard R. y Winter, Sidney G. (1982). *An Evolutionary theory of Economic Change*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Némer, Alexander (2004). "Los estudios organizacionales. Prolegómenos de un campode conocimiento en América Latina". En: Montaño, Luis; Alvarado, Sergio; Barba, Antonio & Soria, Rigoberto (2004) (coord.). *Estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad*. México: UAM, Universidad de Occidente, MA Porrúa. 41-65.
- Olivé, León (2012). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: UNAM.
- Penrose, Edith (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. Londres: Basil Blackwell.
- Perrow, Charles (1986). "Economic theories of organizations". *Theory and society*, 15 (15), 11-45.
- Pindyck, Robert & Rubinfeld, D. (2005). *Microeconomics*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Porter, Michael (1981). "The contributions of industrial organization to strategic management". *Academy of Management Review*, 6 (4), 609-620.

- Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) (2013). *Reglas de Operación. Acuerdo 678 del 28 de febrero de 2013*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_PROMEP_2013.pdf. Consultado el 20 de octubre de 2015.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). (2013). Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano> consultado el 5 de septiembre de 2013.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (2013). Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>. Portal consultado el 5 de septiembre de 2013.
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). "Brasil y México tienen el 90% de los doctores graduados en América Latina". Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx>, consultado el 15 de diciembre de 2012.
- Rumelt, Richard; Schendel, Dan; & Teece, David (eds.) (1994). *Fundamental issues in strategy. A Research Agenda*. Boston: Harvard Business School Press.
- Samuelson, Paul Anthony & Nordhaus, William (1992). *Economía*. México: McGraw-Hill.
- Schumpeter, Josef (1950). The process of creative destruction. En: Barney, J. & Ocuhi, W. 1986 (editores). *Organizational Economics*, USA: Jossey Bass Publishers.
- Scott, Richard & Davis, Gerald (2007). *Organizations and Organizing. Rational, Natural, and Open System Perspectives*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Soria, Manuel (2004). Organización y Economía de la Innovación y el Conocimiento. En: Montañó, Luis; Alvarado, Sergio; Barba, Antonio y Soria, Rigo-berto (coord.), *Estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad*. México: UAM, Universidad de Occidente, MA Porrúa. 297-394.
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (2013). Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2013-2017. México: UAEM.
- Weber, Max (1946). Bureaucracy, En: Gerth, H. H., y Mill, C. W. (editores). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Oxford University Press: 196-244.
- Zald, Mayer N. (ed.) (1970). *Power in Organizations*. Michigan: Vanderbilt University Press.

La calidad de las Universidades Públicas Estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios*

Alejandro Mungaray**, Marco Tulio Ocegueda***, Patricia Moctezuma****
y Juan Manuel Ocegueda*****

* Título en inglés: The impact of 13 years of performance-based subsidies on the quality of public, state-run universities in Mexico.

** Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Baja California, México. Correo electrónico: mungaray@uabc.edu.mx

*** Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Baja California, México. Correo electrónico: marco_ocegueda@uabc.edu.mx

**** Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Baja California, México.

***** Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Baja California, México.

Recibido el 27 de agosto del 2015; aprobado el 11 de enero del 2016

PALABRAS CLAVE

Programa Integral de Fortalecimiento Institucional/ Universidades Públicas Estatales/Calidad/Educación superior

Resumen

El escrito analiza la política de financiamiento vía subsidios extraordinarios concursables implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las Universidades Públicas Estatales (UPE) entre 2001 y 2013, a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Los resultados indican

que con algunas diferencias regionales, esta forma de distribución de recursos públicos ha sido efectiva, al premiar los avances institucionales de las UPE en materia de calidad, de consolidación institucional y de disminución de brechas de desempeño.

KEYWORDS

Integral Programs of Institutional Improvement/ State Public Universities/ Quality/Higher education

Abstract

This work analyzes the effects of a Mexican Education Ministry financing policy for Public State Universities (UPE) during the period of 2001 to 2013. The policy, called the Integral Programs of Institutional Improvement (PIFI), provides UPE with

competitive, performance-based subsidies administered through the federal government. The results show that, despite some regional differences, this method for allocating public

funds has proved effective in promoting institutional progress in terms of quality and academic consolidation, as well as in diminishing the performance gap among institutions.

Introducción

Los estudios sobre el financiamiento de la educación superior en México han ido desde el análisis de los principales indicadores del gasto educativo hasta los mecanismos de distribución de los recursos públicos entre las entidades federativas del país y las modalidades educativas del nivel superior, así como entre los diversos sectores sociales. También se ha investigado acerca de la participación de los particulares en el financiamiento de la educación superior y las controversias sociales que ha generado el tema de las cuotas para este sistema educativo; la estimación de la rentabilidad económica, social y privada, que ofrecen los distintos niveles educativos y las implicaciones que ello ha tenido en materia de financiamiento sobre el sistema educativo en general; y la influencia que tienen las agencias internacionales sobre el financiamiento de las instituciones de educación superior (IES) (Márquez, 2004; Ruiz 1997). Más recientemente se han incorporado estudios que analizan los logros y limitaciones de la política de subsidios extraordinarios federales en el marco del PIFI (Mendoza, 2011; Mungaray *et al.*, 2010 y 2006; Díaz, 2008; Chehaibar, Díaz y Mendoza, 2007; Rubio, 2006a; Porter, 2004).

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de la política de financiamiento de la SEP en los avances institucionales de las UPE entre 2001 y 2013, su incidencia en el mejoramiento de su calidad y su equidad educativa, y así contribuir al debate sobre las preocupaciones de las UPE del país. Para ello se realizan dos ejercicios econométricos: en el primero se estiman ecuaciones que relacionan el subsidio concursable recibido por las UPE con sus indicadores de desempeño, lo cual permite evaluar la efectividad de la política de la SEP para promover e incentivar mejores prácticas institucionales; en el segundo se relacionan los resultados obtenidos por las UPE con el nivel de participación conseguido en los fondos concursables, para valorar la incidencia del desempeño institucional en la gestión de los recursos.

Los resultados obtenidos permiten sostener que el modelo de asignación de fondos especiales, que la autoridad federal ha utilizado para im-

pulsar el fortalecimiento de los indicadores de competitividad y de capacidad académicas de las UPE, ha permitido mejorar la calidad y la equidad de la educación superior en México. Sin embargo, aun cuando se ha logrado una reducción significativa en la heterogeneidad de la calidad y el desempeño entre las Universidades Públicas Estatales, por distintas razones asociadas a sus circunstancias internas, algunas UPE todavía presentan niveles de desarrollo limitados o se encuentran en situación de rezago. Para el caso de las UPE que no han logrado posicionarse exitosamente en este proceso, sin duda sería de gran ayuda el establecimiento de reformas y de cambios para impulsar y acelerar los procesos de consolidación académica y de fortalecimiento institucional, junto con acciones que permitan un mejor manejo administrativo de los recursos disponibles.

En el segundo apartado del trabajo se discute el problema del financiamiento de la educación superior en México, las diferentes etapas por las que ha transitado en su proceso de desarrollo, así como las distintas políticas que ha instrumentado el Estado. Posteriormente, en el tercer apartado, se presenta la metodología y se describe el manejo de la información utilizada. En el cuarto apartado se analizan las relaciones importantes entre variables estratégicas y los patrones de desempeño de las UPE asociados al financiamiento público extraordinario realizado durante el periodo de análisis. Finalmente, se reflexiona sobre los principales hallazgos encontrados en la presente investigación.

La calidad educativa es un concepto normativo que puede estar integrado por varias dimensiones: filosófica, pedagógica, económica, cultural y social. Algunas propuestas enmarcan, dentro del concepto los factores endógenos, al sistema educativo, en referencia a los procesos y resultados del propio sistema; mientras que otras incluyen diversos factores exógenos para analizar las relaciones que establece el sistema educativo con otros sistemas o subsistemas sociales (Márquez, 2004). En el contexto del presente trabajo se enmarcará la calidad educativa dentro de la idea expresada por el primer grupo de propuestas; también se definirá como efectiva la política de financiamiento de la SEP, en cuanto ésta distribuye los fondos PIFI conforme a los niveles de desempeño logrados por las UPE y alienta con ello la implementación de mejores prácticas institucionales. Finalmente, se utilizará el término de consolidación institucional para identificar a las UPE que han logrado niveles de desempeño institucional por arriba del promedio nacional en la mayoría de los indicadores objeto de estudio en el presente trabajo.

La discusión del financiamiento de la educación superior en México

El Sistema de Educación Superior (SES) en México registró entre 1970 y 1982 una fase de rápida expansión de la matrícula, apoyada por una mayor asignación de recursos. Este proceso permitió mayores oportunidades de acceso a una población creciente y diversa, pero a la vez se caracterizó por la ausencia de políticas que dieran coherencia al sistema educativo en su conjunto y por su negativo impacto en la calidad de la mayor parte de los programas educativos de las universidades públicas (Rodríguez, 1995; Arizmendi y Mungaray, 1994, Muñoz, 1988; Latapí, 1982). En la década de 1970 se dio inicio a un debate público acerca de la pertinencia de seguir apoyando a este ramo en un contexto caracterizado por necesidades sociales crecientes y recursos económicos escasos. Durante la década de 1980, las recurrentes crisis económicas en México generaron importantes ajustes presupuestales hacia el SES que inhibieron el ritmo de crecimiento de los años previos.

A partir de la década de 1990 inició uno de los esfuerzos más prolongados y consistentes en las políticas para reformar la educación superior. La eficiencia interna y externa de las instituciones, medida por el logro de sus objetivos educativos y por la capacidad de sus egresados para colocarse en el mercado laboral, se convirtió en la preocupación central de las propias IES. La contribución de los egresados a la movilidad social, la mejora de la distribución del ingreso y el costo social del financiamiento de este ramo se volvieron temas de debate público (Márquez, 1999; Mungaray y López 1996). Las IES públicas, creadas durante el decenio de 1990, fueron resultado de convenios entre los gobiernos federales y estatales. En 1997 se reactivaron las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (Coepes) con el objetivo de controlar el rápido crecimiento y la diversificación del sistema, asignando a los gobiernos estatales parte de la responsabilidad. Al final de los noventa, mediante cambios graduales, se progresó en la organización del SES y en nuevos modelos institucionales, en la diversificación de programas disponibles y en una creciente conexión entre las actividades educativas, de investigación y del sector privado (De Vries, 2002). Sin embargo, de manera general, se reconocían tres retos fundamentales para el desarrollo del SES: 1) Ofrecer programas educativos con calidad y pertinencia accesibles para todos los grupos sociales; 2) Implementar un nuevo modelo de asignación de subsidios extraordinarios que reconociera y estimulara la calidad educativa; y 3) Consensuar una políti-

ca de Estado en materia de financiamiento para fomentar el desarrollo del sector en el largo plazo (ANUIES, 2003).

En consecuencia, se redefinieron las políticas de financiamiento mediante esquemas de evaluación al desempeño institucional, buscando lograr una distribución más equitativa entre los subsidios y una mejora sustancial de la calidad de los servicios que ofrecen las IES (Márquez, 1999; Williams y Furth, 1995; Jallade, 1988). Las políticas de financiamiento, aplicadas por la SEP entre 1988 y 2003, redujeron las desigualdades institucionales entre las UPE, al grado que aquellas que se encontraban en condiciones de mayor rezago estructural en el año inicial registraron mayores incrementos presupuestales que las de mayor solvencia (Mungaray, Ocegueda y Ocegueda, 2006). Durante el periodo 2001-2005, la calidad de la educación superior y la equidad de acceso a este nivel mejoraron porque el esquema de incentivos financieros a las UPE las llevaron a fortalecer su desarrollo institucional, y así responder con mayor pertinencia social al cumplimiento de su responsabilidad en materia de calidad y equidad educativas (Mungaray, Ocegueda, Moctezuma y Ocegueda, 2010).

El desempeño institucional atrajo una mayor atención de los actores sociales; al demandar más información, convirtieron la rendición de cuentas y la transparencia en una de las responsabilidades de las instituciones públicas (Moctezuma, *et al.*, 2011). La política pública se concentró en establecer condiciones de transparencia entre las IES y el gobierno, como condición para el otorgamiento del subsidio público más allá de periodos anuales y dar continuidad y seguridad a proyectos de las IES que certifiquen la calidad, la equidad de acceso y la pertinencia a través de la evaluación interna y externa (Moctezuma, 2003).

Durante los últimos años, el sistema de financiamiento de la educación superior en México se ha basado en un modelo de asignación del subsidio ordinario que otorga a las universidades un presupuesto "irreductible", igual al costo operativo del ejercicio del año inmediato anterior, más un incremento para cubrir el aumento de costos asociados tanto a servicios personales como a gastos de operación o de ampliación de su oferta educativa. Esto se ha complementado con la asignación de un subsidio federal extraordinario a través del PIFI, el cual está integrado por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales con Evaluación de ANUIES (FIUPEA), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el Fondo destinado al Modelo de Asignación Adicional al Subsidio Federal Ordinario (Fórmula CUIPIA), el Fondo de Apoyo para Saneamiento Financiero de las Universidades Públicas Estatales por Debajo de la Media Nacional en

Subsidio por Alumno, el Fondo para la Consolidación de las Universidades Públicas Estatales y con Apoyo Solidario, el Fondo para Incremento de la Matrícula en Educación Superior de las Universidades Públicas Estatales y con Apoyo Solidario y el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM). Con estos fondos se han asignado recursos de manera diferenciada a partir de los proyectos presentados por las IES, modificando la inercia histórica en el financiamiento de las UPE.

Recientes estudios sobre los alcances y limitaciones de la política de subsidios extraordinarios federales orientados hacia las UPE, en el marco de los PIFI, indican que han permitido establecer una dinámica diferente en su interior, a la vez que han sido una estrategia eficaz para fortalecer su capacidad y su competitividad académica; igual han contribuido a una cultura a favor de la planeación, la evaluación y la responsabilidad social, así como a buscar el mejoramiento continuo y permanente en la calidad de los programas educativos que ofrecen, motivando en ellas una mayor preocupación por mejorar su desempeño institucional y ofrecer evidencia a través de indicadores. En suma, los importantes avances en materia de transformación de la planta académica han propiciado el desarrollo y el fortalecimiento de las funciones sustantivas de las instituciones. No obstante, como limitaciones que impiden cumplir plenamente con sus objetivos se señalan las siguientes: las demandas y necesidades por planificar no surgen desde las instituciones sino desde la inercia burocrática externa; el exceso de planeación ha derivado en cierta simulación y deterioro al generar un modelo burocrático de trabajo académico; la organización del personal académico en cuerpos académicos ha sido más lenta de lo esperado; el PIFI no es de conocimiento amplio de las comunidades académicas y los evaluadores externos no siempre tienen un conocimiento amplio de la universidad; y, además, en algunas UPE los programas de financiamiento extraordinario han desvirtuado la razón de ser de la evaluación, confundiendo la acreditación de su calidad con la entrega de recursos (Díaz, 2008; Chehaibar, Díaz y Mendoza, 2007; Rubio, 2006a; Porter, 2004).

Metodología y datos

Con la finalidad de evaluar el modelo de asignación de los subsidios extraordinarios concursables entre 2001 y 2013, se realizaron dos ejercicios econométricos; en ambos se consideró el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) y los supuestos básicos del modelo clásico de regresión lineal que subyacen al MCO, debido a que usan especificaciones lineales

tanto en las variables independientes como dependientes, así como en sus parámetros. El procedimiento que se plantea es ad hoc, ya que el trabajo es un ejercicio empírico y no existe aún una teoría desarrollada sobre el comportamiento económico de las variables objeto de estudio. No obstante, existen trabajos previos que han utilizado esta metodología para analizar el desempeño de las UPE en el marco de la distribución de los PIFI (Mungaray *et al.*, 2010 y 2006).

El primero de los ejercicios mide la efectividad de las políticas de financiamiento para premiar oportunamente los avances de las universidades en los rubros de la calidad y de la equidad educativa; esto supone una relación positiva entre las variables dependientes e independientes. Los avances mostrados por las UPE en su desempeño institucional, en términos de las variables insumo utilizadas en este trabajo, son considerados por la SEP para la distribución de gran parte de los PIFI; por tal motivo, se les ha considerado como variables explicativas. Si los recursos concursables se distribuyen favoreciendo a las instituciones que presentan mayor grado de avance en los indicadores de desempeño, es indicativo de que el modelo ha sido funcional y exitoso.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n + u_i \quad (1)$$

Donde:

- Y representa la proporción de recursos PIFI entregados a las UPE con relación al total nacional para cada uno de los años contemplados (2002 a 2013).
- $\beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n$ incluyen la información de los indicadores de desempeño institucional de las UPE.
- u_i es el término estocástico del modelo.

El segundo ejercicio se planteó de manera inversa, es decir, tomando como variables dependientes los indicadores de desempeño institucional de las UPE, y como variables independientes los recursos especiales del PIFI recibidos para cada uno de los años; en este caso se espera una relación positiva entre las variables dependientes y explicativas del modelo. El propósito de esta especificación es cuantificar qué tanto los avances institucionales de las UPE se explican por los niveles de recursos recibidos, en el marco de los fondos concursables analizados y del periodo establecido.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + u_i \quad (2)$$

Donde:

- Y representa a las variables de desempeño institucional de las universidades.
- $\beta_1 X_1$ representa la proporción de recursos PIFI entregados a las UPE con relación al total nacional para cada uno de los años contemplados (2002 a 2013).
- u_i es el término de error aleatorio.

Tabla 1
Variables de calidad y equidad para medir el desempeño institucional de las UPE

Variable	Indicadores de competitividad académica	Definición
Calidad	TPLEC	Número total de programas de licenciatura de calidad de cada UPE/ Número total de programas de licenciatura evaluables.
Equidad*	TMLEC	Matrícula total de licenciatura de calidad de la UPE/ Matrícula total de licenciatura evaluable.
Calidad	TPNPC	Número total de programas en el PNPFC (Competencia internacional, consolidados, en desarrollo y de reciente creación) de cada UPE/Número total de programas en el PNPFC de las UPE.
Calidad	EF	Eficiencia terminal (esta información se tomó tal como aparece en el sitio electrónico de la SES (SEP, 2006b).
Calidad	TCAC	Número total de cuerpos académico consolidados de la universidad/ Número total de cuerpos académicos (Consolidados, en consolidación y en formación).
Calidad	TPROMEP	Número de PTC con perfil deseable Promep de cada casa estatal de estudio / Total de PTC
Calidad	SNI	Número de PTC que pertenece al SNI de la universidad / Total de PTC
Calidad	TPOSG	Número de PTC con posgrado de la UPE/Total de PTC
Calidad	TDOC	Número de PTC con doctorado de la casa estatal de estudio/Total de PTC

*Nota: Este indicador es utilizado dentro de la política de los PIFI para evaluar la competitividad y los avances institucionales logrados en el rubro de la equidad educativa. La idea que priva es que la equidad educativa significa tener acceso a instituciones y programas educativos de buena calidad (Rubio, 2006a; 2006b).

La información de los indicadores de análisis institucional se circunscriben al ámbito de las UPE, y las fuentes de las bases de datos de cada indicador se describen enseguida:

- Los datos sobre el financiamiento público recibido por las universidades entre 2002 y 2013 considera los subsidios extraordinarios federales concursables (PIFI).¹ Se construyeron de acuerdo a la información disponible

¹ No incluyen los Fondos de Apoyo para Reformas Estructurales de las Universidades Públicas Estatales (FAEUP), ya que éstos impulsan mejoras en los sistemas de pensiones

en las bases de datos de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (DGESU-SES) (SEP, 2014).

- La información sobre la matrícula total de licenciatura, matrícula de calidad, matrícula evaluable, programas de licenciatura totales, programas de licenciatura de calidad y programas de licenciatura evaluables del periodo 2002-2013,² se tomó de la DGESU-SES (SEP, 2014).
- La información de la eficiencia terminal de las UPE, cuerpos académicos, profesores de tiempo completo (PTC) con perfil deseable PROMEP, PTC con estudios de posgrado o doctorado y PTC que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se tomó de la SES (SEP, 2006a; 2014) y EXECUM (UNAM, 2014).
- Los programas de posgrado que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), se tomaron de EXECUM (UNAM, 2014) y de la DGESU-SES (SEP, 2014).

Análisis y discusión de los resultados

Distribución de los fondos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional con base en los avances institucionales de las Universidades Públicas Estatales

Para 2002, la mayor parte de las UPE no habían logrado posicionarse en términos de los indicadores de desempeño institucional analizados. Se encontraban en proceso de consolidación y en situación de rezago por la acreditación de sus programas de licenciatura de calidad (64.7%), de la matrícula de licenciatura de calidad (61.8%), de sus cuerpos académicos consolidados (73.5%), por su número de profesores de tiempo completo con SNI (58.9%), Promep (50%), posgrado (52.9%) y doctorado (53%).

La asignación de los subsidios extraordinarios a través del PIFI como instrumento de evaluación y de premiación de los avances institucionales de las UPE entre 2002 y 2013, en primer lugar indica que los modelos propuestos presentan los signos positivos esperados en los coeficientes de las

de las universidades y no inciden directamente sobre la calidad de la educación superior. Además, en forma complementaria se incluyen las participaciones adicionales otorgadas por la Cámara de Diputados entre 2004 y 2006 a las UPES de acuerdo con Mendoza (2011).
² Un programa de licenciatura de calidad es aquel que está acreditado por un organismo acreditador reconocido por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y/o en nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

variables explicativas; en general, muestran una alta significancia estadística y tienen una aceptable bondad de ajuste que va del 48% al 85%. Esto constituye evidencia empírica de que la SEP ha utilizado eficientemente los recursos especiales para impulsar el UPE, con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior en México (véase cuadro 1).

Cuadro 1
Resultados econométricos del modelo de asignación de
PIFI con base en desempeño de UPE 2002-2013

No.	Coeficientes		Variables independientes				Estadísticos				
	Variable Dependiente	Constante					R ² ajustado	F	n	α	
1	PIFI ₂₀₀₂	C	TPLEC ₂₀₀₂	TDOC ₂₀₀₂	ET _{97_02}		0.4808	11.190	34	5%	1%
		0.01568	0.0268	0.0274	0.0080						
	T	4.655	3.023	1.557	1.100						
2	PIFI ₂₀₀₃	C	TPLEC ₂₀₀₃	TCAC ₂₀₀₃			0.5133	19.585	34	5%	1%
		0.0191	0.0408	0.1211							
	T	8.203	4.879	1.720							
3	PIFI ₂₀₀₄	C	TMLEC ₂₀₀₄	TSNI ₂₀₀₄			0.6213	28.072	34	5%	1%
		0.0058	0.0452	0.0627							
	T	1.440	6.401	2.157							
4	PIFI ₂₀₀₅	C	TMLEC ₂₀₀₅	TPROMEP ₂₀₀₅			0.4765	16.017	34	5%	1%
		0.0064	0.0418	0.0304							
	T	1.033	4.723	1.142							
5	PIFI ₂₀₀₆	C	TMLEC ₂₀₀₆	TCAC ₂₀₀₆			0.5721	23.058	34	5%	1%
		-0.0074	0.0442	0.1453							
	T	-1.147	4.765	3.305							
6	PIFI ₂₀₀₇	C	TMLEC ₂₀₀₇	TCAC ₂₀₀₇	TPNPC ₂₀₀₇		0.8295	54.497	34	5%	1%
		-0.0152	0.0402	0.0604	0.3327						
	T	-3.217	5.964	3.284	5.819						
7	PIFI ₂₀₀₈	C	TMLEC ₂₀₀₇	TCAC ₂₀₀₇	TPNPC ₂₀₀₇		0.8345	20.856	34	5%	1%
		-0.0150	0.0402	0.0604	0.3278						
	T	-3.259	6.104	3.365	5.872						
8	PIFI ₂₀₀₉	C	TMLEC ₂₀₀₈	TCAC ₂₀₀₈	TPNPC ₂₀₀₈	TPOSG ₂₀₀₈	0.8472	46.731	34	5%	1%
		-0.0523	0.0418	0.0267	0.3015	0.0439					

No.	Coeficientes		Variables independientes				Estadísticos				
	Variable Dependiente	Constante					R ² ajustado	F	n	α	
	T	-3.225	6.418	2.583	5.657	2.152					
9	PIFI ₂₀₁₀	C	TMLEC ₂₀₀₈	TCAC ₂₀₀₈	TPNPC ₂₀₀₈	TPOSG ₂₀₀₈	0.8528	48.806	34	5%	1%
		-0.0474	0.0405	0.0265	0.2817	0.0399					
		-3.156	6.665	2.752	5.665	2.095					
10	PIFI ₂₀₁₁	C	TMLEC ₂₀₀₉	TCAC ₂₀₀₉	TPNPC ₂₀₀₉	TPOSG ₂₀₀₉	0.8120	36.631	34	5%	1%
		-0.0368	0.0497	0.0459	0.2751	0.0107					
		-2.196	5.360	3.193	5.720	0.541					
11	PIFI ₂₀₁₂	C	TMLEC ₂₀₁₀	TCAC ₂₀₁₀	TPNPC ₂₀₁₀	TPOSG ₂₀₁₀	0.7160	21.795	34	5%	1%
		-0.0468	0.0326	0.0293	0.3369	0.0378					
		-1.927	2.900	1.648	5.741	1.332					
12	PIFI ₂₀₁₃	C	TMLEC ₂₀₁₀	TCAC ₂₀₁₀	TPNPC ₂₀₁₀		0.8059	46.658	34	5%	1%
		-0.0217	0.0466	0.2541	0.0248						
		-3.254	5.893	6.177	2.018						

Fuente: elaboración propia con información de la SEP (2006a; 2006b; 2012; 2014), UNAM (2014) y Rubio (2006a; 2006b).

Sin embargo, el análisis econométrico también muestra un comportamiento diferenciado de la autoridad federal. Por ejemplo, entre 2002 y 2003, los programas de calidad de licenciatura ofrecidos por las UPE determinaron en forma importante los niveles de asignaciones que éstas recibieron; esto se verifica al observar su significancia estadística individual con relación a las demás variables de las ecuaciones 1 y 2. Para los años de 2002, 2004 y 2005, los avances de las IES en fortalecer su planta docente con más PTC con doctorado, con SNI y perfil Promep, fueron premiados a través de estos subsidios.

Para el periodo que va de 2004 a 2013, se observan al menos dos patrones de comportamiento: en primer lugar, una fase sostenida de distribución de los fondos concursables vinculada a los avances en el ámbito de la equidad educativa, el crecimiento de la matrícula en los programas de calidad y el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos Consolidados (CAC) de las universidades. Si bien, en 2003, los CAC tuvieron un impacto moderado debido a la falta de significancia de su *t* estadístico, a partir de 2006 su relevancia se fue robusteciendo como factor determinante en la distribución.

Una posible explicación a esta situación tiene que ver con la idea que las UPE guardaban acerca del concepto "Cuerpo Académico (CA)" en los

inicios de la operación del Promep. De acuerdo con la SEP (2006a), esta confusión se debió a que, hasta el año 2001, el trabajo en equipo en las universidades se hacía en torno a los programas educativos o a los planes y programas de estudio, y muy rara vez considerando los intereses comunes de investigación; ello dio lugar a que las UPE sobrestimaran el grado de desarrollo de los CAC en las solicitudes de registro que hicieron ante la SEP en 2001. Éstos fueron reclasificados y reubicados mediante un proceso de evaluación realizado por comités de pares. Adicionalmente, la SEP implementó talleres de integración de grupos de trabajo académico para planear y desarrollar los CA en los PIFI, y enfatizó que la principal tarea de un CA debía ser la generación y la aplicación innovadora del conocimiento.

Entre 2007 y 2013 se identifica una segunda fase donde, además de la equidad educativa y el fortalecimiento de los CA, la calidad de los programas de posgrado se volvió relevante en la distribución de los fondos extraordinarios. Las ecuaciones 6 a 12 incluyen los avances de las UPE en este rubro con resultados más robustos en términos de su significancia estadística y poder de ajuste, los cuales son coherentes con la política implementada por la autoridad federal a partir de 2008. Esto permitió vincular el PIFI con el PNPC del Conacyt en sus dos vertientes: Programa de Fomento a la Calidad (PFC) y Padrón Nacional de Posgrados (PNP), mediante apoyos que tienen un impacto directo sobre los procesos de mejoramiento de los programas de posgrado de las UPE (SEP, 2012).

Al hacer la comparación con uno o varios años de rezago, se obtuvieron mejores resultados econométricos; esto implica que los esfuerzos de planeación institucional de largo plazo realizados por las UPE generan efectos positivos crecientes sobre los niveles de participación recibidos a través de los subsidios extraordinarios concursables. De hecho, la evaluación de la relación entre fondos concursables recibidos y nivel de desempeño institucional muestra que entre 2002 y 2013 la SEP premió satisfactoriamente los esfuerzos institucionales realizados, con variaciones que van desde niveles de excelencia hasta situaciones de suficiencia en los casos menos favorables. Si bien existen varias universidades que en algún momento no recibieron participaciones de estos subsidios, ello se debe al incumplimiento de los compromisos adquiridos; esto significa que la SEP, en un contexto de mayor transparencia y de rendición de cuentas, realizó mayores esfuerzos de supervisión, de seguimiento y de evaluación (véase Cuadro 2).

Cuadro 2
Porcentaje de UPE premiadas por su mejor desempeño con aportaciones PIFI entre 2002 y 2013

Indicador	Año												Prom. Gral.
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
TPLEC	83.3%	91.0%	100%	78.6%	81.3%	82.4%	76.5%	71.4%	66.7%	68.4%	79.0%	77.8%	79.7%
TMLEC	80.0%	81.8%	92.3%	78.6%	85.0%	81.0%	79.0%	75.0%	61.1%	66.7%	84.2%	75%	78.3%
TCAC	75.0%	77.8%	80.0%	63.6%	75.0%	71.4%	66.7%	64.3%	62.5%	64.7%	68.8%	88.9%	71.6%
TPNPC	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	72.7%	81.8%	81.8%	91.7%	78.6%	85.7%	92.3%	83.5%
TPROMEP	64.7%	68.4%	65.0%	62.5%	63.2%	n.d.	64.7%	64.3%	55.6%	72.2%	75.0%	77.8%	66.7%
TSNI	78.6%	80.0%	86.7%	n.d.	66.7%	64.3%	73.3%	66.7%	64.7%	78.6%	78.6%	77.0%	74.1%
TPOSG	87.5%	73.7%	80.0%	75.0%	61.1%	n.d.	65.0%	52.6%	58.0%	66.7%	72.2%	n.d.	70.4%
TDOC	75.0%	n.d.	n.d.	76.5%	n.d.	n.d.	75.0%	n.d.	n.d.	70.6%	n.d.	n.d.	73.5%
ET	68.8%	71.4%	78.6%	n.d.	73.0%								
Evaluación global*	85.7%	86.7%	93.0%	75.0%	75.0%	81.0%	71.0%	66.7%	66.7%	70.6%	66.7%	82.4%	76.7%

*Nota: Se estimó el promedio general de los indicadores de desempeño institucional que obtuvo cada UPE por año y se evaluó la correspondencia entre su posición institucional y su nivel de fondos PIFI recibidos.

Fuente: elaboración propia con información de la SEP (2006a; 2006b; 2013), UNAM (2014) y Rubio (2006a; 2006b).

El promedio general por indicador muestra que la calidad de los programas educativos de licenciatura y de posgrado, la mayor cobertura de la matrícula de calidad, y el fortalecimiento de las capacidades de la planta docente, han sido los indicadores de desempeño institucional premiados con mayor oportunidad.

En este contexto se pueden identificar 12 universidades que han presentado niveles de desempeño institucional por arriba del promedio nacional para la mayor parte de los años del periodo de análisis, las cuales fueron premiadas en forma puntual con los fondos concursables. Dentro de este grupo de UPE, sobresalen con una correspondencia del 100%: la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Yucatán. Hay que señalar que el modelo de asignación presenta altibajos en su capacidad de premiación al desempeño institucional de las UPE, pues mientras entre 2002 y 2004 es del 93%, con un incremento de 7.2%, entre 2004 y 2010 tuvo una trayectoria negativa que para el último año significó una pérdida de 24.6%. De 2010 a 2013, la capacidad de premiación del modelo nuevamente se fue recuperando, para

llegar a un 82.4%. Si bien esta recuperación es alentadora, todavía está lejos del 93% que se obtuvo en 2004.

La revisión de la información disponible permite identificar al menos dos tipos de inconsistencias del modelo de asignación de los subsidios extraordinarios: 1) UPE posicionadas por sus avances institucionales que no fueron favorecidas con los fondos especiales, y 2) UPE con niveles de desempeño institucional por debajo de la media nacional que fueron premiadas con estos fondos. Ambos tipos de inconsistencias se presentan a lo largo de todo el periodo de análisis, aunque existen años donde se presentan con mayor fuerza (véase Cuadro 3).

Cuadro 3
Porcentaje de inconsistencias en la evaluación del desempeño institucional de las UPE y subsidios extraordinarios concursables recibidos entre 2002 y 2013

Nivel de inconsistencias	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Prom. Gral.
% UPE del tipo 1	5.9	5.9	2.9	8.8	11.8	11.8	14.7	17.7	17.7	14.7	38.2	26.5	15.0
% UPE del tipo 2	17.7	11.8	11.8	11.8	14.7	5.9	14.7	11.8	14.7	17.7	5.9	8.8	11.8
% Total	23.6	17.7	14.7	20.6	26.5	17.7	29.4	29.5	32.4	32.4	44.1	35.3	26.8

Fuente: elaboración propia con información de la SEP (2006a; 2006b; 2013), UNAM (2014) y Rubio (2006a; 2006b).

Dentro del primer grupo de UPE se puede observar que entre 2002 y 2013 esta inconsistencia se incrementó en casi 20.6%, al pasar de 5.9 a 26.5%; en 2012 se registró su mayor nivel al colocarse en 38.2%, mientras que en 2004 se presentó el nivel más bajo. La presencia de esta irregularidad es motivo de preocupación, ya que esto disminuye la capacidad del modelo para evaluar en forma consistente las mejores prácticas institucionales de las UPE. En esta clasificación se ubican trece UPE cuyo mejor desempeño institucional no fue premiado con oportunidad y suficiencia al menos en uno de los años contemplados en el periodo objeto de estudio; destacan la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que no fueron premiadas en 7 (58.3%) y en 8 (66.7%) de los 12 años del análisis.

El segundo grupo muestra una inconsistencia marcada por altibajos entre 2002 y 2011, cuando se recupera a los niveles que tenía en 2002; no obstante, si consideramos todo el periodo para 2013, esta irregularidad se ha logrado reducir en 50%, pues pasó del 17.7% al 8.8%. En esta clasificación, de un total de doce UPE que fueron premiadas a pesar de tener niveles de desempeño institucional por abajo del promedio nacional, sobresalen

la Universidad Autónoma de Sinaloa (58.3%), la Universidad Veracruzana (50%) y la Universidad Autónoma de Chihuahua (58.3%); esto abundaría a favor de la persistencia de inercias y de mecanismos de cabildeo como método para verse favorecidas con estos fondos concursables.

En términos generales, de 2002 a 2007, con algunas variaciones, el modelo presentó su mejor momento al considerar ambos tipos de irregularidades, pues observó una caída de casi 6%, mientras que de 2007 a 2013 las inconsistencias crecieron en 17.6%. Sin embargo, al considerar todo el periodo, hay un incremento de 11.7%. Habrá que señalar que, para los últimos dos años, los dos tipos de irregularidad presentaron los niveles más serios de inconsistencia al colocarse en 44.1% y 35.3% respectivamente, lo cual sugiere la necesidad de mecanismos más transparentes que permitan la revisión constante de la operatividad del modelo para mejorar sus resultados, de tal manera que exista cada vez una mejor correspondencia entre lo asignado con lo solicitado y las metas alcanzadas. A pesar de ello, el balance entre las limitaciones y los alcances del modelo de asignación de los subsidios extraordinarios concursables, en el periodo de análisis, indica que ha logrado incentivar y promover la realización de mejores prácticas institucionales dentro de las UPE, pues sus resultados presentan mayores consistencias que inconsistencias.

Impacto de recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional sobre los niveles de avance institucional de las Universidades Públicas Estatales

El segundo ejercicio econométrico analiza qué tanto el mejoramiento del desempeño institucional de las UPE ha dependido de las participaciones extraordinarias recibidas. Por su significancia estadística, la presencia de los signos esperados para las variables independientes y por la bondad de ajuste de las ecuaciones realizadas, se pueden establecer los siguientes resultados diferenciados.

En primer lugar, a lo largo de todo el periodo, se encontró evidencia empírica de que los fondos especiales han sido un incentivo crucial para que las UPE mejoren la calidad y la equidad de sus programas de licenciatura y de posgrado, y fortalezcan así sus cuerpos académicos; esto se puede corroborar con los modelos que incluyen estos indicadores de desempeño institucional, ya que presentan los estadísticos más robustos y significati-

vos. Dentro de este grupo de variables se pueden identificar los siguientes patrones de comportamiento.

Entre 2002 y 2008, las universidades lograron avances contundentes sobre la calidad y la equidad de los programas educativos de licenciatura que ofrecen; esto se infiere de la mayor bondad de ajuste y el peso de los coeficientes que presentan las variables explicativas de los modelos durante el periodo. Por su parte, durante el periodo 2007-2013 se registró una fase de desarrollo de los programas de posgrado de las UPE. La mejor capacidad explicativa de las variables independientes y la alta significancia estadística de los modelos implican que, a lo largo del periodo de análisis, los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas de posgrado de las universidades han logrado importantes avances, aunque por los menores valores de los coeficientes, el impacto ha sido menor que en el caso de los programas de licenciatura. Con relación a la consolidación de CA, si bien por los valores menores de los coeficientes se puede determinar un nivel de incidencia moderado para los primeros años, también se observa que tienden a fortalecerse y hacerse más consistentes en el tiempo. Otros impactos significativos de los fondos concursables, sobre los procesos de consolidación de los indicadores de capacidad académica, son la mayor integración de su planta docente al SNI, el logro de más perfiles Promep y el incremento de la preparación profesional con estudios de doctorado (véase Cuadro 4).

Cuadro 4
Resultados econométricos que relacionan los avances institucionales, 2002-2013

No.	Dependiente	Constante	PIFI	R ²	t	N	α	α
13	TPLEC ₂₀₀₂	-0.137	12.542 PIFI ₂₀₀₂	0.4618	5.240	34	5%	1%
14	TPLEC ₂₀₀₃	-0.109	10.906 PIFI ₂₀₀₃	0.4992	5.647	34	5%	1%
15	TPLEC ₂₀₀₄	0.0132	10.928 PIFI ₂₀₀₄	0.5840	6.702	34	5%	1%
16	TPLEC ₂₀₀₅	0.1399	9.600 PIFI ₂₀₀₄	0.4616	5.238	34	5%	1%
17	TPLEC ₂₀₀₆	0.3188	7.406 PIFI ₂₀₀₆	0.4666	5.291	34	5%	1%
18	TPLEC ₂₀₀₇	0.3923	7.421 PIFI ₂₀₀₇	0.4856	5.496	34	5%	1%
19	TPLEC ₂₀₀₈	0.4714	7.710 PIFI ₂₀₀₈	0.4825	5.462	34	5%	1%
20	TPLEC ₂₀₀₉	0.6124	5.439 PIFI ₂₀₀₉	0.3372	4.034	34	5%	1%
21	TPLEC ₂₀₁₀	0.6830	4.552 PIFI ₂₀₁₀	0.2378	3.160	34	5%	1%
22	TPLEC ₂₀₁₁	0.6766	4.906 PIFI ₂₀₁₁	0.2123	2.937	34	5%	1%
23	TPLEC ₂₀₁₂	0.6792	4.406 PIFI ₂₀₁₁	0.1935	2.771	34	5%	1%

No.	Dependiente	Constante	PIFI	R ²	t	N	α	α
24	TPLEC ₂₀₁₃	0.6941	3.503 PIFI ₂₀₁₀	0.1841	2.687	34	5%	1%
25	TMLEC ₂₀₀₂	-0.1013	11.899 PIFI ₂₀₀₂	0.3454	4.109	34	5%	1%
26	TMLEC ₂₀₀₃	-0.1131	13.636 PIFI ₂₀₀₃	0.4262	4.875	34	5%	1%
27	TMLEC ₂₀₀₄	0.0338	12.062 PIFI ₂₀₀₄	0.5909	6.798	34	5%	1%
28	TMLEC ₂₀₀₅	0.0083	17.272 PIFI ₂₀₀₁	0.5098	5.769	34	5%	1%
29	TMLEC ₂₀₀₆	0.3918	8.638 PIFI ₂₀₀₆	0.4564	5.183	34	5%	1%
30	TMLEC ₂₀₀₇	0.4690	8.571 PIFI ₂₀₀₇	0.5321	6.033	34	5%	1%
31	TMLEC ₂₀₀₈	0.5523	7.632 PIFI ₂₀₀₈	0.5160	5.841	34	5%	1%
32	TMLEC ₂₀₀₉	0.7340	4.368 PIFI ₂₀₀₉	0.3593	4.236	34	5%	1%
33	TMLEC ₂₀₁₀	0.7925	3.279 PIFI ₂₀₁₀	0.1952	2.786	34	5%	1%
34	TMLEC ₂₀₁₁	0.7826	3.875 PIFI ₂₀₁₁	0.2032	2.857	34	5%	1%
35	TMLEC ₂₀₁₂	0.3077	4.383 PIFI ₂₀₁₁	0.3077	3.772	34	5%	1%
36	TMLEC ₂₀₁₃	0.7937	3.603 PIFI ₂₀₁₃	0.2311	3.101	34	5%	1%
37	TPNPC ₂₀₀₇	-0.0014	1.047 PIFI ₂₀₀₇	0.5493	6.245	34	5%	1%
38	TPNPC ₂₀₀₈	-0.0011	1.0387 PIFI ₂₀₀₈	0.5509	6.265	34	5%	1%
39	TPNPC ₂₀₀₉	-0.0046	1.155 PIFI ₂₀₀₉	0.5708	6.526	34	5%	1%
40	TPNPC ₂₀₁₀	-0.0024	1.082 PIFI ₂₀₀₉	0.5525	6.286	34	5%	1%
41	TPNPC ₂₀₁₁	-0.0054	1.183 PIFI ₂₀₁₁	0.5387	6.113	34	5%	1%
42	TPNPC ₂₀₁₂	-0.0048	1.161 PIFI ₂₀₁₂	0.5345	6.062	34	5%	1%
43	TPNPC ₂₀₁₃	-0.0094	1.320 PIFI ₂₀₁₃	0.5045	5.882	34	5%	1%
44	TCAC ₂₀₀₃	-0.0123	0.8876 PIFI ₂₀₀₁	0.2475	3.244	34	5%	1%
45	TCAC ₂₀₀₄	-0.0006	0.5412 PIFI ₂₀₀₄	0.2068	2.888	34	5%	1%
46	TCAC ₂₀₀₅	-0.0005	0.8311 PIFI ₂₀₀₄	0.2662	3.407	34	5%	1%
47	TCAC ₂₀₀₆	0.0130	1.487 PIFI ₂₀₀₆	0.3036	3.735	34	5%	1%
48	TCAC ₂₀₀₇	0.0225	2.521 PIFI ₂₀₀₇	0.3424	4.082	34	5%	1%
49	TCAC ₂₀₀₈	0.0645	3.648 PIFI ₂₀₀₈	0.2774	3.505	34	5%	1%
50	TCAC ₂₀₀₉	0.0535	2.881 PIFI ₂₀₀₈	0.3830	4.455	34	5%	1%
51	TCAC ₂₀₁₀	0.0823	2.991 PIFI ₂₀₁₀	0.3265	3.938	34	5%	1%
52	TCAC ₂₀₁₁	0.1108	2.867 PIFI ₂₀₁₁	0.2052	2.875	34	5%	1%
53	TCAC ₂₀₁₂	0.1670	2.529 PIFI ₂₀₁₀	0.1955	2.788	34	5%	1%
54	TCAC ₂₀₁₃	0.1567	4.095 PIFI ₂₀₁₁	0.2775	3.506	34	5%	1%

Continúa...

No.	Dependiente	Constante	PIFI	R ²	t	N	α	α
55	ET _{97_02}	0.0680	12.297 PIFI ₂₀₀₂	0.3048	3.746	34	5%	
56	ET _{98_03}	0.1531	9.006 PIFI ₂₀₀₁	0.2516	3.280	34	5%	1%
57	ET _{99_04}	0.2981	7.735 PIFI ₂₀₀₄	0.3173	3.856	34	5%	1%
58	TPROMEP ₂₀₀₄	0.1657	2.289 PIFI ₂₀₀₄	0.1750	2.605	34	5%	
59	TPROMEP ₂₀₀₅	0.1752	2.116 PIFI ₂₀₀₄	0.1422	2.303	34	5%	
60	TPROMEP ₂₀₀₈	0.2845	2.949 PIFI ₂₀₀₅	0.2413	3.190	34	5%	1%
61	TPROMEP ₂₀₀₉	0.3466	2.440 PIFI ₂₀₀₉	0.1543	2.416	34	5%	
62	TPROMEP ₂₀₁₀	0.3910	2.464 PIFI ₂₀₀₉	0.1693	2.554	34	5%	
63	TPROMEP ₂₀₁₁	0.4104	2.363 PIFI ₂₀₀₉	0.1588	2.458	34	5%	
64	TSNI ₂₀₀₂	0.0058	2.394 PIFI ₂₀₀₂	0.2262	3.060	34	5%	1%
65	TSNI ₂₀₀₃	0.0125	2.696 PIFI ₂₀₀₂	0.1775	2.627	34	5%	
66	TSNI ₂₀₀₄	0.0136	2.818 PIFI ₂₀₀₂	0.2002	2.830	34	5%	1%
67	TSNI ₂₀₀₆	0.0350	2.550 PIFI ₂₀₀₂	0.1646	2.511	34	5%	
68	TSNI ₂₀₀₈	0.0851	1.730 PIFI ₂₀₀₄	0.1668	2.531	34	5%	
69	TPOSG ₂₀₀₂	0.5047	3.803 PIFI ₂₀₀₁	0.2197	3.002	34	5%	1%
70	TPOSG ₂₀₀₃	0.5380	3.880 PIFI ₂₀₀₁	0.2140	2.951	34	5%	1%
71	TPOSG ₂₀₀₄	0.5994	2.914 PIFI ₂₀₀₄	0.2889	3.606	34	5%	1%
72	TPOSG ₂₀₀₅	0.6526	2.653 PIFI ₂₀₀₄	0.2889	3.606	34	5%	1%
73	TPOSG ₂₀₀₆	0.6889	2.670 PIFI ₂₀₀₅	0.3339	4.005	34	5%	1%
74	TPOSG ₂₀₀₈	0.7600	2.165 PIFI ₂₀₀₅	0.3590	4.234	34	5%	1%
81	TPOSG ₂₀₀₉	0.7911	1.353 PIFI ₂₀₀₉	0.1600	2.469	34	5%	
82	TDOC ₂₀₀₂	0.0481	3.454 PIFI ₂₀₀₂	0.1998	2.827	34	5%	1%
83	TDOC ₂₀₀₅	0.1110	3.830 PIFI ₂₀₀₂	0.1685	2.547	34	5%	
84	TDOC ₂₀₀₈	0.2088	2.500 PIFI ₂₀₀₄	0.1980	2.810	34	5%	1%

Fuente: elaboración propia con información de la SEP (2006a; 2006b; 2013), UNAM (2014) y Rubio (2006a; 2006b).

Una parte importante de las regresiones de los diferentes indicadores de desempeño institucional arrojaron mejores resultados sobre las variables explicativas cuando se incrementaron los rezagos; esto significa que si los niveles de incidencia de los subsidios extraordinarios sobre los indicadores institucionales tienden a robustecerse en el mediano plazo, se debe a que, de manera creciente, las UPE adoptaron políticas de planeación y de desarrollo institucional con visión de largo alcance. Si se considera que

estos mismos esfuerzos de planeación de largo plazo generan efectos positivos crecientes sobre los niveles de participación recibidos, a través de los subsidios extraordinarios concursables, entonces se cierra el ciclo. El círculo virtuoso indicaría que mayores capacidades institucionales llevan a mayores niveles de participación en los fondos públicos, y que un buen manejo de estos recursos genera mayores capacidades institucionales, y así sucesivamente.

La heterogeneidad de resultados en calidad y en desempeño entre las instituciones también se explica por las diferencias de infraestructura física y humana que existen entre las universidades de mayor y menor consolidación, y/o por la persistencia de rezagos estructurales en las mismas. No obstante, el interés por revertir esta situación de rezago estructural ha generado que entre 2001 y 2005 se canalizara a las UPE 14 559.8 millones de pesos para el desarrollo de los PIFI y la atención de sus problemas estructurales (Rubio, 2006b). Además, es importante señalar que los avances que presentan las universidades en el ámbito de su labor educativa, si bien se explican en gran parte por los incentivos de la política de distribución de los fondos PIFI emprendida por la SEP entre 2001 y 2013, también es una realidad que involucra la presencia de serios esfuerzos pedagógicos, así como preparación, actitud y compromiso de todos los agentes implicados dentro de las comunidades universitarias, debido esto a que como los recursos públicos son escasos y nunca serán suficientes para resolver las necesidades de las IES, se diluirían en actividades superfluas o de relumbrón si no se hace un manejo eficaz y eficiente de los mismos que los oriente hacia lo realmente relevante y busque incentivar la participación de todos los implicados en el proceso.

La evaluación de los avances en los indicadores de desempeño institucional de las UPE, como resultado de los fondos especiales recibidos durante el periodo de análisis, ha generado tres distintos niveles de desarrollo institucional: 1) consolidadas, 2) en proceso de consolidación, y 3) con rezago estructural. Los impactos más contundentes se han logrado en el fortalecimiento de la calidad y la equidad de los programas educativos de licenciatura de las universidades públicas. Entre 2002 y 2013, el promedio nacional de los programas de licenciatura de calidad reconocidos de las UPE creció en 54%, ya que pasó del 26 al 80%; en consecuencia, la cobertura nacional promedio de la matrícula de licenciatura de calidad pasó del 29 al 90%. Durante este mismo periodo, las UPE consolidadas y en desarrollo se incrementaron en 17.6 y 29.4% respectivamente, mientras las de rezago institucional disminuyeron en 44.1% para 2013. En resumen, la mayor

parte de las universidades se encuentran consolidadas (53%); en proceso de desarrollo se ubican 13 UPE (38.2%), de las cuales 10 están en un nivel próximo a su consolidación, y tan sólo 3 universidades se encuentran en situación de rezago.

En el caso de los avances en la calidad de los programas de posgrado, el impacto ha sido significativo pero moderado. Durante el periodo 2007-2013 se observa un aumento de casi 6 puntos porcentuales entre las UPE consolidadas, una reducción del 14.7% de las universidades con mayor rezago, mientras que las instituciones en desarrollo lograron avanzar en casi 9 puntos porcentuales. La media nacional con relación al número total de programas de las UPE, que pertenecen al PNPC del Conacyt, pasó de 13.4 a 27% entre 2007 y 2013, lo que implica un aumento de 454 a 917 programas y un incremento porcentual del 102%. En este nivel persiste una presencia dominante de las UPE con mejor infraestructura física, más recursos humanos y mayor grado de desarrollo institucional, que les permite apropiarse de las principales oportunidades y espacios en este ámbito de desempeño. Lo anterior se ilustra con el hecho de que aunque los subsidios extraordinarios han sido importantes, el nivel de incidencia ha sido poco. En 2007, en las once UPE (32.4%) mejor posicionadas estaba concentrado el 76% del total de los programas de posgrado que este tipo de universidades tenían en el PNPC, por lo que el 67.6% restante de las UPE concentraba el 24% (16.3% EC y 7.7% R) de los programas de posgrado. Para 2013, el 38.2% de las instituciones consolidadas participaban con el 73.8% de los programas dentro del PNPC, mientras el resto de las UPE lo hicieron con el 26.2% (17% EC y 8.4% R).

Un análisis más cualitativo se obtiene al comparar los programas de posgrado de mayor calidad de las UPE (competencia internacional + consolidados) como proporción del total de programas de calidad que cada una tiene dentro del PNPC (competencia internacional, consolidados, en consolidación y de reciente creación). Los datos de 2007 a 2013 permiten inferir al menos dos cosas: en primer lugar, que hay un claro impacto cuantitativo positivo de los recursos PIFI sobre los niveles de participación de los programas de posgrado de las UPE en el PNPC, y en segundo, que este incremento ha disminuido el peso que tenían los de mayor calidad, al pasar de 60.8 a 32.9%. Lo anterior plantea una agenda para los próximos años que permita avanzar en el mayor reconocimiento nacional e internacional de la calidad de los programas de posgrado.

Por otra parte, el fortalecimiento de los indicadores de capacidad académica de las UPE muestra importantes avances para los CA, si bien se necesita continuar todavía más con este proceso de mejoramiento. Por ejemplo, entre 2002 y 2013, la tasa promedio nacional de consolidación de CA pasó

de 2.2% al 33.6%. Durante este periodo, el 26.5% de las universidades se posicionó por los niveles de consolidación de sus CA; en proceso de consolidación se registra un aumento de 44.2% y una reducción del rezago de 44.1%. Asimismo, de las 24 universidades que se encontraban en una posición de rezago en el año inicial, para el último año, 15 (62.5%) de éstas lograron avances significativos, de las cuales 3 (12.5%) se posicionaron con relación al promedio nacional y las 12 (50%) restantes se encuentran en proceso de desarrollo.

En este mismo periodo, el fortalecimiento de la planta docente muestra que, para el año de arranque, una parte importante de las universidades ya observan un buen nivel de desarrollo institucional con respecto a la media nacional. El posgrado figura como el indicador donde las UPE presentan el mayor grado de avance, pues entre 2002 y 2012 la proporción de PTC de las UPE que cuentan con algún tipo de posgrado se incrementó de 62.3% a 89.2%; esto significa que para 2012, en el 53% de las UPE al menos el 89% de sus PTC cuenta con algún tipo de posgrado, mientras que el 47% restante presentan niveles de desarrollo promedio (86%) muy cercanos a la media nacional.

En lo que concierne al doctorado, la tasa nacional de PTC con este grado de preparación pasó de 15.2 a 38.4%, lo que representa un aumento importante de 23.2%. Si durante el mismo periodo la tasa de posgrado se incrementó en 25.5%, esto significa que los avances netos de este último indicador se explican principalmente por la mayor integración de doctores a las plantas docentes de las universidades. Por ejemplo, en 2002 la tasa doctorado/posgrado era de 24.3%, mientras que para 2011 representó el 43.7%.

Con referencia a los perfiles Promep de las UPE mejor posicionadas entre 2002 y 2013, este indicador muestra un aumento de casi 3 puntos porcentuales, mientras que en consolidación y situación de rezago se observó un incremento de 8.8% y una reducción del mismo porcentaje respectivamente. Por su parte, la tasa de PTC que pertenece al SNI de las UPE presenta una reducción del 3% en las mejor posicionadas; en desarrollo se registra un aumento de 17.6% y una reducción de 14.7 puntos porcentuales de las que están en situación de rezago. Los procesos de fortalecimiento de estas dos capacidades académicas de las UPE han observado un crecimiento significativo; ambas han duplicado durante el periodo sus tasas promedio nacionales, y para 2013 sus niveles de consolidación se encontraban en 53% y 38%, respectivamente. Por el mejor comportamiento que muestra la integración de más perfiles Promep que SNI a las plantas docentes de las UPE, se infiere que la docencia de las universidades ha salido más fortalecida

y que los niveles logrados en ambos indicadores institucionales sugieren que continuarán los esfuerzos para consolidar el nivel logrado.

Por la posición que obtuvieron las UPE respecto de la media nacional en cada uno de los indicadores analizados y de acuerdo con la información disponible, en 2002 se identifican como instituciones consolidadas a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Guadalajara, las cuales representan el 23.5%. En situación de rezago institucional se ubican la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Campeche, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma del Carmen, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Autónoma de Nayarit y la Universidad Autónoma de Guerrero, las cuales tienen una participación del 35.3%.

Para el final del periodo se han logrado consolidar el 44.1% de las UPE, lo cual implica un incremento de 20.6 puntos porcentuales respecto a 2002. En proceso de consolidación se encuentra el 38.2% con dos subgrupos: el primero muestra importantes avances con niveles de desempeño próximos a la consolidación institucional en el mediano plazo y representa el 77% de las UPE en desarrollo; el segundo se compone por universidades que presentan cambios importantes en varios de sus indicadores de desempeño institucional, aunque todavía muestran retos en la mayor parte de los demás rubros. Al considerar todo el periodo, la participación de las UPE en este nivel de desarrollo presenta una reducción de 3% al pasar de 41.2% a 38.2%. Las Universidades Públicas Estatales que para el final del periodo se encuentran en las condiciones de mayor rezago, representan el 17.7% del total nacional, lo que implica que esta situación se logró reducir en 17.6%.

Reflexiones finales

Los resultados de este trabajo permiten afirmar que las políticas públicas de financiamiento público extraordinario hacia las UPE, durante el periodo analizado, han generado impactos positivos importantes sobre los procesos de consolidación de la calidad y de reducción de las desigualdades

institucionales de las UPE. Lo anterior se debe a que, entre 2002 y 2013, en general, el PIFI premió en forma oportuna los avances mostrados por las UPE en la esfera de su desempeño institucional. La correspondencia entre el nivel de participación presupuestal recibido sobre la base de las capacidades demostradas ha sido aceptable. El análisis global del comportamiento entre nivel de logro institucional demostrado y porcentaje de participación asignado, en el menos favorable de los escenarios, presentó un nivel de asociación del 67%, mientras que en circunstancias óptimas llegó a ser del 93%.

La calidad de los programas educativos de licenciatura y de posgrado que ofrecen las UPE, así como los avances en el ámbito de la equidad educativa en los programas de licenciatura, fueron los indicadores con mayor relevancia para la determinación de los montos distribuidos por la autoridad federal. Con relación al posgrado, los resultados son coherentes con la política y los cambios implementados por la SEP a partir de 2008, pues se ha logrado vincular al PIFI con el PNPC del Conacyt, mediante apoyos con impacto directo sobre los procesos de mejoramiento de estos programas.

Respecto a la incidencia de los fondos especiales en la generación de mejores prácticas institucionales, se puede decir que los avances logrados por las UPE se explican en buena medida por el grado de subsidios que obtuvieron en forma competitiva entre 2001 y 2013; esto es más claro cuando se comparan los niveles de desempeño de las UPE con las asignaciones recibidas en el largo plazo, pues sus avances más evidentes y robustos se han logrado en el ámbito de la calidad y la equidad de los programas de licenciatura que ofrecen. Al final del periodo, las UPE han logrado acreditar la mayor parte de sus programas educativos e incrementar las oportunidades de acceso hacia este tipo de programas para la población demandante de espacios, asumiendo la premisa de que para que una oportunidad educativa permita la equidad social, debe ser de calidad acreditada.

El fortalecimiento de las capacidades académicas de las UPE muestra avances importantes en materia de CA. Aunque el nivel de desarrollo general alcanzado todavía no es suficiente, los fondos concursables han jugado un papel crucial en el fortalecimiento de la planta docente de las universidades, lo cual significa que, durante el periodo de análisis, las UPE han impulsado e incentivado la mayor preparación académica de sus PTC con preferencia sobre los doctorados, la incorporación al SNI y al logro de más perfiles Promep. Estos dos últimos indicadores muestran un crecimiento muy importante, lo cual confirma la preocupación por avanzar en el fortalecimiento de dos de sus principales funciones sustantivas: la docencia y la investigación. Sin embargo, los niveles logrados en ambos indicadores

institucionales, para una parte importante de las UPE, requieren que se continúe con su proceso de fortalecimiento y de consolidación.

Para el caso de los avances en la calidad de los programas de posgrado, el impacto de los fondos ha sido significativo pero moderado, lo cual significa que las UPE que cuentan con mejores niveles de infraestructura física, de recursos humanos y de consolidación académica, se han visto mayormente beneficiadas con este tipo de fondos, mientras que para aquéllas en desarrollo o rezago, el nivel de incidencia de los subsidios extraordinarios ha sido importante aunque menor. Se puede afirmar que los avances de las UPE en programas del PNPC, si bien de gran envergadura en materia de calidad, todavía son más cuantitativos que cualitativos, pues se está más en la etapa de integrar programas en desarrollo y de reciente creación, que de transitar a consolidados y de competencia internacional.

Existe evidencia de que la autoridad federal ha acompañado la entrega de los subsidios PIFI con sistemáticos esfuerzos de supervisión, de seguimiento y de evaluación para que las UPE hagan un uso adecuado y transparente de los fondos que reciben y se facilite la rendición de cuentas. Sin embargo, se debe decir que persisten algunos temas críticos que, aunque no invalidan los resultados generales del modelo de la SEP, requieren mayor atención, pues en los últimos años han llegado a observarse en el 44 y 35% de las UPE, lo cual evitaría cuestionar la congruencia y la viabilidad del modelo PIFI como instrumento confiable y oportuno para la evaluación de los avances institucionales de las UPE.

Algo digno de mencionar es la persistencia de la política pública y el interés de la SEP y de la ANUIES por generar fondos y mecanismos para revertir situaciones de rezago estructural que permitan disminuir brechas entre las UPE. Entre 2001 y 2013, el financiamiento otorgado a través de los fondos extraordinarios también ha apoyado el desarrollo de infraestructura, de atención a problemas estructurales, la consolidación y la equidad presupuestal en el caso de instituciones educativas que recibieron asignaciones por debajo de la media nacional.

Identificar un significativo número de UPE bien posicionadas con respecto al promedio nacional en materia de indicadores de desempeño institucional, y niveles de participación presupuestal recibidos, es ejemplo de la presencia de un círculo virtuoso de crecimiento que sugiere que a mayores recursos obtenidos con base en las capacidades institucionales probadas, ocurren mejoras sustanciales en los indicadores de desempeño, lo cual mejora los niveles de participación presupuestal, y así sucesivamente. Lo anterior resalta la importancia de que las UPE mantengan y/o mejoren sus políticas de planeación y de desarrollo institucional con una

visión y una perspectiva de largo alcance. Si bien la reciprocidad y el compromiso institucional han jugado un papel relevante en el caso de las UPE que han avanzado en los procesos señalados, también existen instituciones que requieren acciones y esfuerzos más contundentes para alcanzar mejores indicadores.

Sin duda, la complejidad de la realidad que enfrentan las UPE en su proceso de desarrollo y consolidación no se agota suficientemente con el análisis del impacto positivo que ha tenido la política de financiamiento y distribución de los subsidios extraordinarios concursables hacia este proceso. Sin embargo, los resultados y hallazgos de la presente investigación sí aportan evidencia objetiva y tangible que contribuya al debate sobre las preocupaciones de las UPE del país.

En un contexto mundial y uno nacional caracterizado por recursos públicos escasos, la mayor exigencia de la sociedad para que se rindan cuentas en forma puntual y transparente sobre el manejo de los mismos se une con la creciente necesidad de las Universidades Públicas Estatales para que su trabajo académico y los servicios que ofrecen logren mayores reconocimiento, valoración y aceptación social. Ambas son importantes para la permanencia y la continuidad de los procesos de consolidación y de desarrollo institucional a través de fondos concursables, en lo particular, y del sistema de educación superior mexicano, en general.

Referencias

- ANUIES (2003). *Acciones de transformación de las Universidades Públicas Mexicanas, 1994-2003*; consultado en: <http://www.anui.es.mx/> [17 de abril de 2006].
- Arizmendi, Roberto y Alejandro Mungaray (1994). "Relación entre la educación y el desarrollo económico de México". *Comercio Exterior*, vol. 44 (3), pp. 193-198.
- Chehaibar, Lourdes M.; Ángel Díaz y Javier Mendoza (2007). "Los programas integrales de fortalecimiento institucional. Apuntes para una evaluación desde las universidades". *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, Núm. 117, pp. 41-67.
- De Vries, Wietse (2002). "Políticas federales en la educación superior mexicana", *Alliance for International Higher Education Policy Studies*; consultado en: <http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/research.html> [18 de septiembre de 2013].
- Díaz, Ángel (coord.) (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Jallade, Jean Pierre (1988). *Financiamiento de la educación y distribución del ingreso en América Latina*. México: FCE.
- Latapí, Pablo (1982). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.

- Márquez, Alejandro (1999). *El costo familiar y/o individual de la educación superior*. México: ANUIES.
- Márquez, Alejandro (2004). "Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo. Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 21, pp. 477-500.
- Mendoza, Javier (2011). *Financiamiento Público de la Educación Superior en México. Fuentes de información y cifras del período 2000 a 2011*. México: UNAM.
- Moctezuma, Patricia (2003). *La administración federalista del sistema de educación superior en México*. México: UABC-Plaza y Valdés.
- Moctezuma, Patricia, Benjamín Burgos y Beatriz Navarro (2011). *Transparencia y rendición de cuentas en el noroeste de México*. México: M.A. Porrúa/UABC.
- Mungaray, Alejandro and Romualdo López (1996). "Introduction to Latin American Higher Education challenges and perspectives in the nineties". *Higher Education Policy*, Vol.9 (1), pp. 3-9.
- Mungaray, Alejandro, Juan Manuel Ocegueda y Marco Tulio Ocegueda (2006). "Disminuyendo brechas entre las Universidades Públicas Estatales de México. Una evaluación del financiamiento público entre 1988 y 2003". *Gestión y Política Pública*, vol. xv (2), pp.145-168.
- Mungaray, Alejandro, Marco Tulio Ocegueda, Patricia Moctezuma y Juan Manuel Ocegueda (2010). "Financiamiento de la equidad entre las Universidades Públicas Estatales de México: 2001-2005". *Gestión y Política Pública*, Vol. xix (2), pp.263-310.
- Muñoz, Carlos (1988). "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis". *Revista de la Educación Superior*, núm. 65, ANUIES, enero-marzo, consultado en: http://www.anui.es.mx/anui.es/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=pulicaciones/ [12 de junio de 2013].
- Porter, Luis (2004). "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de fortalecimiento Institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, Núm. 22, pp. 585-615.
- Rodríguez, Roberto (1995). "El financiamiento de la educación superior en México. Elementos para la discusión". En R. Cordera y D. Pantoja (Coords.), *Políticas de Financiamiento a la Educación Superior*. México: CESU-MA Porrúa, pp. 75-82.
- Rubio, Julio (coord.) (2006a). *La mejora de la calidad en las universidades públicas en el período 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: Un primer recuento de sus Impactos*, México: SEP-SES; consultado en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Qué_es_la_SES. [18 de septiembre de 2013]
- Rubio, Julio (2006b). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006. Un balance*. México: FCE.
- Ruiz, Clemente (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Datos de matrícula y de calidad de las Universidades Públicas Estatales (UPE) y de Apoyo Solidario (UPEAS), SES/DGESU*; consultado en: [http://dipes.sep.gob.mx/\(S\(o2f3mgo2t3f5zfjidi5ezw31\)\)/Calidad.aspx](http://dipes.sep.gob.mx/(S(o2f3mgo2t3f5zfjidi5ezw31))/Calidad.aspx) [15 de junio de 2014].

- Secretaría de Educación Pública (2012). *Impactos académicos del PIFI en 2011, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*; consultado en: <http://pifi.sep.gob.mx/> [25 de noviembre de 2012].
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impacto en el proceso de fortalecimiento académico de las Universidades Públicas*. México: SES; consultado en: <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Promep%20Libro.pdf> [17 de abril de 2013].
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas*. México: SES; consultado en: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/estudio_de_la_eficiencia_terminal_de_las_ies_m [13 de junio de 2006].
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014). *Bases de datos de EXECUM 2013*. Consultado en: <http://www.execum.unam.mx/> [15 de junio de 2014].
- Williams, Gareth y Dorotea Furth (1995). *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales*. México: ANUIES/OCDE.

El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios*

Daniela Vidal-Moscoso** y Leonardo Manriquez-López***

* Título en inglés: The teacher as a mediator of reading comprehension in university students.

** Licenciada en Psicología. Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: dvidalmos@gmail.com

*** Doctor en Psicología. Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: leonardo.manriquezl@uaem.edu.mx

Recibido el 04 de septiembre del 2015; aprobado el 21 de enero del 2016

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora/
Profesores universitarios/
Capacitación docente/
Estrategias de enseñanza/
Procesos cognitivos

Resumen

La lectura y sus derivadas comprensión y producción de información constituyen ejes fundamentales en la cognición de los universitarios. No obstante, se estima un bajo nivel de comprensión lectora, motivo por el cual los docentes deberán guiar esta práctica a través del diseño de estrategias de enseñanza

que apoyen la revisión de textos. En el presente documento se realiza una revisión bibliográfica de los elementos esenciales que intervienen en la lectura y las características que se adquieren en el nivel universitario, para posteriormente definir la labor del docente y la capacitación requerida para mejorar dicho proceso.

KEYWORDS

Reading comprehension/
University professors/ Teacher
training/ Teaching strategies/
Cognitive processes

Abstract

Reading comprehension is an essential component in the cognitive process of university students. Nevertheless, given the widespread perception of the low level of reading comprehension skills among students, teachers should develop

targeted strategies for improving and guiding the comprehension and interpretation of written texts. In this article, we provide a literature review of the key elements involved in reading and the skills that students should acquire at the university level. We then propose a set of actions teachers can take to help improve this skill set among their students.

Introducción

Uno de los objetivos que desea alcanzar la educación en nuestro país es justamente la implementación de la lectura como elemento fundamental para la formación integral de los mexicanos. Se pretende que los estudiantes de todos los niveles educativos se apropien de sus posibilidades con el lenguaje, y no precisamente a partir de una gramática normativa sino del desarrollo de sus habilidades de lectura comprensiva y crítica, de análisis, de síntesis y de estructurar su propio pensamiento. Como afirman Guzmán y Sánchez (2006), la lectura posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice.

La lectura es, entonces, de acuerdo con PISA [*Programme for International Student Assessment*], una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2013); por tanto, se asume que la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social (Saulés, 2012).

No obstante, es importante señalar que adquirir esta competencia va más allá del proceso mecánico enseñado durante los primeros años de educación primaria; se trata de aprender a comprender, es decir, entender, interpretar y elaborar significados con base en un texto. Para PISA, la competencia lectora, o *reading literacy* en inglés, significa “comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad” (Saulés, 2012: 16).

Ahora bien, dado que la competencia lectora implica la comprensión, a continuación se definen las operaciones mentales que le subyacen, esto de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), quienes elaboraron un modelo interactivo de la comprensión de la lectura e indican que la comprensión

lectora es la capacidad que tienen los individuos para captar e integrar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles distintivos y progresivos de relaciones, a saber:

Nivel 1. Reconocimiento de la microestructura del texto: aquí se relacionan los significados de las palabras en base a proposiciones individuales y sus relaciones.

Nivel 2. Reconocimiento de la macroestructura del texto: es donde se define el texto como un todo, elaborando una idea global a partir de la detección de proposiciones importantes, generando una representación coherente.

Nivel 3. Elaboración de la superestructura: implica la construcción de inferencias para la interpretación de un texto en base a experiencias previas.

De tal manera, se afirma que la comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas. Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Asimismo, Sánchez (2008) menciona que existen dos tipos de comprensión: una superficial que sólo se ocupa de extraer ideas contenidas en el texto y otra profunda que proviene de interpretar o construir modelos mentales del texto. La segunda de ellas garantiza el éxito del aprendizaje, pues deriva en la constitución de un pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes, sobre todo en los universitarios que continuamente deben analizar información, resolver problemas y tomar decisiones que impactarán en su futuro quehacer profesional.

Ante lo expuesto, se afirma que la comprensión lectora es una competencia fundamental para el aprendizaje de conocimientos y habilidades en la vida (INEE, 2013; Saulés, 2012), por lo que su adquisición y su empleo resultan esenciales en todos los niveles educativos, especialmente en el superior donde la formación de los alumnos generalmente se realiza a través de la lectura de textos de diversa índole (Guevara, Guerra, Delgado Sánchez y Flores, 2014).

El significado de leer en la universidad

En la universidad, sin importar la especialidad de la que el alumno forme parte, se leen textos variados de carácter académico y científico, es decir: manuales, libros, capítulos de libros, artículos de investigación, informes, tesis, etc. (Moyetta, Lucchese & Fernández, 2013), los cuales se caracterizan por poseer un discurso elaborado basado en el método científico, singularidad que requiere, para su comprensión y su utilización, de operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción, pues comúnmente se lee para conocer la idea de un autor, para fundamentar o discutir sobre algún tema o teoría, para aprender fórmulas y principios científicos, para conocer nuevos aportes o teorías, etc. (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnoro, 2001; Ochoa & Aragón, 2005).

Así, frente a los textos académicos, el estudiante de nivel superior tiene la ardua tarea de realizar inferencias, razonar sus respuestas, definir, clasificar, explicar, describir y enjuiciar, todo ello ofreciendo argumentos lógicos y coherentes que requieren la comprensión satisfactoria de su contenido. Se espera, por tanto, que los estudiantes comprendan lo que leen para que puedan analizar y sintetizar, evaluar y criticar información de diversas fuentes (Bharuthram, 2012; Marucco, 2001), aspecto que les permitirá disponer de herramientas suficientes para sus desarrollos académico y social.

Mas el gran desacierto de la institución universitaria es asumir que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee, al tiempo que lo incorpora a su práctica profesional. Lo cierto es que los estudiantes que ingresan a la universidad son inexpertos en la lectura que se les exige, lo cual se asocia al desconocimiento de estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos académicos y científicos que los llevan a presentar marcadas carencias al leer (Alcará & Santos, 2013; Bharuthram, 2012; Bidiña, 2001; Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010; Estienne, 2006; Flores & Otero, 2013; Guerra, & Guevara, 2013; Guerra, Guevara, López & Rugerio, 2014; Guevara et al., 2014; Martin, 2012; Ugarriza, 2006).

Incluso Bharuthram (2012) señala un bajo índice de lectura y de lenguaje en la mayoría de los estudiantes de universidad, debido quizás a que un porcentaje elevado de alumnos no dispone de habilidades suficientes para la comprensión y la producción de las formas de lenguaje requeridas (Bidiña, 2001).

Sólo como ejemplo de lo arriba citado, a continuación se mencionan brevemente algunos estudios realizados que muestran la situación actual

de los universitarios en relación a la comprensión lectora. Comenzamos así con un estudio realizado en Colombia por Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela en el año 2010, en el cual se identificaron las características y habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de los programas de psicología; se encontró que los alumnos se hallaban en un nivel de comprensión literal, lo cual indica que no trascendían el texto sino tan sólo se ocupaban de extraer las ideas contenidas en él. Por otra parte, también se halló aquí que el léxico de dichos estudiantes era muy reducido, lo que derivaba en serios problemas de aprendizaje.

Aun más preocupantes son los resultados de Martín (2012), quien en Argentina realizó un estudio con el objetivo describir el nivel de comprensión lectora y en la producción de lenguaje alcanzado por los alumnos de formación técnica superior, e identificó serias dificultades de comprensión de significados, disminución de la capacidad discursiva y deficiencias en los procesos de razonamiento de los estudiantes.

Asimismo, Flores y Otero, en su estudio realizado en México con estudiantes de psicología en el año 2013, indicaron que el 44.6% de los alumnos evaluados por ellos se ubicaban en un nivel que requería de apoyo, debido a los precarios resultados de comprensión. Por otro lado, Guevara *et al.*, a partir de un estudio realizado de igual manera en México con estudiantes de psicología en el año 2014, afirman que los alumnos de la muestra estudiada tuvieron un bajo desempeño en competencia lectora, particularmente en los niveles de comprensiones literal, inferencial y crítica.

En relación con tales circunstancias, varias investigaciones centradas en identificar las estrategias utilizadas por los universitarios para abordar un texto (Alcará & Santos, 2013; Guerra *et al.*, 2014; Kolić-Vrhovec, Bajšanski & Rončević Zubković, 2011; Maturano, Soliveres & Macías, 2002; Mayoral, Timoneda & Pérez, 2013; Ochoa & Aragón, 2005; Ugarriza, 2006) apuntan a que el bajo nivel de comprensión lectora observada en estos estudiantes radica en que, de manera general, no utilizan estrategias adecuadas para realizar la lectura de textos de carácter científico y académico, además de que se observa poca motivación al respecto (Alcará & Santos, 2013; Guerra *et al.*, 2014).

Ahora bien, para culminar este breve apartado, retomaremos la sistematización de 42 estudios sobre los niveles de competencia lectora realizada por Manriquez-López (2015), donde se reportan 15 estudios que indican un bajo nivel general de comprensión lectora, 3 de un nivel muy bajo de comprensión y otros 3 de un nivel regular. De igual manera, en 2 estudios revisados se señala un escaso uso de estrategias lectoras y en otros 2 se afirma que los estudiantes poseen hábitos pobres de lectura.

En concordancia con lo anterior, se confirma lo expresado por Estienne (2006), quien señala que los universitarios no leen y quienes lo hacen no logran comprender lo leído debido a que no utilizan las estrategias adecuadas, apoyando así la postura de que los problemas de comprensión lectora residen principalmente en las dificultades para la identificación de la/s idea/s principal/es y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico de lo leído en un texto (Guerra, & Guevara, 2013; Ugarriza, 2006).

Así, Martín (2012) sugiere que algunos de los factores que se encuentran relacionados con esta problemática son: falta de tiempo, poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad transcendental para el desarrollo profesional.

No obstante, si analizamos el contexto anterior de los estudiantes que ingresan a la universidad, es decir la educación básica y media superior, advertiremos que la problemática proviene de deficiencias no superadas en años anteriores. Evidencia de ello son los resultados obtenidos en la prueba internacional PISA, que evalúa el rendimiento de estudiantes de 15 años en las áreas o competencias de matemáticas, de ciencias y de lectura, donde México mostró un bajo desempeño de lectura; destaca así que, de los 65 países participantes, México se posicionó en el número 52 (INEE, 2013).

Del mismo modo, en el diagnóstico sobre la situación de la educación media superior realizado por el INEE, se asevera que los alumnos de este nivel educativo sólo logran completar las tareas de lectura más sencillas, tales como localizar un fragmento de información, identificar el tema central de un texto corto y establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano; además, presentan serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje, presentando así una comprensión a nivel superficial (INEE, 2011).

Lo anterior explica por qué los alumnos que ingresan a la universidad carecen de elementos suficientes para afrontar el reto que implica la lectura en el nuevo contexto educativo. De este modo, se afirma que experimentan un cambio en sus prácticas de lectura (Carlino, 2003; Estienne, 2006); y de acuerdo a Beasley y Pearson (1999); cuando el alumno ingresa a la universidad, se enfrenta también con un choque de dialectos, de formas discursivas o géneros y modos de pensar, debido a que la nueva comunidad académica utiliza un lenguaje diferente y patrones discursivos que constituyen una visión del mundo distinta, términos que deben aprender

para integrarse de manera eficiente, corriendo el riesgo de fracasar e incluso de desertar.

Se afirma entonces que, en los niveles medio superior y básico, la lectura realizada es completamente diferente porque sus objetivos y materiales son otros, pues no se requiere desentrañar el discurso para identificar premisas, señalar modelos teóricos, confrontar propuestas, etc., mientras en la universidad se necesitan otros elementos. Como lo advierten Moyetta *et al.* (2013), el estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan, los cuales se caracterizan por estar dirigidos a conocedores de las líneas de pensamiento de determinada disciplina y no a novatos inexpertos.

Por esta razón, los estudiantes necesitan conocer lo que se espera de ellos: las habilidades y competencias exigidas para poder integrarse a la cultura universitaria de la cual ahora forman parte. No obstante, los docentes, al asumir la madurez de los estudiantes respecto a las habilidades para realizar una lectura crítica y su consiguiente comprensión, no se preocupan por guiarlos e integrarlos a la nueva comunidad lectora.

Tan sólo en los resultados de la investigación realizada por Estienne en el año 2006, donde se analizan los intercambios entre docentes y alumnos en relación a la lectura, se señala que los docentes, tras solicitar una lectura, generalmente no les muestran la estructura del material: a quién está dirigido, cuándo fue escrito, para qué y qué temas del programa de la asignatura aborda; además, una vez que se lee no preguntan sobre el contenido, las dificultades o los aprendizajes obtenidos de la lectura realizada.

Ante este panorama, se debe tomar conciencia sobre la problemática de los alumnos, quienes al no saber cómo realizar las lecturas de textos científicos y académicos, y no contar con la ayuda y la guía de los docentes, corren el riesgo de reprobado e incluso de desertar de la universidad. Una posibilidad para contender con esta situación es la capacitación docente, ya que como diversos autores han señalado, el acceso a la lectura debe ser enseñada, y son los docentes quienes deberán asumir la tarea de acompañar y de guiar la práctica lectora que ahora se requiere (Arias & Agudelo, 2010; Benvegnú et al., 2001; Carlino, 2001; Carlino, 2003; Cortés, 2005; Estienne, 2006; Estienne & Carlino, 2004; Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011; Marucco, 2001; Massey & Heafner, 2004; Moyetta et al., 2013; Muñoz, Muñoz, García & Granada, 2013; Serrano, 2008).

El docente universitario y su necesidad de formación

Es preciso señalar entonces que los docentes necesitan ser capacitados para que logren acompañar y guiar satisfactoriamente la lectura de los universitarios, ya que a diferencia de los profesores de secundaria y primaria que reciben una formación pedagógica que les permite adquirir estrategias de enseñanza adecuadas, los profesores de los niveles medio superior y superior no suelen contar con las bases didácticas que apoyen su quehacer docente, pues en su mayoría son especialistas en un área de conocimiento y desarrollan su labor generalmente con base a su experiencia (Cortés, 2005); pero el hecho de que sean competentes en un área no garantiza que su práctica docente sea acorde y apoye a los estudiantes en el logro de los objetivos deseados. Además, se debe considerar que muchos de ellos son profesores eventuales, contratados por horas y que no siempre hacen carrera académica, lo que debe considerarse para tomar decisiones de capacitación.

Lo cierto es que, independientemente de ello, es imprescindible la actualización y la formación de todos los profesores a través de una continua capacitación que ayude a fortalecer las competencias en la docencia; como señala Bonne (2013), la enseñanza universitaria exige al docente el conocimiento y la constante innovación de estrategias metodológicas para el logro de objetivos en el aprendizaje, debido a que su labor es motivar y guiar al estudiante para su desarrollo integral.

Si consideramos el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la globalización de la información actual, asumiremos que la educación tiene que ir a la par de ello, innovándose para dotar de habilidades y de capacidades que permitan al alumno no sólo apropiarse de conocimientos sino de aprender a aprender (Núñez & Palacios, 2004; Serrano, 2008), pues únicamente siendo autodidacta – con capacidad de pensamiento crítico – podrá acceder a lo que en su futuro profesional necesitará, ya que la realidad es que todo profesionista debe constantemente renovarse porque las empresas y la sociedad en general necesitan de personas con alta capacidad de aprendizaje, es decir, autónomas (Hout-Wolters, Simons & Volet, 2000).

Sin embargo, para que esto sea posible implica que los docentes asuman su compromiso y, junto con la institución educativa, apoyen y guíen la formación de los alumnos, construyendo programas integrados y eficaces para inducir el aprendizaje auto-regulado, donde los alumnos – en colaboración con el docente – regulen y controlen el aprendizaje (Hout-Wolters *et al.*, 2000). Ante esto, Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz y Rojas-Soto (2010) indican que la universidad, como institución, es la que debe

propiciar y generar propuestas de programas para mejorar el desempeño docente, para incidir así forzosamente en el desarrollo académico, en el modelo curricular y en el ambiente institucional, para una formación integral y complementaria.

No obstante, según Vezub (2005), en América Latina existe cierta fragmentación y poca sistematización en la capacitación y en el fortalecimiento profesional de los docentes, lo que ha dado como resultado un bajo impacto en el mejoramiento de las prácticas educativas. Así, tras revisar investigaciones que sustenten la necesidad de capacitación docente, y sus derivadas ejecución y evaluación para mejorar las competencias de los docentes a nivel universitario, encontramos datos escasos y poco rigurosos que, no obstante, reseñamos más adelante, porque de todos modos constituyen una muestra de lo que se ha trabajado en este ámbito.

Es importante señalar que las investigaciones, que se han ocupado de este tema (Cevallos & Alegría, 2012; Cota, 2014; Cutimbo, 2008; Guzmán & Sánchez, 2006; Sáenz-Lozada *et al.*, 2010; Trigwell, Caballero & Han, 2012), han encontrado datos indicativos de que existe una influencia significativa del nivel de capacitación docente superior en el rendimiento académico de los estudiantes, y que los cursos de esta capacitación suelen tener un efecto positivo en la práctica didáctica para mejorar el desempeño de los profesores universitarios, quienes, gracias al adiestramiento, tienen la posibilidad de diseñar, seleccionar y aplicar técnicas y estrategias de enseñanza idóneas para alcanzar los objetivos que su cátedra y la misma formación profesional plantean. Como bien señalan Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza son medios o recursos que ayudan al docente a efectuar su pedagogía de manera propositiva para el logro de aprendizajes significativos, por tal motivo su conocimiento y su uso resultan indispensables.

Lo anterior nos lleva a coincidir con lo que Ken Bain (2004) afirma en su libro "What the Best College Teachers Do", esto es, que una buena docencia puede aprenderse; refiere también que los mejores profesores de la universidad son aquellos que conocen su materia a la perfección, están actualizados, razonan y conocen de otros campos, poseen la capacidad de simplificar y de clarificar conceptos y teorías complejas, preparan sus clases para que éstas sean interesantes y dinámicas, crean un entorno agradable y motivante, y finalmente se muestran empáticos y dispuestos a apoyar y guiar la formación de sus estudiantes en todo momento, cultivando así el pensamiento crítico.

Ahora bien, ¿será posible que todas estas características que Bain señala puedan desarrollarse? Vezub (2005) y Núñez y Palacios (2004) afirman que

sí, siempre y cuando se realice a través de un programa de capacitación docente continua, que combine y equilibre armónicamente los contenidos disciplinares, la investigación educativa, la práctica profesional, así como la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, este último factor considerado indispensable para la reflexión y la evaluación de las prácticas realizadas.

Así, se destaca que la educación continua del profesor universitario, como lo apuntan Sáenz-Lozada *et al.* (2010), es parte fundamental de su formación integral y que es preciso formar profesores que utilicen técnicas modernas y desarrollen estrategias creativas en el contexto universitario (Cota, 2014), pues deben ser capaces de relacionar la teoría y la práctica en el diseño aplicado en el aula para desarrollar en los estudiantes una mayor comprensión y promover el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, cabe mencionar que la situación actual de la práctica pedagógica dista de lo esperado, ya que la universidad tradicional, tal como la denominan Maphosa y Kalenga (2012), se caracteriza en ser disciplinaria, utilizando como único método la conferencia o la narración donde se tiende a acumular contenidos, habilidades, hechos y conceptos, promoviendo así la memorización y la competitividad, lo cual no permite un aprendizaje colaborativo (Bonne, 2013; Maphosa & Kalenga, 2012).

Por otro lado, se aprecia el predominio de pruebas escritas y de exámenes orales como únicas estrategias evaluativas (Márquez, Sandoval, Torres & Pavié, 2010). Asimismo, se señala que tanto profesores como estudiantes no se encuentran motivados, y que los primeros algunas veces no poseen los conocimientos y habilidades suficientes para fomentar el aprender a aprender y supervisar a sus estudiantes en el aprendizaje dentro del aula (Hout-Wolters *et al.*, 2000).

Por lo anterior, se señala que la universidad generalmente sigue el modelo de transmisión de instrucción, donde el conocimiento se caracteriza en ser unidireccional –del profesor al alumno– (Maphosa & Kalenga, 2012), por lo que es urgente la reflexión y sobre todo la capacitación en busca de asumir un modelo más comprensivo e integrador, donde el docente se convierta, más que en un maestro, en un facilitador o socio del proceso de aprendizaje, y se ocupe de asegurar un ambiente agradable, seguro y de confianza, que admita la participación de los alumnos, para planear, colaborar y controlar juntos el conocimiento, tal como lo indica Ken Bain (2004).

Capacitación en promoción de la comprensión lectora

Así, tras señalar la importancia que adquiere la capacitación en los docentes universitarios, señalamos, como último punto, la urgente necesidad de diseñar una capacitación dirigida a los docentes en promoción de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel superior, dado que, como se señaló al inicio de este documento, ésta es importante para potenciar el pensamiento crítico que posibilita el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la toma de decisiones, como facultades indispensables en la formación de los universitarios.

Con el propósito de establecer los avances en el tema, se decidió indagar sobre investigaciones en instituciones que hayan asumido el compromiso de esta tarea. Para ello, se realizó una búsqueda informática en los buscadores Google Académico, Redalyc y Scielo, del periodo 2000 al 2015, con los siguientes descriptores en inglés y en español, en diferentes combinaciones: “capacitación docente”; “profesores universitarios”; “comprensión lectora”; “lectura, programa, universidad, método, resultados, discusión”; *teacher training; university teachers; reading comprehension, y reading, program, university, method, results, discussion.*

Como resultado general, se encontraron 23 documentos sobre la materia que nos ocupa, y aunque es obvio que una metodología de búsqueda como la realizada conlleva limitaciones que deben tomarse en cuenta al momento de efectuar conclusiones sobre el tema – particularmente sobre las palabras elegidas y sobre los idiomas de búsqueda, lo cual puede dejar fuera otros documentos que no hubiesen incluido estas palabras en sus títulos o resúmenes, y obviamente trabajos de investigadores de otras lenguas –, en defensa de la metodología empleada se señala que los documentos revisados presentan coincidencias en sus propuestas y fundamentos que dan mayor certeza a los resultados.

Los trabajos obtenidos fueron analizados en función de las siguientes características: año, país de publicación, premisas, objetivos, marco teórico, participantes, instrumentos (test), procedimiento, resultados y recomendaciones. De tal modo, advertimos que pocos investigadores se han comprometido en este tema y en su mayoría son docentes en una institución de nivel superior, por tanto interactúan frecuentemente con alumnos universitarios, lo que les brinda la posibilidad de tener una visión más amplia del problema e incluso les permite adoptar un punto de vista diferente. Ahora bien, de los 23 trabajos identificados que se han ocupado del tema de la capacitación docente (10 de Argentina, 5 de Colombia, 4 de

Cuba, 2 de Estados Unidos, 1 de Venezuela y 1 de México), se encontró que en la mayoría de los casos sus aportaciones han buscado más bien definir las características de la lectura y su derivada comprensión, así como la importancia de enseñar a leer en la universidad, y pocos han diseñado y evaluado propuestas específicas de intervención.

Ahora bien, quienes han tomado la iniciativa en la temática (Arias & Agudelo, 2010; Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2001; Carlino, 2003; Cortés, 2005; Estienne, 2006; Estienne & Carlino, 2004; Martínez-Díaz *et al.*, 2011; Marucco, 2001; Massey & Heafner, 2004; Moyetta *et al.*, 2013; Muñoz *et al.*, 2013; Serrano, 2008) señalan, entre otras cosas, la necesidad de establecer prácticas lectoras como eje transversal del currículo universitario, además de incorporar en todas las asignaturas de los programas estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos que favorezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá mejorar el rendimiento académico de éstos.

Asimismo, indican que la responsabilidad de leer, como la universidad requiere, no sólo recae en los estudiantes sino también en profesores e instituciones, por lo que mencionan que se necesita del compromiso de todos los actores involucrados para poder combatir el problema que impera. Por tanto, proponen generar en la universidad diversos espacios de reflexión, donde se tome conciencia sobre la problemática y se diseñen políticas de capacitación a fin de mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Dichos autores también señalan la necesidad de una guía intencionada, por parte de los profesores, que se centre en crear un ambiente agradable que brinde la posibilidad de participar en la construcción de los conocimientos. Es aquí donde la capacitación se considera factible para el diseño de prácticas de enseñanza acordes a las necesidades de los alumnos que ingresan a la universidad, ello con el objetivo de propiciar su inclusión y su participación en una cultura académica que posee características particulares de lenguaje, las cuales se constituyen a partir de una lectura eficiente.

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, se carece de información de programas o cursos de capacitación docente realizados para el apoyo de la comprensión lectora en universitarios. A continuación, se reseñan los 4 documentos encontrados a partir de la pesquisa realizada en buscadores especializados que se señalaron antes.

El primero de ellos es un acta de conferencia realizada por Marucco (2001) para las “Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, realizadas en la Universidad Nacional de Luján, en Buenos Aires, Argentina. En dicho documento se exponen las acciones

de capacitación pedagógica desarrolladas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires [UBA] desde 1995, las cuales se imparten a docentes auxiliares de las carreras de Psicología, Musicoterapia y Terapia Ocupacional, ello en respuesta a la problemática tanto de escritura como de lectura en los estudiantes. Se refieren así dos cursos de capacitación: uno denominado "La lectura como herramienta de aprendizaje", y otro "Las producciones escritas de los alumnos"; ambos se sustentan bajo la premisa de que la alfabetización se da a lo largo de la vida, por tanto, a la educación superior le corresponde intervenir en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para este análisis, únicamente se retoma el curso orientado a la lectura: "La lectura como herramienta de aprendizaje", el cual inicia tras los problemas planteados por los docentes y se genera, de acuerdo a Marucco, a partir de una profunda reflexión de las prácticas de los alumnos y las didácticas y metodologías adoptadas por los profesores, quienes señalan que habitualmente los alumnos no leen y los que lo hacen no alcanzan a comprender.

Ante este hecho, se asumió un enfoque que les llevó a utilizar algunas técnicas que permitieran apoyar la lectura realizada por los universitarios, entre ellas: la incidencia del propósito lector sobre la selección y el procesamiento de la información, aspectos que implicaban que el docente clarificase el propósito del texto, la perspectiva del autor, los puntos relevantes del escrito, así como el análisis de la interacción entre lector y texto, donde el docente interviene con el propósito de orientar la comprensión lectora. Asimismo, se desarrolló el tema sobre criterios de selección bibliográfica y el uso de mapas y redes conceptuales, diagramas, esquemas, cuadros comparativos, técnicas de subrayado, toma de notas, resumen y otros.

Todos estos temas fueron abordados desde la interacción y la cooperación de los docentes participantes, dando como resultado, según el autor, a mayores motivación e integración de los contenidos, pues los profesores valoraron la interacción con otros colegas, la puesta en común de dificultades y la elaboración de alternativas, por cual se observaron perspectivas de cambio que derivaron en modificaciones del hacer docente. No obstante, se señala que por las características del escrito [ponencia], únicamente se describen las actividades y el desarrollo del curso de capacitación efectuado, mas no se aborda de manera profunda la temática, por tanto, no se establecen las consideraciones metodológicas de evaluación de la propuesta.

El segundo trabajo es el de Cortés (2005), el cual también fue realizado para presentarse como ponencia, esta vez en el Primer Congreso

Institucional de Investigación: Innovación y Desarrollo de la Educación Media y Superior, en la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan. En el trabajo se exponen los resultados de una investigación realizada con estudiantes de Licenciatura de Psicología, y en ella se procuró alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Indagar, a través de un diagnóstico inicial, la medida en que los estudiantes de enseñanza superior conocían y aplicaban estrategias de aprendizaje adecuadas para incorporar significativamente, a su estructura cognoscitiva, los nuevos conocimientos procedentes de textos académicos y de exposiciones de sus profesores.
- 2) Investigar, a través del trabajo experimental, en qué medida tres estrategias de enseñanza básicas [detección de ideas clave, autointerrogatorio y elaboración de resúmenes autogenerados], enseñadas por el docente, facilitaban el aprendizaje significativo.
- 3) Diseñar e implementar un curso autoinstruccional docente sobre estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Estos objetivos fueron planteados bajo la premisa de que el docente debe promover un aprendizaje significativo en sus alumnos a través de la planeación, el diseño y la selección de las estrategias de enseñanza, señalando así que el entrenamiento es importante para la aplicación de estrategias. La investigación se sustenta en la perspectiva del aprendizaje significativo.

Dicha investigación fue de índole cuantitativa y cualitativa, y utilizó un diseño de *pretest-postest* para medir el nivel de comprensión en un grupo control y uno experimental. Mas, es importante enfatizar que el documento no define claramente otros elementos de la metodología, y el procedimiento no describe el test utilizado, sus características y su manera de evaluarlo, ni tampoco lo anexa; asimismo, no define el número total de la muestra.

No obstante, el autor señala que al analizar los resultados del grupo control en contraste con el experimental, donde se desarrolló el adiestramiento, se observa una diferencia significativa debido a que los estudiantes del grupo experimental aprendieron a saber por qué, cuándo y en qué situaciones aplicar las estrategias para la comprensión de la lectura. Así, entre sus conclusiones, se indica que es importante incorporar, en todas las asignaturas de los programas escolares, estrategias para la comprensión de textos que favorezcan el proceso de aprendizaje, lo que permitirá que los estudiantes mejoren su rendimiento académico y sean estratégicos y reguladores de su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, se destaca

que el entrenamiento a docentes permite una mejor didáctica en apoyo a la lectura realizada por los universitarios.

Por otra parte, encontramos el estudio realizado por Martínez-Díaz *et al.* (2011) en Colombia, quienes se ocuparon de indagar los procesos de comprensión lectora de 20 estudiantes de psicología [Grupo experimental 10/ Grupo control 10] que se encontraban en una institución privada; a partir de los resultados, diseñaron y aplicaron un programa de andamiaje asistido para la comprensión lectora sobre los niveles de comprensión de textos científicos. Cabe mencionar que dicho programa estuvo basado, de acuerdo a Martínez-Díaz *et al.* (2011), en el modelo interactivo de la comprensión lectora planteado por Van Dijk y Kintsch (1983), utilizando el concepto de andamiaje asistido de Bruner, Woods y Ross (1976) que deriva de la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1996), así como en las estrategias metacognitivas sugeridas por Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano (2004).

La investigación se basó en la premisa de que “el experto en un campo del saber – en este caso el docente –, es la persona más indicada para ayudar a los alumnos a incursionar y adentrarse en su autoformación”. El estudio adoptó un método mixto: a nivel cuantitativo se utilizó un diseño cuasiexperimental con medida *pretest* y *posttest* con grupos intactos control y experimental. En el ámbito cualitativo utilizó la entrevista de grupo focal, la producción y el análisis de textos escritos. El estudio se dividió en tres grandes fases, las cuales a continuación se mencionan:

Fase 1. Se llevó a cabo la medida *pretest*, la cual fue realizada en tres momentos dentro de una misma sesión: primero durante la lectura de un artículo científico tipo ensayo por parte los estudiantes; después, durante el llenado de un protocolo de auto-reporte de las estrategias metacognitivas a nivel de planificación, monitoreo y control, al leer el ensayo; y por último, en la elaboración de una síntesis del texto leído. Se señala que las mismas fueron evaluadas a partir de protocolos previamente diseñados y validados.

Fase 2. Se aplicó el programa de andamiaje asistido al grupo experimental durante 16 semanas (dos horas semanales). Dicho programa fue impartido por un docente que recibió una capacitación, mientras que el grupo control únicamente trabajó de manera autónoma las mismas lecturas que orientaban el programa. Es importante mencionar que el programa incluyó el conocimiento, el uso y la promoción en los estudiantes de estrategias metacognitivas, así como la aplicación de estrategias cognitivas en el aula de elaboración síntesis, el pensamiento en voz alta, la utilización de palabras señales, el generar preguntas sobre el texto, el análisis de errores de

los estudiantes, el ofrecer ejemplos resueltos a medias, el regular la dificultad, los procedimientos de autoverificación y los ejercicios para aprender a relacionar los conocimientos previos, actuales y potenciales.

Fase 3. Se realizó el *postest* para verificar resultados, dos semanas después de la última sesión de andamiaje asistido. La evaluación consistió en presentar una nueva lectura como forma paralela a la anterior, donde los participantes contestaron el auto-reporte de estrategias metacognitivas utilizadas y elaboraron un resumen del texto.

Respecto a los resultados, en el *pretest* se evidenció que los docentes no se preocupan en intervenir en la forma como los estudiantes abordan los textos de los cursos, pues no los motivan ni orientan, tan sólo se ocupan de dictar sus clases y evaluar los conocimientos a partir de lo expuesto, lo que lleva a que los estudiantes asuman una actitud pasiva. Por otro lado, se encontró que los universitarios presentan problemas en todos los niveles del modelo de comprensión lectora utilizada en la investigación, especialmente en la representación mental de textos científicos.

En contraste, los resultados del *postest* indican, de acuerdo a los autores, que sí es posible elevar la comprensión de textos científicos con la mediación docente, ya que el nivel de lectura de los participantes del grupo experimental se incrementó y las estrategias metacognitivas de control y monitoreo fueron significativamente más utilizadas. Así, concluyen que es importante capacitar a los docentes universitarios sobre cómo diseñar y aplicar herramientas para adentrarse en la lectura de textos científicos.

Finalmente, se analiza el trabajo realizado por Moyetta *et al.* (2013), quienes presentan y describen el proyecto llevado a cabo durante el Ciclo de Nivelación en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, el cual tuvo como objetivo implementar métodos para ayudar a los aspirantes a leer en el contexto universitario en forma comprensiva y reflexiva. La premisa que sustentó el proyecto efectuado es que la lectura en el contexto universitario está vinculada con el quehacer científico, por lo que habitualmente se leen textos de carácter académico y científico, los cuales se caracterizan en ser variados, heterogéneos y de un alto grado de complejidad; por tanto, interpretar efectivamente su contenido requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales que no siempre están presentes en los hábitos de lectura de los alumnos que ingresan al nivel superior.

Así, las autoras relatan que la intervención se dividió en dos tipos de capacitación: una a los docentes de Introducción a la Medicina, la Química, la Física y la Biología y, otra, a los aspirantes. En este sentido, a los docentes se les impartió un taller reflexivo sobre el trabajo con textos de

las asignaturas correspondientes y sobre lo que implican en términos de abordaje para los estudiantes. Para ello se propició en los docentes el análisis comparativo de: sus nociones teóricas sobre la lectura, las competencias involucradas en el acto de la lectura y las actividades y los materiales utilizados en clase, con los conceptos fundamentales de las posturas socio-lingüísticas y lingüísticas del texto como objeto lingüístico comunicativo. Posteriormente, se integraron contenidos curriculares con actividades que propiciaron modos de lectura propios del contexto académico.

En tanto, a los aspirantes se les impartió una clase sobre la importancia de acceder a los contenidos disciplinares y sobre las herramientas que ayudan a hacerlo eficazmente. Para ello se les involucró en un encuentro con docentes y autoridades a fin de que supieran la estructura y el funcionamiento de la comunidad disciplinar a la que buscan integrarse, y de la importancia de lectura para lograrlo. Además, se diseñaron actividades de lecto-comprensión, que fueron resueltas por los estudiantes con la guía de un docente. Es importante mencionar que este documento únicamente se ocupa de mostrar lo realizado y carece de una evaluación empírica de la experiencia, es decir, no hay un trabajo empírico de valoración sobre su eficacia, por lo cual sus resultados son cuestionables.

Para concluir

A través de los elementos vertidos en este documento, podemos constatar la importancia de la lectura en todos los niveles, más aun en el nivel universitario donde adquiere características particulares, dado que se espera que los alumnos hagan una lectura comprensiva y crítica que les ayude a construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, que les permita resolver problemas y tomar decisiones. No obstante, basándonos en los resultados empíricos, se evidencia que existen dificultades importantes entre los estudiantes en sus competencias lectoras al momento de trabajar con textos universitarios.

Se señala, además, que los textos académicos y científicos a los que los alumnos se enfrentan en este nivel educativo suelen derivar de textos no escritos para ellos, sino para conocedores de determinadas líneas de pensamiento, es decir para expertos. Por tanto, leer en la universidad implica llevar a cabo prácticas que se desconocen al incorporarse a dicho contexto. Ante este hecho, existe cierto consenso en que es imprescindible que los docentes, siendo expertos en una disciplina y conocedores de autores y teorías, asuman un papel de guía para sus estudiantes, ofreciéndoles dife-

rentes vías para obtener y usar información, y apoyándoles para desarrollar su pensamiento en los niveles de análisis y de síntesis que se exige en la universidad.

Así, la enseñanza universitaria demanda al profesor el conocimiento de las estrategias metodológicas adecuadas para el logro de procesos de enseñanza y de aprendizaje; al no estar formado para ello, se advierte la necesidad de capacitación y de formación en pedagogía para que, de este modo, logre mejorar sus habilidades docentes y pueda generar principios y prácticas que le permitan acercarse al objetivo deseado. Se apunta así que los alumnos, docentes e instituciones deben comprometerse con esta tarea y, asimismo, que las últimas apoyen y sustenten la labor docente con acciones que promuevan su continua capacitación.

Con base en las características de los documentos descritos anteriormente, podemos afirmar que, aunque se reconoce la importancia y la urgencia de la capacitación docente en el ámbito universitario para combatir las graves deficiencias observadas en la competencia lectora de este sector estudiantil, en general existen pocos avances y propuestas específicas de intervención, y las alternativas que hay carecen de la información necesaria para realizar un análisis de su eficacia.

Tan sólo el estudio realizado por Martínez-Díaz *et al.* (2011) define puntualmente los antecedentes, metodología, procedimiento, resultados y conclusiones, mientras que los demás, carecen de elementos metodológicos indispensables (instrumentos, diseño, técnicas de análisis de resultados, tamaño del efecto, principalmente) para evaluar su contenido y llevar a cabo su réplica, y de ahí partir para establecer una propuesta de diseño de capacitación docente.

Del mismo modo, se observa que las capacitaciones descritas se han realizado bajo un modelo de aproximación inducida, definida por Díaz Barriga y Hernández (2002) como aquella práctica realizada para entrenar o promover en los alumnos el uso de ciertas estrategias que les permitan aprender significativamente, es decir, se induce a la apropiación y a la utilización de diversas ayudas para que se aprenda cuándo, por qué y para qué utilizarlas.

Si bien, como señalábamos, aún falta mucha investigación para probar la eficacia de esta aproximación, podemos adelantar que llevar a cabo este tipo de capacitación implica un mayor tiempo dedicado a la planeación, por parte de los docentes, para explicar los tipos de estrategias existentes y su uso dependiendo del objetivo a alcanzar, además de que se hace indispensable una actitud positiva y colaborativa por parte de los alumnos para

poder desarrollar efectivamente la capacitación, puesto que ellos serán los que finalmente auto-regularán el uso de lo enseñado.

Además, se ha señalado que esto es algo que muchos docentes no están dispuestos a hacer, por considerar la lectura desde un punto de vista centrado en la decodificación; suponen que es la responsabilidad del estudiante mismo y asumen *a priori* que los estudiantes poseen las herramientas para ello (Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, 2004), e incluso porque la adquisición de la autorregulación lectora es un proceso gradual que no se logra con la simple adquisición de técnicas lectoras (Carlino, 2008). Otra posibilidad es la creación de cursos remediales y propedéuticos que implican la planeación y muy posiblemente la modificación curricular con su consiguiente organización directivo-administrativa, que igualmente implica recursos y tiempos de los que no siempre pueden disponer los centros educativos.

Una tercera opción que, aparentemente, no ha sido evaluada es —de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002)— la denominada aproximación impuesta. Ésta se centra en realizar modificaciones y arreglos del material de aprendizaje, es decir, se diseña el material del que se hará uso para la consecución de los objetivos de las materias, lo cual implica una intervención más consistente con una postura de atención a la diversidad y, de manera gradual, con el ayudar desde afuera que propone Carlino (2008), quien señala la necesidad de dotar gradualmente a los alumnos de los instrumentos para la comprensión lectora que los docentes puedan brindarles desde la lógica de su materia.

No obstante, se carece de información respecto a capacitaciones realizadas desde este enfoque, el cual valdría la pena aplicar y evaluar para definir sus ventajas y desventajas y, para de este modo, determinar su eficiencia en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos, pues finalmente éste es el objetivo que se desea alcanzar. En todo caso, se confirma la necesidad de continuar avanzando en la constitución de propuestas de capacitación docente en promoción de la comprensión lectora sustentadas teórica y empíricamente.

Referencias

- Alcará, Adriana Rosecler & Dos Santos, Aparecida Angeli (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. *Psico*, 44 (3), 411-420. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12258/10416>

- Arias, Verónica & Agudelo Montoya, Claudia Liliana (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (1), 95-109. Recuperado de: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6\(1\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6(1)_6.pdf)
- Bain, Ken (2004). *What the Best College Teachers Do* (pp. 26-32). Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=0eELf98Txw4C&oi=fnd&pg=PP8&dq=what+the+best+college+teachers+do&ots=WFYxAO4Z8S&sig=nX_XY6nv28ywcJeb_rVHljN6Vlw#v=onepage&q=what%20the%20best%20college%20teachers%20do&f=false
- Beasley, Colin J. & Pearson, Cecil A. L. (1999). Facilitating the learning of transitional students: Strategies for success for all students. *Higher Education Research & Development*, 18 (3), 303-321. doi: 10.1080/0729436990180303
- Benvegnú, María Adelaida; Galaburri, María Laura; Pasquale, Rosana y Dorronzoro, María Ignacia (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc
- Bharuthram, Sharita (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32 (2), 205-214. Recuperado de: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000200007
- Bidiña, Ana (2001). Comprensión lectora y producción escrita: cuestiones de práctica. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc
- Bonne, Daniel Roberto (2013). Estrategias de enseñanza en contabilidad. En Casparri, María Teresa; Garnica Hervas, Juan Ramón & Castegnaro de Pasarín, Aída Beatriz. *Docencia universitaria en ciencias económicas. Temas y enfoques* (pp. 105-123). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.econ.uba.ar/www/institutos/cma/Publicaciones/Libros/Docencia_univers_en_Ciencias_Econ%F3micas.pdf
- Calderón-Ibáñez, Arlenys y Quijano-Peñuela, Jorge (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v12n1/v12n1a15.pdf>
- Carlino, Paula (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las

- Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias.* Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompañamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc
- Carlino, Paula (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3 (2). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>
- Carlino, Paula (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1): 47-67.
- Cevallos, Luz A. y Alegría, Alfredo (2012). Modelo de capacitación docente basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencias en la enseñanza del idioma Inglés. *Revista Ciencia y Tecnología, Escuela de Postgrado-UNT*, 8 (22), 263-277. Recuperado de: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/206>
- Cortés, E. (2005). Propuesta de un manual autoinstruccional para el desarrollo docente en educación superior. *1er Congreso Institucional de Investigación: Innovación y desarrollo de la educación media y superior*. México: Universidad del Valle de México Campus Tlalpan. Recuperado de: http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Manual%20Autoinstruccional_04_PO_Psic_PICS_D.pdf
- Cota, Gisela (2014). Procesos de formación docente con Blended Learning para el desarrollo de competencias docentes universitarias. *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* 1 (2). Recuperado de: http://cenid.org.mx/ctes_2015/memorias/index.php/ctes/article/view/25
- Cutimbo, Pilar Monica (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008*. (Tesis inédita de maestría). Recuperada de la base de datos Cybertesis Repositorio de tesis digitales (2013-08-20T21:11:21Z)
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Estienne, Viviana M. y Carlino, Paula (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4 (3). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12210/11075>
- Estienne, Viviana M. (2006). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida. *Revista científica de UCES*, 10 (1), 37-46. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>
- Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En: Carlino, Paula (Coordinadora). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

- Flores, R. Carrizo & Otero, A. (2013). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Ponencia presentada en *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES)*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de: http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_110.pdf
- Guerra García, Jorge y Guevara Benítez, Carmen Yolanda (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 277-291. Recuperado de: http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/277.pdf
- Guerra García, Jorge; Guevara Benítez, Yolanda; López Hernández, Alfredo y Rugerío Tapia, Juan Pablo (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/972/1789>
- Guevara Benítez, Yolanda ; Guerra García, Jorge; Delgado, Ulises y Flores Rubí, Claudia (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 113-121. doi: 10.14718/ACP.2014.17.2.12
- Guzmán, Silva, Susana y Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (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). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Hout-Bernadette van; Simons, Robert Jan & Volet, Simone (2000). 2. Active learning: Self-directed learning and independent work. En *New learning* (pp. 21-36). Springer Netherlands. DOI: 10.1007/0-306-47614-2_2
- INEE (2011). ¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior?. En *La Educación Media Superior en México* (pp. 117-137). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- INEE (2013). Desempeño en Lectura. En *México en PISA 2012* (pp. 57-66). 1ra edición. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I125/P1CI125.pdf>
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85 (5), 363-394. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/85/5/363/>
- Kolić-Vrhovec, Svjetlana; Bajšanski, Igor; & Rončević Zubković, Barbara (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, 18 (2), 81-90. Recuperado de: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=121158
- Manriquez-López, Leonardo (2015). La competencia lectora en estudiantes universitarios: el caso latinoamericano. *1er Congreso Internacional sobre Atención a*

la Diversidad y Educación Inclusiva (págs. 1-6). Cuernavaca: Facultad de Comunicación Humana, UAEM.

- Maphosa, Cosmas & Kalenga, Rosemarie Chimbala (2012). Displacing or depressing the lecture system: Towards a transformative model of instruction for the 21st century university. *Anthropologist*, 14 (6), 555-563. Recuperado de: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-555-12-799-Maphosa-C/Anth-14-6-555-12-799-Maphosa-C-Tx%5B8%5D.pmd.pdf>
- Márquez, Miriam; Sandoval, Jacqueline; Torres, María Cristina y Pavié, Sergio (2010). Estudio de caso de la Coherencia Interna de Programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36 (2), 117-133. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art07.pdf>
- Martin, Susana Raquel (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de San Andrés. Recuperada de la base de datos Repositorio Digital San Andrés. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10908/851>
- Martínez-Díaz, Esther Susana, Díaz, Neila & Rodríguez, Diego E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (3), 531-555. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06>
- Marucco, Marta (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicadas%20universitarias.doc
- Massey, Dixie D. & Heafner, Tina L. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), 26-40. doi:10.1598/JAAL.48.1.3
- Maturano, Carla Inés; Soliveres, María Amalia y Macías, Ascensión (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 20 (3), 415-425. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/1576/>
- Mayoral, Rodríguez, Silvia; Timoneda Gallart, Carmen y Pérez, Federico (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula abierta*, 41 (3), 5-12. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401086>
- Moyetta, Daniel; Lucchese, Marcela & Fernández, Alicia Ruth (2013). Leer en Áreas de Conocimiento: La Experiencia en la Facultad de Cs. Médicas, UNC. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3159>
- Muñoz, Calvo, Elena María; Muñoz Muñoz, Lilia María; García González Mercedes Caridad & Granado Labrada, Luis Alberto (2013). La comprensión

- lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13 (3), 772-804. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202013000300013&script=sci_arttext
- Núñez, Nemecio & Palacios, Pedro G. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (9). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/771Nunez.PDF>
- Ochoa, Angrino, Solanlly, & Aragón Espinosa, Lucero (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4 (2), 179-196. Recuperado de: http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&nrm=iso
- Sáenz-Lozada, María L., Cárdenas-Muñoz, María L., & Rojas-Soto, Edgar (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista Salud Pública*, 12 (3). Recuperado de: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v12n3/v12n3a08.pdf>
- Sánchez, Emilio (2008). La comprensión lectora. En *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp. 191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>
- Saulés, Salvador (2012). *La competencia lectora en pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de: https://subeducacionprimaria.files.wordpress.com/2013/10/la_competencia_lectora_en_pisa_pdf.pdf
- Serrano, María Stella (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12 (42), 505-514. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>
- Trigwell, Keith; Caballero, Katia & Han, Feifei (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (4), 499-511. doi: 10.1080/02602938.2010.547929
- Ugarriza, Nelly (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 31-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>
- Van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983) *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academia Press.
- Vezub, Lea F. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf

Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba, Argentina: cambios y transformaciones 2003-2011*

Manuel Alejandro Giovine**

* Título en inglés: Educational constraints of the dominant sectors in Gran Cordova, Argentina: changes and transformations 2003-2011.

** Doctorando en Estudios Sociales de América Latina por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becario doctoral del Conicet. Correo electrónico: giovine.manuel@gmail.com

Recibido el 30 de junio del 2015; aprobado el 21 de enero del 2016

PALABRAS CLAVE

Clase alta/
Condicionamientos
educativos/ Desigualdad/
Espacio Social Aglomerado/
Gran Córdoba

Resumen

Mostramos, de un modo relacional, los principales condicionamientos educativos asociados al capital cultural institucionalizado de las clases media y alta dominantes en Gran Córdoba, Argentina. En este contexto, se propone que la equidad en el acceso al nivel superior universitario de las clases media y alta, dominantes del espacio social, no implica necesariamente una movilidad educativa ascendente ni una disminución de la desigualdad educativa, en términos de condicionamientos objetivos, sino una reconfiguración de la desigualdad.

KEYWORDS

High class/
Educational constraints/
Inequality/
Social Space Agglomerate/
Gran Córdoba

Abstract

We examine, in relational terms, the main educational constraints associated with the institutionalized cultural assets of the dominant middle and upper classes in Gran Córdoba, Argentina. In this context, we suggest that equity of access to universities by the middle and upper classes does not necessarily signify upward educational mobility or a reduction of educational inequality, in terms of objective constraints, but rather, a reconfiguration of inequality.

Introducción

En la medida que comprendemos que la desigualdad social es un problema para América Latina, muchas veces abordada por los investigadores desde la pobreza, mostramos cómo se reproduce tanto por la carencia como por los que detentan un mayor volumen de capitales económico y cultural.

Si bien podemos pensar que el estudio de los que más tienen puede ser considerado como “elitista” o “políticamente incorrecto”, lo cierto es que al estudiarlos estamos abordando la otra cara de la desigualdad y, de este modo, damos cuenta de algunas de sus principales causas.

Los que más tienen no sólo poseen capital económico, sino que también detentan capital cultural. Examinarlos como objeto de estudio no es sólo hacerlo en términos de capital económico, pues al mismo tiempo el capital cultural es un instrumento de distinción de gran importancia, como mostraremos a lo largo de este artículo, principalmente por contar con la legitimación que le brinda su lógica estadística (Bourdieu, 2014) de selección por exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008) en las sociedades de América Latina.

Este artículo se circunscribe al aglomerado urbano de Gran Córdoba, Argentina.¹ Nos proponemos dar cuenta de los principales condicionamientos educativos² asociados a la clase alta dominante³ en Gran Córdoba

¹ El aglomerado Gran Córdoba abarca a la ciudad de Córdoba y un conjunto de localidades del departamento Colón, al norte de la misma; contaba con 1 454 536 habitantes y un área de 543.88 km², considerando el censo nacional de poblaciones hogares y vivienda 2010.

² Entendemos, en este contexto, por condicionamientos educativos, el conjunto de condicionamientos objetivos asociados a la educación de los Referentes de Hogar (RH), Cónyuges e Hijos y Nietos, definidos principalmente por el capital escolar. Estos condicionamientos educativos están caracterizados por las variables asociadas a los miembros del hogar como son Nivel Educativo, Último Nivel que Cursa o Cursó, o si Finalizó ese nivel de estudios, entre otras variables presentes en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

³ El espacio social, construido por medio del análisis de correspondencias múltiples y la clasificación jerárquica ascendente, elaborada por el equipo de investigación del que formo parte, considera cuatro grandes clases sociales: baja dominada, media dominada, media dominante y alta dominante, y sus fracciones.

para el tercer trimestre de 2003 y 2011, como parte del proyecto SECYT 2014-2015, “Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes”, dirigido por la Dra. Alicia Gutiérrez y co-dirigido por el Mgter. Héctor Mansilla, así como de mi investigación de doctorado.

Por tanto, nos proponemos mostrar los condicionamientos objetivos asociados al capital cultural institucionalizado para la clase Media Dominante (MD) y Alta Dominante (AD) del espacio social⁴ de Gran Córdoba y de sus principales relaciones con las demás variables contempladas en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).⁵ De este modo comprenderemos cómo la clase AD se beneficia del capital cultural institucionalizado por medio de sus condicionamientos educativos.

El problema de la desigualdad social y el estudio de las clases dominantes

La desigualdad es un problema para América Latina y para todo el mundo. Se pueden identificar una gran variedad de autores y organismos internacionales que denuncian la desigualdad como uno de los problemas estructurales de la mayoría de los países capitalistas, y algunos de ellos ven en la disminución de la desigualdad la posible solución a la pobreza y a la marginalidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Programa de las Naciones Unidas y el Desarrollo, entre otros).

Lo cierto es que la desigualdad, que está siempre latente y acecha por los intersticios más siniestros, no siempre es desigualdad de “lo mismo”. De este modo, se le puede pensar como desigualdad de ingresos, de nivel educativo, de condición laboral, de acceso a la vivienda, etc. Por otra parte, tampoco es concebida como desigualdad de “los mismos”, y en esta línea se puede proyectar entre individuos, instituciones, clases sociales, etc. (Pérez Sainz, 2014 y Bobbio, 1993). Lo anterior plantea una especificación

⁴ “De esta manera, consideramos el *espacio social* como una construcción teórica que, tomando simultáneamente un conjunto de variables relativas a recursos económicos y culturales, y apelando a métodos específicos, nos permite dar cuenta de la estructura de las relaciones de desigualdad, caracterizar las diferentes posiciones de nuestras unidades de análisis, e identificar clases y fracciones de clase” (Gutiérrez y Mansilla, 2015: 414).

⁵ La EPH es un programa nacional de producción permanente de indicadores sociales cuyo objetivo es conocer las características socioeconómicas de la población. Es realizada en forma conjunta por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y las Direcciones Provinciales de Estadística (DPE).

fundamental al momento de construir la desigualdad, pues en la medida en que no precisemos estos elementos, corremos el riesgo de estar llenando este significativo con desigualdades diferentes.

Al mismo tiempo, es necesario aclarar que no todas las diferencias – que medimos por medio de las variables e incluimos en un relevamiento, sea éste de datos primarios o secundarios– se constituyen en desigualdades sociales. Por tanto, el sistema en el cual las variables se encuentran insertas y los marcos teóricos de referencia serán especialmente relevantes para incluir, o no, en el análisis, una variable determinada, y luego para considerar, o no, las diferencias que la variable expresa como desigualdades en el espacio social.

América latina ha sido tachada como una de las regiones más desiguales del mundo (Atria y Siles, 2003; Kliksberg, 2005, Burchhardt, 2012, por citar sólo algunos autores). Lo cierto es que la desigualdad es concebible en el contexto de relaciones de poder, y para hablar de desigualdad deberemos considerar necesariamente ciertas relaciones tanto asimétricas como significativas de la desigualdad social. Las variables que incluyamos en estas relaciones serán las que nos estén dotando de sentido a un significativo tan “vago”, “impreciso” o “vacío” como el que estamos considerando en esta ocasión: la desigualdad. Para ser justos, lo que hace a América Latina una de las regiones más desiguales del mundo, muchas veces es la desigualdad de ingreso. En relación con otro tipo de desigualdades, América Latina no es la más perjudicada (Pérez Sainz, 2014).

Otro factor a tener en cuenta al momento de mirar las desigualdades en América Latina es la persistencia. Podríamos decir que “encontrar” desigualdades es un primer camino, muy ligado al modo de buscar y al espacio social que estemos estudiando. Pero lo “grandioso” de estas desigualdades no es sólo que se manifiesten, sino que se reproduzcan y se perpetúen en el tiempo y en el espacio. Dar cuenta de las modalidades de permanencia de la desigualdad, muy asociadas paradójicamente a sus mutaciones, es fundamental para comprender modos de continuación que en ocasiones desconocen a individuos y grupos, asentándose en dimensiones relacionales de corte estructural (Rousseau, 1956; Pérez Sainz, 2014).

Entonces, proponemos abordar el problema de las desigualdades en América Latina, y en particular en Gran Córdoba, Argentina, de un modo relacional. Desde esta perspectiva, a la vez ontológica, epistemológica, metodológica y técnica, lo primero a considerar son las relaciones asimétricas que tienen un estatus ontológico anterior a las oposiciones que surgen de ellas. En función de esas relaciones asimétricas se construye de un modo específico la desigualdad social.

A la vez, no podemos comprender la desigualdad social a partir de una variable aislada del sistema de relaciones en la que se encuentra inscrita. Comprometerse con un modo relacional de comprenderla (que en sí misma es siempre relacional, pero que, a veces, es fetichizada en alguna de las categorías que opone) tiene dos implicaciones: por un lado, la desigualdad es pluridimensional y no podemos dar cuenta de ella de un modo acabado considerando variables aisladas; por otro lado, la desigualdad construida opone dos o más grupos o clases.⁶ Ninguno de estos momentos de la oposición construida es anterior o independiente de los demás elementos considerados en nuestro concepto de desigualdad.

De este modo, pretendemos distanciarnos de concepciones que contemplan sólo al ingreso —o en casos más restrictivos a algún tipo de ingreso en particular— como único elemento para pensar la desigualdad social, sin dar cuenta del complejo sistema de relaciones donde el capital económico, que puede ser un capital de gran relevancia pero de ningún modo exclusivo, aparece como el elemento más representativo a considerar.

Otro punto a considerar para el análisis de la desigualdad en el aglomerado urbano Gran Córdoba tiene que ver con la asociación de ésta con una de sus formas: la pobreza. Es cierto que la desigual distribución de ciertos recursos tiene por correlato que determinados grupos sociales se encuentren en posiciones dominadas en el espacio social, detentando de este modo un volumen inferior de capital global y siendo más pasibles frente a la violencia simbólica. Pero pensar que estos sectores pueden ser comprendidos sin dar cuenta de los otros términos de la oposición es desconocer el espacio social en su conjunto. Por ello, considerar sólo la pobreza para explicar la desigualdad social sería quedarse con una cara de la moneda.⁷

⁶ En la perspectiva teórica en que se ubica la presente investigación, las clases sociales son construidas como el conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condicionamientos semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posiciones semejantes (Bourdieu, 1990: 284).

⁷ “En nuestros países se suele estudiar mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, y señala a cuál está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que en el campo educativo adquieren particular relevancia. Un

Los que detentan un mayor volumen de capital global, y que pueden ser aludidos como “los que mandan” (De Imaz, 1968), “los privilegiados” (O’Donnell, 1999; Del Cueto, 2007), “los que ganaron” (Savampa, 2008), por citar sólo algunas formas de denominación, son tan determinantes para comprender el problema de la desigualdad social, como lo son los que detentan un menor volumen de capital. Afortunadamente, muchos estudios desde las ciencias sociales, y particularmente desde la sociología y la educación, han comenzado a considerar a estos sectores como objeto de estudio.⁸ (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Méndez, 2013).

Estos sectores son los que detentan un mayor volumen de capital económico, un notable nivel educativo, mejores calificaciones y jerarquías laborales, y consecuentemente, posiciones en la estructura de poder que los hacen capaces de consolidar en el tiempo y en el espacio las diferencias que los han colocado precisamente como poderosos y de este modo perpetrarlas en tanto desigualdades. Por ello, el estudio de los modos de reproducción de las clases dominantes en el espacio social es de nodal importancia para comprender la persistencia de la desigualdad.

Conforme a lo que hemos planteado con anterioridad, nos proponemos presentarles los Espacios Sociales construidos para 2003 y 2011, cómo se distribuyen las clases construidas y en qué medida se diferencian unas de las otras.

excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti & Ziegler (2008) y en las de Almeida & Nogueira (2002)” (Gentili, 2010: 20-21).

⁸ “Además, si se sostiene que los pobres no están al margen de la sociedad sino que forman parte de ella, ocupando las posiciones dominadas del sistema, y que por lo tanto no pueden estudiarse sus estrategias de manera aislada sino intentando analizar las relaciones que ellas mantienen con los sectores dominantes, es importante un concepto de estrategias de reproducción que sea susceptible de ser extendido a todos los grupos sociales y que no se limite a abarcar sólo las maneras de vivir de los *sectores populares* (en este sentido, es importante el aporte de Torrado —*op. cit.*— con su concepto de *estrategias de vida* como superador del de *estrategias de sobrevivencia*), a la vez que proporcione respuestas a las preguntas planteadas” (Gutiérrez, 2004: 261).

Espacio social Gran Córdoba, caracterización relacional y grupos dominantes

Para construir un primer momento objetivista⁹ de las estrategias de reproducción social de las familias cordobesas, hemos utilizado una técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples tomando como referencia la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)¹⁰ en los terceros trimestres de 2003 y 2011. No entraremos en una descripción pormenorizada del proceso de construcción del Espacio Social porque insumiría demasiado espacio, además de que ya existen publicaciones y un documento de trabajo al respecto.¹¹ Sólo retomaremos los elementos que sean imprescindibles para comprender relacionalmente a las Clases Dominantes del Espacio Social construido.

En cuanto a la creación del Espacio Social diremos que el análisis de los datos fue realizado a través de un programa llamado SPAD,¹² y en dicho análisis se consideran: a) un conjunto de variables activas,¹³ que serán las que conforman de modo efectivo las múltiples dimensiones del Espacio

⁹ Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación "Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes" financiado por SECYT-UNC, dirigido por la Dra. Alicia B. Gutiérrez y codirigido por el Magister Héctor O. Mansilla. En ese marco se ofrecen un conjunto de antecedentes que pueden ser de utilidad para mostrar en detalle la construcción metodológica del Espacio Social que se toma de insumo en este artículo (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

¹⁰ La EPH es un programa nacional de producción permanente de indicadores sociales cuyo objetivo es conocer las características socioeconómicas de la población. Es realizada en forma conjunta por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y las Direcciones Provinciales de Estadística (DPE).

¹¹ Los casos considerados en 2003 no son los mismos de 2011: esto es así por la característica de la muestra. La EPH se realiza de manera continua y "la periodicidad de los resultados es trimestral, sin embargo, cada vivienda tiene una sola semana asignada en ese periodo en el cual deberá contestar los cuestionarios. Cada vivienda será visitada cuatro veces a lo largo de 18 meses: dos trimestres consecutivos será entrevistada, los dos siguientes sale de la muestra y los dos restantes vuelve a ser entrevistada. Es necesario el seguimiento del mismo hogar durante este período de tiempo para registrar la evolución de las variables". Información obtenida del ministerio de economía de la provincia de Buenos Aires, para más información consultar: <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/social/eph/mer2.html>

¹² Tanto para el Análisis de Correspondencias múltiples como para la Clasificación Jerárquica Ascendente se utilizó el SPAD versión 5.5. (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

¹³ Las variables activas fueron: "ingreso per cápita familiar", "sexo", "edad", "situación conyugal", "nivel educativo", "jerarquía ocupacional", "calificación ocupacional" e "ingreso total individual".

Social y son seleccionadas por el equipo en función de los conocimientos previos, la historización de las principales relaciones objetivas presentes en el Espacio Social, los objetivos de la investigación y sucesivos ensayos; b) variables ilustrativas, que simplemente están proyectadas en el plano una vez generado el espacio, pero no inciden en su conformación; y c) la potencialidad –no actualizada en este caso todavía– de representar a los individuos en el espacio creado, a partir de las variables activas.

Una vez obtenido el Espacio Social, por medio de un procedimiento que implica la determinación de las mayores desigualdades introducidas en el espacio pluridimensional de relaciones creado y el trazado de factores, el programa, aplicando el sistema de clasificación jerárquica ascendente, propone en forma de un dendrograma (estructura similar a la de un árbol) las posibles clases o agrupaciones. En función de los probables cortes –se pueden considerar dos, tres, cuatro y más– se definen las clases en el Espacio Social.

Si bien no podemos pedir al *software* que haga el hallazgo de la clase en lugar del investigador (a pesar que aquél puede generar clases), sí podemos utilizar el resultado del *software* como principio heurístico¹⁴ para la captación de los volúmenes y la estructura de capital; de este modo, como señala Baranger (2012: 145), “[...] atendiendo al peso de las demás relaciones que *arrastra* consigo cada relación”, e identificando las proximidades y diferencias en el Espacio Social construido, se pueden establecer las clases como sectores del espacio en los que se comparten ciertas propiedades similares, entre los que pertenecen a esa división del espacio y que son diferentes a los demás:

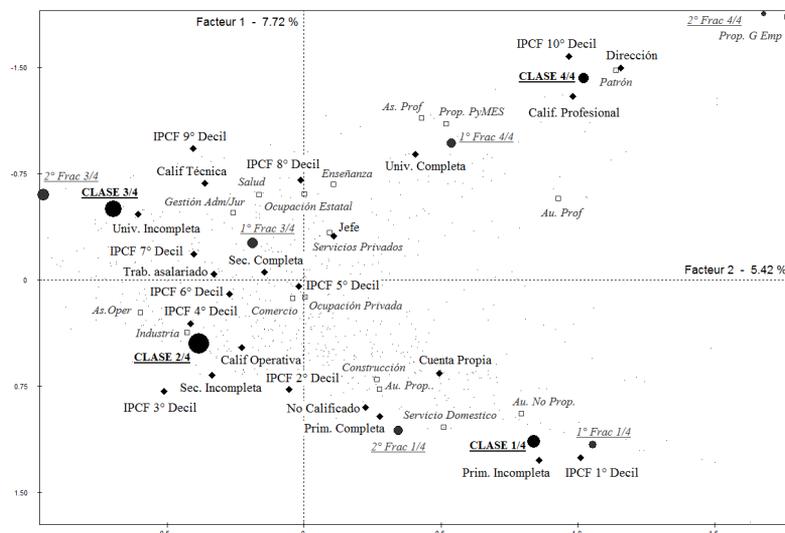
Lo que cuenta para Bourdieu es «la clase objetiva, como conjunto de agentes colocados en condiciones de existencia homogéneas [...] que producen sistemas de disposiciones homogéneas» (*La distinción*: 112), y a los que se puede adjudicar una cierta probabilidad de desarrollar determinados comportamientos [...]. Lo que propone Bourdieu es un cambio radical de perspectiva, superador tanto de la clase aristotélica –o lógica–, como de la clase estadística. La representación de los es-

¹⁴ “Tratar de captar las reglas del juego de la divulgación y de la distinción, según las cuales las clases sociales expresan las diferencias de situación y de posición que las separan, no implica reducir todas las diferencias y menos aun la totalidad de esas diferencias, comenzando por su aspecto económico, a distinciones simbólicas, y tampoco es reducir las relaciones de fuerza a puras relaciones de sentido; es optar por acentuar *explícitamente* con fines heurísticos y a costa de una abstracción que debe mostrarse como tal, un *perfil* de la realidad social que a menudo pasa inadvertido o que, cuando se lo advierte, deja de mostrarse como tal” (Bourdieu, 2002: 141).

pacios sociales a través de los planos factoriales obtenidos mediante el ACM proporcionará el tipo de visión de conjunto apto para superar tanto al análisis estándar de variables aisladas como a la reducción indiscriminada de la complejidad social a factores estadísticamente contruidos (Baranger, 2012: 148-149).

Los elementos, que aparecen en las gráficas como clases, están estructurados en función del volumen total del capital, representado por el primer factor y por la estructura del capital que aparece referido por el segundo factor. De lo que podemos observar en las gráficas 1 y 2, correspondientes al Espacio Social para el tercer trimestre de 2003 y 2011, veremos que si nos desplazamos en sentido vertical tendremos un incremento en el volumen del capital económico expresado por el IPCF que va del primer decil en el cuadrante cuatro hasta el décimo decil para el segundo cuadrante del espacio social, y del capital escolar que va de primaria incompleta en el cuarto cuadrante del espacio social al segundo cuadrante con universitario completo.

Gráfica 1
El Espacio Social cordobés 2011 en el plano de los ejes 1 y 2 (13, 14% de inercia y 51 modalidades activas)¹⁵



Fuente: elaboración del equipo de investigación en base a la EPH-INDEC.¹⁶

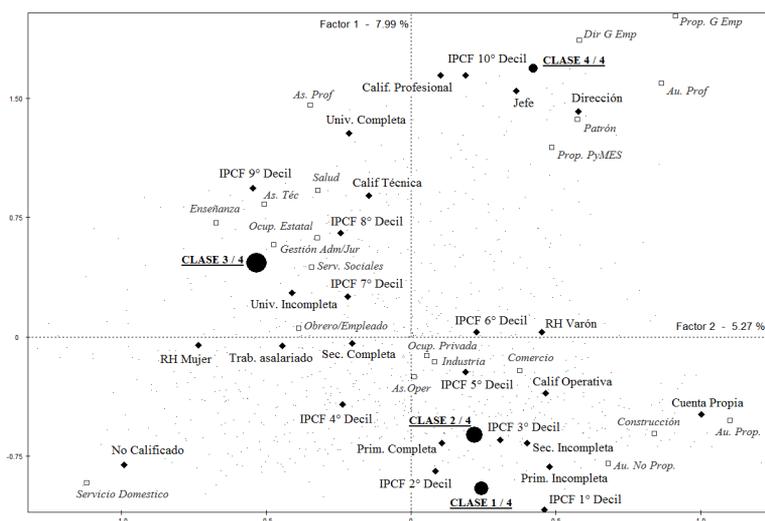
¹⁵ La información presentada en ambos gráficos (1 y 2) ha sido construida en el marco del trabajo realizado por el grupo de investigación, del que el autor del artículo forma parte, y del proyecto de investigación mencionado en la cita 3.

¹⁶ Para más información de los gráficos 1 y 2 y detalles acerca de la construcción del espacio social consultar (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

En lo que respecta a la interpretación del eje horizontal, correspondiente al segundo factor del Espacio Social, tenemos un incremento, que va del cuadrante cuatro al tercero, el primero, y termina en el segundo del capital escolar, reflejado por la curva que describen las titulaciones que comienzan con primario incompleto y finalizan con universitario completo (siendo el más extremo a la izquierda el universitario incompleto). Por el contrario, los valores más extremos del capital económico – los primeros y los últimos deciles – se encuentran a la derecha del Espacio Social; también en el sector derecho superior de éste contamos con directores, propietarios de grades empresas, asalariados profesionales y jefes, muy asociados a la calificación profesional.

Lo que mostramos con la presentación del Espacio Social es que no podemos comprender la dispersión de las variables que lo configuran observando sólo a los sectores dominantes del mismo, ni – por oposición – a los dominados, por lo que se hace necesario considerar a todo el Espacio Social en su conjunto. Se hace imprescindible leer los datos en clave relacional, comprendiendo que las dispersiones sólo son posibles en la medida en que existan sectores que detentan un mayor volumen de capital que otros sectores del espacio social, como sucede con el capital escolar que aparece asociado a las clases construidas de un modo creciente conforme se pasa de las clases dominadas a las dominantes, pero no de un modo mecánico.

Gráfica 2
El Espacio Social cordobés 2003 en el plano de los ejes 1 y 2
(13, 26% de inercia y 51 modalidades activas)

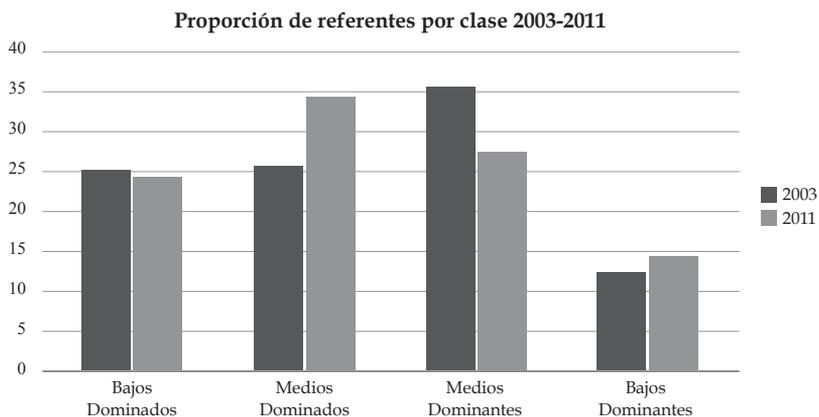


Fuente: elaboración del equipo de investigación en base a la EPH-INDEC.

Composición y estructura de las clases del Espacio Social

En la conformación del Espacio Social se generaron cuatro clases que hemos dividido en dos grandes grupos: 1) los que se encuentran en el sector superior del espacio social, y en consecuencia reúnen el mayor volumen de capital, los hemos denominado como sectores dominantes del espacio social, alcanzando el 49% en 2003 y el 42% en 2011 de la muestra; 2) por otro lado, tenemos los que reúnen un menor volumen total de capital, que hemos denominado como los dominados del espacio social y que son el restante 51% y 58% de los casos en 2003 y 2011.

Gráfica 3
Composición de los espacios sociales (2003-2011) por clase social del RH



Fuente: elaboración propia en base a la EPH-INDEC.

Al interior de estos dos grandes grupos podemos observar también divisiones; en el caso de los dominados, alrededor de un 25% son los que se encuentran en peores condiciones, los cuales hemos denominado como sectores Bajos Dominados (Bd) para los dos momentos. En cambio, en los Medios Dominados (Md), el porcentaje es del 26% para 2003 y 34% en 2011, mostrando un engrosamiento de esta zona del espacio social para 2011.

En el caso de los dominantes también se evidencian diferencias a lo largo del periodo, por un lado, los que hemos denominado como Medios Dominantes (MD) y los Altos Dominantes (AD), siendo que para los AD, el porcentaje se ha mantenido en rededor del 15%, pero en el caso del MD, el porcentaje es menor en 2011 que en 2003 (36% en 2003 y 28% en 2011).

Como se puede observar, si bien los espacios sociales de 2003 y 2011 presentan características similares en los "extremos", en los sectores me-

dios (M_D y M_d) se observa una modificación en su estructura donde es mayor el volumen en los M_d y se reduce éste en los M_D (Véase Gráfica 3).

Los Referentes de Hogar (R_H) de clase B_d están fuertemente asociados a un bajo ingreso¹⁷ y a la condición de trabajadores no calificados. El principal ámbito laboral de estos sectores es la ocupación privada, y la rama de actividad principal para los hombres es la construcción, mientras que el servicio doméstico y el comercio lo son para las mujeres. En cuanto al nivel educativo, y de gran relevancia para el análisis posterior, observamos que los R_H de la clase B_d están fuertemente asociados al primario incompleto.

A la izquierda de la clase B_d encontramos a la clase Media Dominada (M_d) (ver gráficas 1 y 2). En términos de ingreso, esta clase se encuentra mejor posicionada que la anterior (en el tercer, el cuarto y, para algunas variables,¹⁸ el quinto decil de ingreso). En lo concerniente a la calificación de sus trabajos, diremos que los R_H del sector aparecen fuertemente asociados a la calificación operativa, siendo una característica que toma mayor relevancia en el espacio de 2011.¹⁹ En cuanto al nivel educativo, observa-

¹⁷ Cuando decimos ingreso en este caso, nos referimos a: Ingreso Per Cápita familiar (IPCF), Ingreso Total Individual (ITI) e Ingreso de la Actividad Principal (IAP). Si bien el Ingreso Per Cápita Familiar (IPCF) es un buen indicador de ingreso, pues considera a todos los miembros del hogar, esta situación se manifiesta con igual fuerza en variables como el Ingreso Total Familiar (ITF) que sería indiferente a la cantidad de miembros. En general en el periodo se observa un crecimiento en la participación de los Referentes de Hogar (R_H) en el primer decil de Ingreso de la Actividad Principal (IAP) que no se evidencia en el Ingreso Total Individual (ITI) ni en el Ingreso Per Cápita Familiar (IPCF). Esta diferencia entre el IPCF, el ITI y el IAP nos está sugiriendo otros ingresos que no provienen de la actividad principal de los referentes del hogar y posiblemente el ingreso de otros miembros del hogar en familias numerosas (como se puede observar en la variable "Cantidad de Miembros por Ambiente Exclusivo" que aparece asociada fuertemente al sector B_d en su "categoría más de tres personas por ambiente exclusivo" con un valor test, valor que mide el grado de asociación de la categoría de una variable con la clase social. A partir de dos ya nos muestra una asociación significativa (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

¹⁸ Esta clase se halla asociada al segundo, el tercero y cuarto deciles de IPCF en 2003, siendo que en 2011 se concentra en el tercero y el cuarto. En términos de ITF se observa una asociación al cuarto y el quinto deciles con la clase en 2003 y al sexto decil en 2011. Ello daría cuenta de una gran importancia del aporte del referente para el ingreso de los hogares de esta clase. En lo que respecta al ITI, en la clase se asocia fuertemente (alrededor de 5 en el VI) al cuarto decil en 2003 y al quinto decil en 2011. Ello también daría cuenta de hogares numerosos, lo que podemos constatar en la variable "Cantidad de miembros por ambiente exclusivo" de 1.5 a 2 personas por ambiente exclusivo.

¹⁹ Con un valor test (valor de asociación de la clase) de 5.74 en 2003 y 12.49 en 2011.

mos que la clase Md posee una asociación²⁰ con el nivel secundario incompleto.²¹

En el primer cuadrante del espacio social contamos con la clase Media Dominante (MD); el ingreso de los RH de esta clase es significativamente más alto que el ingreso de las dos anteriores (séptimo, octavo y noveno deciles para muchas²² de las variables asociadas a la clase). La calificación predominante en la clase MD es la técnica.²³ El sector está caracterizado por trabajar principalmente en las ramas de servicios sociales y de salud en 2003, y enseñanza en ambos momentos.²⁴ Por lo general, los RH son obreros o empleados,²⁵ muchos de ellos de ocupación estatal, lo que también se muestra en la asociación que presentan los RH a la Administración pública

²⁰ El valor test de asociación es de 7.87 en 2003 y 8.33 en 2011.

²¹ Tanto en el caso de los RH de las clases Bd y Md, la falta del secundario completo es notoria. Una investigación realizada por Tessio Conca y Pissano (2008) en Córdoba, con dos grupos en situación de riesgo, uno en situación de calle y el otro que todavía asiste a la escuela muestra como el secundario completo, es percibido como un condicionamiento para la inserción laboral posterior por los entrevistados. No sólo la asistencia sino también la terminalidad son vistas por estos dos grupos como posibilidad de acceso a otro tipo de trabajo “si no terminás el colegio [secundario] no conseguís trabajo” (Tessio Conca y Pissano, 2008: 10). Esta percepción deviene en anhelo para sus hijos, cuando los padres ven imposible el acceso a la escuela.

²² El IPCF de este sector es también difuso, con una asociación en el octavo y el noveno deciles (6 de VT aproximadamente) en 2003, y estando asociada al séptimo y en menor medida al noveno deciles en 2011 (6 y 4 de VT resp.). Se puede observar que el ITF se encuentra con una asociación a la clase en el séptimo y el octavo deciles y en menor medida en el quinto decil en 2003, y en 2011 sólo con el quinto decil de ingreso (2.53 de VT). El III se concentra en el octavo y noveno deciles (valor de asociación de 9 y 11 en 2003) y en el séptimo y noveno deciles (valores test de 6 y 4 resp). En consecuencia se puede observar que el ingreso no disminuye considerablemente cuando incluimos al grupo familiar, lo que sugiere otros ingresos, probablemente de los cónyuges, y familias no tan numerosas. En la clase media dominada podemos dar cuenta de hogares con menor proporción de personas por habiente exclusivo, y ello se justifica por medio de su asociación con la categoría de 1 a 2 personas por ambiente exclusivo (3.39 en 2003 y 3.78 en 2011) y con la categoría de 0.5 a 1 miembros por ambiente exclusivo (no aparece en 2003 y 4.16 en 2011). En este marco hablamos de una clase que está asociada con la condición de inquilinato (3 en 2003 y 6.18 en 2011 de VT), con el departamento como tipo de vivienda (3.66 en 2003 y 5.97 en 2011) y en menor medida a los hogares unipersonales (2.40 en 2003 y 3.28 en 2011).

²³ Con valor test de un 8.13 de VT en 2003 y 9.34 en 2011.

²⁴ Con valor test de 4.35 para salud y de 2.81 en 2003 y 5.71 en 2011 para enseñanza.

²⁵ Valor test de 5.24 en 2003 y 6.01 en 2011.

y servicios públicos a este sector; además de ello, son trabajadores asalariados.²⁶

En lo concerniente al nivel educativo alcanzado por el RH, se asocia la clase al universitario incompleto²⁷ y el universitario completo en menor medida.²⁸ Los RH de esta clase se caracterizan entonces por haber accedido al nivel superior universitario, habiendo superado la fuerte barrera del secundario completo. Estas apuestas por la permanencia y la terminalidad de la educación media están fuertemente ligadas a grandes sacrificios familiares, con la firme creencia en la Escuela como instrumento de movilidad social ascendente (Tessio Conca y Pissano, 2008).

En cuanto a los RH de la clase Alta Dominante (AD), diremos que se ubican en el segundo cuadrante del Espacio Social; estos RH se caracterizan por sus altos ingresos²⁹ (de décimo decil para las variables consideradas). Lo anterior muestra un alto nivel adquisitivo del hogar y del RH, en este caso relacionado con el sexo —en su mayoría son varones—, lo que da cuenta de hogares con referentes³⁰ fuertemente masculinizados.³¹ Los RH tienen una calificación profesional en sus trabajos³² y se caracterizan principalmente por una jerarquía ocupacional de dirección,³³ apareciendo también como ámbito laboral el estatal;³⁴ esta clase presenta una asociación con el nivel universitario completo.³⁵ En cuanto a la jerarquía de sus ocupaciones, los RH son jefes y directivos. Las categorías de condición socio-ocupacional de esta clase son las de asalariados profesionales, asalariados jefes y pro-

²⁶ Valor test (VT) de 5.15/2003 y 5.00/2011.

²⁷ VT de 7.01 en 2003 y 6.31 en 2011.

²⁸ VT de 5.36 en 2003 y 4.74 en 2011.

²⁹ IPCF de décimo decil (más de 10 de VT para ambos momentos), “Ingreso de la actividad principal” de décimo decil, e IPI de décimo decil. En cuanto a la vivienda, la cantidad de miembros por ambiente exclusivo es de menos de 1 persona (VT de 5.77 en 2003 y 3.65 en 2011). Otro elemento a destacar es que la clase está relacionada con viviendas de cinco o más habitaciones (5.58 en 2003 y 4.88 en 2005). Por último es de destacar que aparece asociado a la clase el estar casados los RH.

³⁰ El Espacio Social necesitó primeramente una recodificación de los “autodesignados” Jefes de hogar, por los que convenimos en llamar los Referentes de Hogar (RH) —sólo en los casos que fuese necesario— según un conjunto de criterios pre-establecidos por el equipo de investigación; luego recodificamos —sólo en los casos modificados— las relaciones filiales en función del nuevo RH del hogar.

³¹ Valor Test de 2.5 y 2.9 en 2003 y 2011, respectivamente.

³² Valor Test de 11 y 13 para 2003 y 2011, respectivamente.

³³ Valor Test de 5 en 2003 y 9 en 2011, respectivamente.

³⁴ Valor Test de 3.3 en 2003 y 3.7 en 2011.

³⁵ Valor Test de 10.67 en 2003 y 8.46 en 2011.

pietarios de PYMES para 2003, asalariados profesionales, propietarios tanto de PYMES como de grandes empresas para 2011. En consecuencia, ésta es una clase de alto poder adquisitivo, de altas certificaciones, de puestos jerárquicos de conducción, de dirección y de propiedad de medios de producción.³⁶

Como se observa en las clases analizadas, cada una de ellas tiene categorías de variables asociadas que las caracterizan y las distinguen en el Espacio Social, pero ninguna de ellas puede ser comprendida como un todo en sí mismo. Por esta razón se hizo necesario presentar todo el Espacio Social en su conjunto para abocarnos ahora a los dominantes.

Desigualdad educativa y los sectores dominantes de Gran Córdoba

Más arriba hemos mencionado que las desigualdades no podían ser consideradas sólo en el rubro del ingreso. En este artículo prestaremos especial atención a las desigualdades educativas, sin desconocer por ello el conjunto que distancia a los hogares en el Espacio Social construido.

Recuperando el planteamiento inicial, donde proponemos que el análisis de las clases dominantes es fundamental para comprender la desigualdad, nos avocaremos en esta sección a las clases Media Dominante y Alta Dominante. Nos interesa presentar los condicionamientos educativos de estas clases y proponer algunas hipótesis que articulen los resultados obtenidos con el marco teórico.

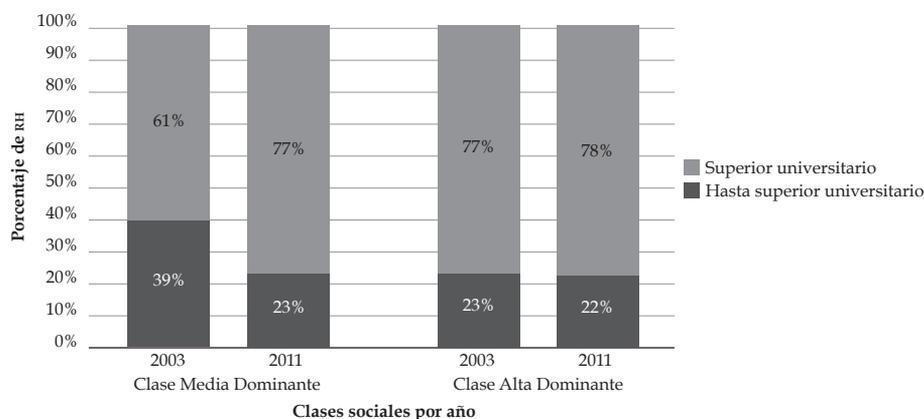
Para comprender las principales diferencias entre las divisiones que hemos propuesto en el Espacio Social construido, y para poner en relevancia cuál es el peso relativo que tiene la escolarización, dispusimos de todas las variables con que contamos en la EPH, y así obtuvimos tablas de contingencia sobre los niveles de escolaridad, último nivel alcanzado del RH y la terminalidad del último nivel.³⁷

³⁶ En esta sección se ha incorporado la información que se considera necesaria para la correcta interpretación de los datos que se exponen a continuación. Para más información acerca de la caracterización de las clases creadas del espacio social, consultar (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

³⁷ Algunas de las hipótesis del trabajo realizadas con Cecilia Jiménez (Giovine y Jiménez, 2014) están relacionadas con: a) La homogamia en términos educativos de los sectores dominantes; b) La apuesta por la educación privada de los sectores dominantes en los rangos etarios comprendidos entre 5 y 12 y ente 13 y 17 años. La inversión de esta apuesta

Las clases dominantes del espacio social construido se caracterizan por tener una alta proporción de RH con acceso al nivel superior universitario (véase Gráfica 4). El nivel educativo de los RH en 2003 y 2011 en ambas clases presenta una estructura similar, con más de un 60% de los casos en el nivel superior universitario (completo e incompleto).

Gráfica 4
Nivel educativo de los RH por clase (MD y AD) de los espacios sociales 2003-2011



Fuente: elaboración propia en base al Espacio Social y a la EPH-INDEC.

Esta proporción introduce una de las primeras desigualdades que queremos mostrar en este análisis. Los RH de las clases dominantes se distinguen de los RH de las clases dominadas³⁸ por haber finalizado el Secundario y accedido al nivel Superior Universitario (Giovine, 2014), cruzando la barrera que aparece, al menos de un modo discursivo en los que se encuentran en condición de calle, de acceso al trabajo (Tessio Conca y Pissano, 2008).

Sin embargo, el acceso al nivel Superior Universitario no redundará en igual beneficio para las clases dominantes del Espacio Social. Las diferencias entre las clases MD y AD podrían ser clasificadas en cuatro dimensiones, dos asociadas directamente a la escolarización y dos asociadas a la inserción laboral. En lo que respecta a la escolarización podemos observar:

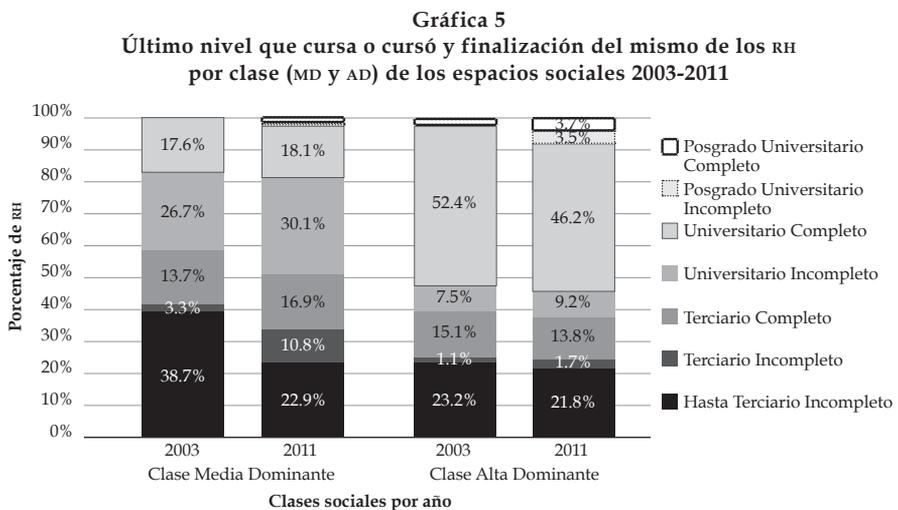
hacia el sector público en el rango comprendido entre los 18 y 25 años; c) La diferencia de ingresos de los titulados con niveles superiores entre los dominados y los dominantes y entre las clases medias dominantes y las altas dominantes en términos. También se considera la calificación ocupacional (Giovine y Zunino, 2014).

³⁸ Esto se dimensiona mejor si decimos que tanto para la clase Bd como para la Md la proporción de referentes con acceso al nivel Superior Universitario no supera el 16% de los casos para ambos periodos. Para mayor información acerca de estas proporciones para todo el espacio social, consultar Giovine y Jiménez Zunino (2014).

a) los tipos de formación superior universitaria de los RH de estas clases tienen un carácter diferencial, y b) la permanencia y la terminalidad no es la misma para los RH de ambas clases con acceso al nivel Superior Universitario. En cuanto a la inserción laboral de los titulados del nivel Superior Universitario en el mercado de trabajo, tenemos que: c) la calificación y la jerarquía de los trabajos obtenidos tampoco es similar entre los RH de estas clases, y d) los ingresos de los RH difieren significativamente.³⁹

Vamos a analizar cada una de estas dimensiones por separado, para comprender en qué medida el proceso de escolarización de los RH de Gran Córdoba es diferente en la clase Alta Dominante y Media Dominante.

Para precisar el análisis, el nivel Superior Universitario se compone de seis subniveles. Tomaremos la variable “Último nivel que cursa o cursó” que distingue entre las categorías: terciario, universitario y posgrado para dar cuenta de ellos. Posteriormente, la variable “Último nivel que cursa o cursó” asociada a la variable “¿Finalizó ese nivel?”, nos dará por resultado las categorías que se observan en la gráfica 5.



Fuente: elaboración propia en base al Espacio Social y a la EPH-INDEC.

³⁹ Probablemente esta sea la desigualdad menos representativa de la población, por las características de la base de datos secundaria utilizada para la construcción del espacio social. Es sabido que las encuestas de hogares no obtienen buenas estimaciones de los ingresos, y tampoco dan cuenta de la situación patrimonial (Pérez Sainz, 2014, Giovine y Capdevielle, 2014). Sin embargo, nos interesan las variables relativas a ingreso para mostrar diferencias globales por deciles, y, a sabiendas de las limitaciones que pueden estar presentes, siguen mostrando diferencias significativas para el análisis.

La gráfica 5 nos permite apreciar, con mayor precisión categorial, qué sucede dentro del nivel Superior Universitario (completo e incompleto). Para presentar las diferencias entre las clases en cuestión, las estructuraremos en función de los niveles que se consideran: terciario, universitario y posgrado.

En relación con el nivel terciario, vemos que la proporción de RH en la clase MD crece en 2011. Por el contrario, esa proporción disminuye en 2011 para los RH de la clase AD. Ello da por resultado que, en 2011, haya una diferencia porcentual de más de 10 puntos en favor de los RH de la clase MD para este nivel.

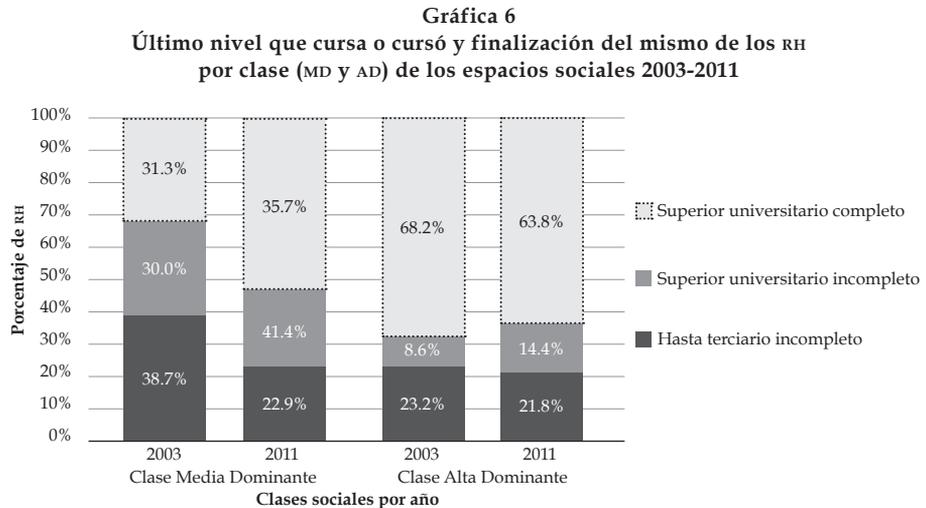
En el nivel universitario se observa un crecimiento en la proporción de RH para la clase MD en 2011, a diferencia de la AD en la que disminuye la representación de RH. A pesar de ello, la clase AD tiene un porcentaje mayor de RH en este nivel que la clase MD para 2011, alrededor de 7 puntos. La proporción de RH para la clase MD crece 4 puntos de 2003 a 2011. Por el contrario, para 2011 la proporción de RH en este nivel baja en la clase AD 5 puntos.

En cuanto al nivel de posgrado, diremos que es uno de los más valiosos para el análisis. En la clase AD la proporción de RH en este nivel crece 7 puntos para 2011, un porcentaje relativamente alto si consideramos 2003 donde no alcanzaba un 1% y si agregamos que son estudios de especialización y de investigación. En cambio, en la clase MD la proporción de RH apenas asciende a 1% en 2011.

De este análisis presentaremos dos hipótesis; la primera sugiere que la estructura educativa de los RH de las clases AD y MD no son similares en cuanto a los niveles educativos. Por más que el porcentaje de RH que acceden al nivel superior universitario sea similar en 2011, la composición de este nivel en ambas clases es bastante disímil. En la clase MD hay una mayor presencia (además en crecimiento) de terciarios y de universitarios, siendo que en la clase AD la presencia de posgrados es notoriamente creciente, probablemente en favor de la disminución de los universitarios y de los terciarios. La segunda hipótesis esta relacionada con un claro crecimiento en el acceso al nivel superior universitario por parte de los RH que pertenecen a la clase MD para 2011, pasando de un 60% a un 80%.

Lo anterior nos sugiere que, en lo que respecta a los niveles educativos, asistimos a dos comportamientos, en términos de condicionamientos objetivos, diferenciados por nivel. En el caso de los RH de la clase MD, hay una tendencia a incrementar el acceso al nivel superior universitario. En el caso de los RH de la clase AD, observamos una tendencia a la acumulación

de capital cultural institucionalizado, en términos de posgrados, como estrategia de diferenciación. Por tanto, en los RH de ambas clases se puede observar un aumento del capital cultural institucionalizado.



Fuente: elaboración propia en base al Espacio Social y a la EPH-INDEC.

En cuanto a la permanencia y la terminalidad, los resultados son también diferentes para las clases en estudio. Si consideramos a todo el nivel superior universitario en su conjunto, podemos observar que, para 2003, los RH de la clase MD que accedían al nivel apenas superaban el 60%, un volumen que para los RH de las clase Bd y Md es una quimera aún, pero que, comparado con los RH de la clase AD —que casi llegaba al 80%—, los pone bastante por debajo. Esta diferencia tiende a equilibrarse para 2011 (cerca del 80% para ambos), pero a costa de la terminalidad: el 41% de los RH de la clase MD no lo han completado, contra el 14% de los referentes de la clase AD.

Ello nos sugiere otra hipótesis a explorar: la estrategia de masificación del nivel superior para los RH de la clase MD ha tenido consecuencias sobre la terminalidad del mismo. Claramente, el acceso no está traduciéndose en egreso, y esto ocurre a pesar del crecimiento del porcentaje de RH con nivel completo en esta región del espacio social. Como ejemplo de ello, nótese el crecimiento del terciario incompleto y del universitario incompleto para 2011, es mayor en proporción con el crecimiento de los subniveles completos (véase Gráfica 6).

En el caso de la clase AD, los porcentajes de RH con nivel incompleto se mantienen relativamente estables entre 2003 y 2011, siendo en proporción menor a los porcentajes de los RH de la clase MD en ambos momentos. Ello daría cuenta de una mayor terminalidad⁴⁰ de los RH de la clase AD en general, descendiendo el universitario completo sólo en favor del crecimiento del posgrado.⁴¹

En este contexto, identificamos una de las modalidades que Tiraminti y Ziegler (2008: 21) denominan como “selección por exclusión”, pues el igualamiento en el acceso al nivel superior universitario para las clases AD y MD, en 2011, no redundaba en una disminución de la desigualdad en la permanencia y en el egreso del nivel para los RH de la clase MD, como se puede constatar en los valores antes expuestos (Giovine, 2014).

Podemos observar que, en los condicionamientos escolares asociados a cada una de las clases, existen diferencias estadísticas que nos conducen a pensar que la permanencia y la terminalidad de los niveles superiores universitarios en las clases dominantes también se configuran de un modo desigual, a pesar que el acceso tiende a equipararse.

Ahora nos concentraremos en lo que sucede con la jerarquía y en la calificación ocupacional de los RH que acceden al nivel superior universitario.⁴² Para advertir estos casos, hemos filtrado sólo los RH que han accedido

⁴⁰ Nótese una proporción del 3% en 2003 y del 11% de RH con “Terciario Incompleto” en los MD, bastante mayor que el 1% en 2003 y 2% en 2011 de los AD. Si efectuamos la misma proporción que calculamos para los egresados del nivel Superior Universitario en el caso anterior, veremos que el 61% de los MD que cursan o cursaron el nivel Terciario lo terminaron, a diferencia del 89% de los de la clase AD para 2011.

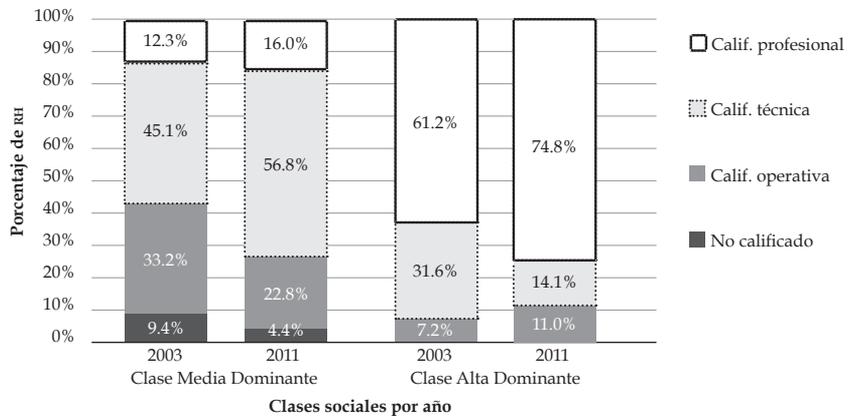
En cuanto al nivel Universitario vemos que en la clase MD declaran el nivel completo alrededor del 18% de los RH en ambos momentos, en comparación con el 52% y el 46% de los RH de clase AD. Por oposición alrededor del 28% de los RH de clase MD declaran tener incompleto el nivel en cuestión, contra el 8% aproximadamente de los RH de la clase AD. Ello da una proporción de recibidos de 38% en los MD en 2011 contra un 83% de los RH que pertenecen a la clase AD. Como se observa en este caso también la terminalidad de los niveles es un problema más grave en la clase MD que en la AD.

⁴¹ Por último, en el nivel de posgrado ha aumentado la presencia de RH para ambas clases. Sin embargo, el crecimiento no se ha dado en una proporción similar. En la MD crece de cero a 1.2%, mientras que en la AD va de 0.7% a 7.2% de 2003 a 2011, respectivamente. Como vemos, en este caso, como en otros, un mejoramiento de las condiciones no implica una disminución de la desigualdad.

⁴² De aquí en adelante se han desestimado para el análisis los hogares con RH estudiantes (inactivos) que viven solos o acompañados de otros estudiantes (inactivos). Hemos desestimado estos hogares debido a que se presuponen constituidos por jóvenes que

al nivel en cuestión y hemos construido gráficas (5 y 6) que nos permiten visualizar las asimetrías. Como habíamos dicho, para 2011, el porcentaje de los RH que accedieron a este nivel de ambas clases sociales fue similar, aproximadamente el 80%.

Gráfica 7
Calificación Ocupacional de los RH⁴³ con acceso al nivel superior universitario por clase (MD y AD) de los espacios sociales 2003-2011



Fuente: elaboración propia en base al Espacio Social y a la EPH-INDEC.

Como se puede observar en la gráfica 7, la calificación profesional de los RH de clase MD con acceso al nivel superior universitario creció en proporción unos 4 puntos hacia 2011, llegando a un 16%. En una proporción mayor creció la calificación profesional de los RH de clase AD (14%), pero en este caso el porcentaje llega a un notable 75% de los que detentan el nivel superior universitario.

Considerando que sólo hemos tomado a los RH de las clases MD y AD con acceso al nivel superior universitario, podemos plantearnos la siguiente hipótesis de trabajo: si bien el acceso prácticamente se iguala para 2011 entre los RH de clase MD y AD, los de clase AD cuentan con una calificación

estudian en el aglomerado Gran Córdoba, una carrera de nivel superior universitario, pero que dependen en sus estrategias de otros hogares, que llamaremos hogares de origen, encargados de su sostenimiento. De este modo, no podemos considerar a los miembros de estos hogares como representantes de las estrategias del hogar de origen, ni a los recursos económicos y habitacionales con los que estos RH cuentan como representativos de sus estrategias.

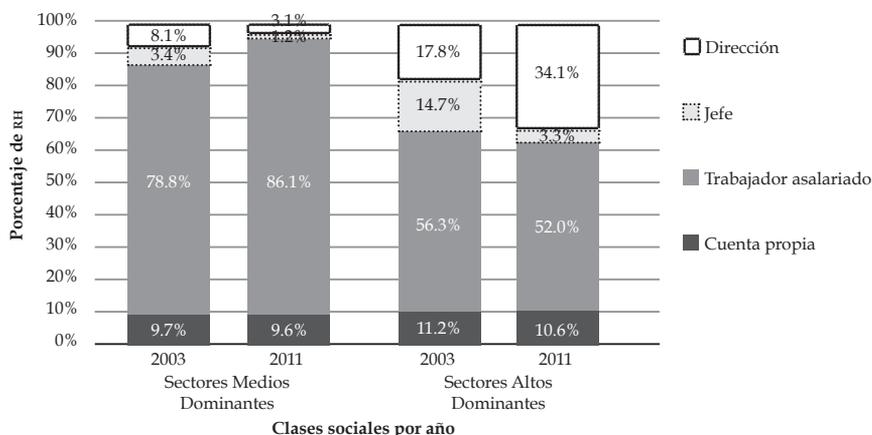
⁴³ Cfr. nota 41.

mucho mayor en sus ocupaciones (en torno a un 75% de calificación profesional) que los de clase MD (un 16% de calificación profesional).

Si nos detenemos en la jerarquía laboral (véase Gráfica 8) de los RH de clase MD que han tenido acceso al nivel superior universitario, se puede observar una disminución del porcentaje de directores y jefes para 2011 en favor los asalariados, proporción que asciende al 86% en 2011. En cambio, en la clase AD los porcentajes de RH con jerarquía de directores o jefes se mantiene encima del 30% de los casos en ambos periodos, llegando prácticamente a un 38% de los casos en 2011, observándose un crecimiento de los cargos de dirección y una disminución de las jefaturas.

Con relación a los datos analizados en términos de jerarquía ocupacional de los RH de ambas clases, observamos que los de la clase AD logran una mayor proporción en las jerarquías de conducción (jefaturas y direcciones) que los RH de la clase MD. Por más que en términos de acceso al nivel superior universitario las proporciones entre los RH sean similares, los que pertenecen a la clase MD son principalmente trabajadores asalariados sin cargos de conducción (sólo un 4% en 2011).

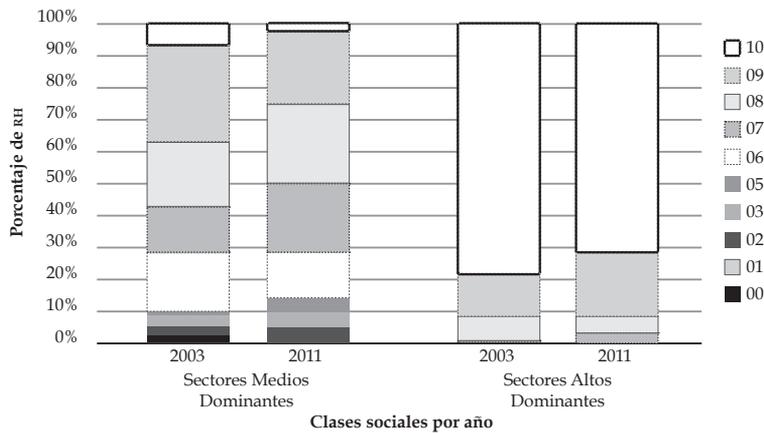
Gráfica 8
Jerarquía Ocupacional de los RH⁴⁴ con acceso al nivel superior universitario por clase (MD y AD) de los espacios sociales 2003-2011



Fuente: elaboración propia en base al Espacio Social y a la EPH-INDEC.

⁴⁴ Cfr. nota 41.

Gráfica 9
Ingreso Total Individual de los RH⁴⁵ con acceso al nivel superior universitario
por clase (MD y AD) de los espacios sociales 2003-2011



Fuente: elaboración propia en base al Espacio Social y a la EPH-INDEC.

La última variable que consideraremos en este análisis es el ingreso total individual. Hemos dicho de esta variable que es compleja y debemos ser muy cautos al momento de considerarla para este tipo de relevamientos, sin embargo, para captar diferencias generales –en orden de deciles de ingreso– es de suficiente precisión.

Como podemos observar en la gráfica 9, los ingresos de los RH de clase MD que han tenido acceso al nivel superior universitario se concentran en más de un 80% de los casos en los deciles 6, 7, 8 y 9 para 2003 y 2011. En todo caso, se podría destacar un descenso de la participación de los RH en el decil 9, pero como pretendemos mostrar diferencias amplias no nos detendremos aquí en esta ocasión.

En cambio, en la clase AD el porcentaje de RH con acceso al nivel superior se concentra en más de un 70% de los casos en el décimo decil de ingreso total individual. Si bien es notable un descenso en la concentración de estos casos, de 8 puntos de 2003 a 2011, sigue siendo muy superior a los RH de la clase MD, por más que el acceso al nivel superior universitario se haya prácticamente igualado para ambas clases en 2011.

Este último análisis nos sugiere que los RH de la clase AD con acceso al nivel superior universitario también cuentan con una retribución en proporción mayor a los RH de la clase MD. Ello podría estar mostrando que, por más que el acceso sea aproximadamente el mismo para los RH de ambas

⁴⁵ Cfr. nota 41.

clases, otros factores — como podrían ser el capital económico de origen familiar, el prestigio del apellido o las relaciones sociales en términos de redes — hacen que los RH de clase AD perciban un ingreso mayor.

Lo presentado hasta aquí nos conduce a una reflexión final relacionada con los modos en que se muestra la desigualdad escolar de modo estadístico. Efectivamente, si observamos sólo el acceso al nivel Superior Universitario de las clases Media y Alta Dominantes, nos podemos llegar a convencer que ha habido una disminución de la desigualdad escolar entre los hogares que pertenecen al sector dominante del Espacio Social construido y un sostenimiento relativo de la desigualdad entre los dominantes y los dominados. Por el contrario, si fraccionamos el nivel Superior Universitario en sus subniveles, podremos apreciar que la pretendida igualación y la consecuente disminución de desigualdad escolar no representan más que un mayor grado de complejidad de la desigualdad educativa en su conjunto y que demanda una técnica más depurada de análisis de datos, al mismo tiempo que ponen en tensión a la misma base de datos provista por el Estado, demandando una creciente complejización en su diseño, producto de las modificaciones en la oferta y en la demanda de educación para este nivel y su apropiación por parte de las clases sociales construidas para Gran Córdoba.

Reflexiones Finales

Como adelantamos anteriormente, este artículo no pretende mostrar conclusiones acerca de la desigualdad escolar entre los hogares de clases media y alta dominantes, sino más bien abrir interrogantes que surgen del análisis de los datos y de los antecedentes estudiados para su interpretación. Será en un estudio posterior, más de corte cualitativo, que nos adentraremos en las profundidades de los hogares para comprender más acabadamente estos procesos desde las disposiciones y representaciones de las familias.

Sin embargo, algunas consideraciones aparecen de esta primera etapa de análisis de los condicionamientos objetivos de los hogares y, principalmente, de los condicionamientos educativos de las familias de clase Media Dominante y Alta Dominante en relación con el Espacio Social en su conjunto.

Primeramente, mostramos que no es posible abordar el estudio de la desigualdad, al menos desde una perspectiva relacional comprometida, sin tener en cuenta todas las clases sociales en el análisis. Por caso, mos-

tramos cómo el acceso al nivel Superior Universitario en las clases dominantes del Espacio Social construido es explicativo de las diferencias entre la clase Alta Dominante y la Media Dominante, y lo es de manera abrumadora para dar cuentas de las diferencias entre las clases dominadas y las dominantes.

Luego, se muestra cómo la desigualdad, abordada desde el marco metodológico construido para problematizar la pobreza, muchas veces resulta insuficiente para comprender de modo relacional el complejo proceso de diferenciación social del Espacio Social en su conjunto. Por el contrario, la especificación de las variables consideradas, que nos permite observar que el proceso de diferenciación en las clases dominantes del Espacio Social, exige una labor de reconstrucción y de reconfiguración de las variables provistas por la encuesta permanente de hogares para percibir las diferencias en términos de condicionamientos objetivos.

También observamos que la desigualdad medida sólo en función del capital económico, y particularmente cuando se hace en función del ingreso en cualquiera de sus variables, oculta desigualdades que desde una concepción relacional deben ser mostradas en correspondencia con otras variables. Se deben considerar cuantos indicadores sean necesarios y estén disponibles para explicitar en qué modo las diferencias sociales se transforman en desigualdades sociales. En este punto, la educación y las condiciones laborales se configuran en potenciales indicadores de desigualdad.

Al adentrarnos en el espacio social construido en el contexto del equipo de investigación, para observar las diferencias en términos de capital cultural institucionalizado de los hogares de las clases dominantes, y al desagregar el nivel Superior Universitario en sus subniveles, se observan las principales diferencias entre la clase Media Dominante y la Alta Dominante.

Estas diferencias nos permitieron constatar que, si bien el acceso al nivel Superior Universitario tiende a igualarse para los RH de la clase MD y AD, cuando nos adentrarnos en las subcategorías que lo componen se observan grandes diferencias que nucleamos en dos diferencias principales: por un lado, una tendencia al crecimiento en el acceso al nivel superior por parte de los RH de clase Media Dominante; y por el otro, una tendencia a la acumulación de capital cultural institucionalizado, por medio de la oferta de posgrado, en los RH de la clase AD.

En cuanto a los condicionamientos laborales de los referentes que tienen acceso al nivel Superior Universitario (aproximadamente un 80% en ambas clases), también notamos diferencias en tres puntos principales: primero, se observa una mayor calificación laboral de los referentes de ho-

gar de la clase Alta Dominante respecto de la Media Dominante; segundo, se aprecia una mayor jerarquización laboral de los referentes de la clase Alta Dominante respecto de sus iguales de clase Media Dominante; por último, se puede captar un menor ingreso de los referentes de la clase Media Dominante respecto de los de la clase Alta Dominante.

En consecuencia, observamos que los condicionamientos educativos en ambas clases están desigualmente distribuidos y tienen correlación diferencial con las variables consideradas del mercado laboral, por más que el acceso al nivel Superior Universitario haya tendido a igualarse. Queda planteada como hipótesis, entonces, la posibilidad de asistir a una rentabilidad diferencial en el mercado laboral de estos referentes con acceso al nivel en cuestión.⁴⁶

Referencias

- Almeida, A. M. F., & Nogueira, M. A. (2002). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Editora Vozes.
- Atria, Raúl y Siles, Marcelo (2003). Capital social y reducción de la pobreza. En *América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gvkZeSMCsHgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=am%C3%A9rica+latina+la+m%C3%A1s+desigual&ots=DORzpdwD0C&sig=JjOzXSfVzmHFHM-S1jg6TySBTXk#v=onepage&q=altamente&f=false>. Consultado el 22 de junio del 2015.
- Baranger, Denis (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas, 2ª. edición (1ª. electrónica).
- Bobbio, Norberto (1993). *Igualdad y libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1990). Espacio social y génesis de las «clases». En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo. Pp. 281-309.
- Bourdieu, Pierre (2002), "Condición de clase y posición de clase". *Revista Colombiana de Sociología*, 8, 1, 119-141.
- Bourdieu, Pierre (2014). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burchardt, Hans Jürgen (2012). ¿Por qué América Latina es tan desigual? Tentativas de una explicación desde una perspectiva inusual. *Nueva Sociedad*. 239, 137-150.
- Del Cueto, Carla Muriel (2007). *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires: Prometeo Libros y Universidad General Sarmiento.

⁴⁶ Esta hipótesis demanda adentrarnos en los hogares, en la segunda etapa que está en curso en nuestra investigación, para conocer los sentidos vividos de los referentes en relación con estos datos que observamos en términos estadísticos.

- Gentili, Pablo (2010). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En: Gentili, P.; Saforcada F.; Gluz, N.; Imen, P.; Stubrin, F. (Eds.) *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Colección Red Clacso de Posgrados. Buenos Aires: Clacso. Pp.: 9-32.
- Giovine, Manuel (2014). La desigualdad vista desde los que más tienen: los condicionamientos educativos de las clases dominantes en la ciudad de Córdoba 2003-2011. Ponencia presentada en: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Giovine, Manuel y Capdevielle, Julieta (2014). La configuración de los sectores dominantes en el espacio social de Córdoba, Argentina (2011). *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, julio-diciembre, 27, 14, 165-182. Universidad Sergio Arboleda, Colombia.
- Giovine, Manuel y Jiménez Zunino, Cecilia (2014). Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran córdoba. 2003-2011. En: Gutiérrez, Alicia y Mansilla, Héctor (Comp.) *Clases Espacio Social y Reproducción en Córdoba*, en prensa.
- Gutiérrez, Alicia (2004). La teoría de Bourdieu en la explicación y comprensión del fenómeno de la pobreza urbana. En Martín Criado, Enrique; Alonso, Luis Enrique y Moreno Pestaña, José Luis (comp.) *Pierre Bourdieu, Las herramientas del sociólogo*. Madrid: Editorial Fundamentos. Pp.: 255-280.
- Gutiérrez, Alicia y Mansilla, Héctor (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Revista Política y Sociedad*, 52, 2, 409-442.
- Ímaz, José Luis (1968). *Los que mandan*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kliksberg, Bernardo (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales*. 11, 3, 411-421.
- Méndez, Alicia (2013). *El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- O'Donnell, Guillermo (1999). Pobreza y desigualdad en América Latina. Algunas reflexiones políticas. En Tokman, Víctor y O'Donnell, Guillermo (Comps.), *Pobreza y Desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Sainz, Juan Pablo (2014). *Mercados y Bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José, C. R.: Flacso.
- Rousseau, Jean Jacques (1956). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Aguilar.
- Svampa, Maristella (2008). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tessio Conca, Adriana y Pissano, Ma. Magdalena (2008). Experiencias escolares en situación de riesgo y vulnerabilidad social. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior*¹

Gustavo Ortiz Millán**

* Título en inglés: Victims of education. Ethics and the use of animals in higher education.

** Doctor en filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Correo electrónico: gmom@filosoficas.unam.mx

Recibido el 14 de septiembre del 2015; aprobado el 11 de enero del 2016

PALABRAS CLAVE

Animales/
Educación superior/
Métodos alternativos/
Ética

Resumen

Este texto analiza el uso de animales en la educación superior. La discusión contempla dos aspectos: (1) la justificación pedagógica, es decir, si la opción de usar animales resulta didácticamente igual, menos o más efectiva que hacerlo sin ellos y, (2) la justificación ética, que trata de responder a la pregunta de si es moralmente correcto usar y/o matar animales para que los estudiantes aprendan. Numerosos estudios pedagógicos muestran que los alumnos aprenden igual, y en muchos casos, mejor sin usar animales.

KEYWORDS

Animals/
Higher education/
Alternative methods/
Ethics

Abstract

This paper analyzes the use of animals in higher education. The discussion considers two aspects: (1) the pedagogical justification, that is, if the option of using animals is equal to, less or more educationally effective than teaching without them; and (2) the ethical justification, which tries to answer the question of whether it is morally right to use and kill animals for students to learn. Numerous educational studies show that students learn the same and, in many cases, better without using animals.

¹ Presenté versiones anteriores de este trabajo en varios coloquios de las facultades de Ciencias, de Filosofía y Letras, y de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Autónoma de México, agradezco los comentarios que recibí de las audiencias; agradezco particularmente a Ángeles Cancino, Adriana Cossío, Ana Cristina Ramírez Barreto, y a los revisores anónimos de esta revista, sus comentarios para mejorar la versión final de este artículo.

Introducción

Tradicionalmente se han usado animales para la enseñanza de distintas disciplinas científicas. Galeno, en el siglo II d.C., enseñaba medicina a sus discípulos disecando y haciendo vivisecciones en perros, cerdos y macacos, bajo el supuesto de que así se entendería y se describiría el cuerpo humano y su funcionamiento, lo cual, por cierto, lo condujo a una mala comprensión de la anatomía humana y de su fisiología porque sus descripciones del útero se basaban en perros, la de los riñones en cerdos, etc. (Nutton, 2002: 801). En el Renacimiento, el médico Andreas Vesalius también empleaba animales para enseñar a sus discípulos, lo que contribuyó a que se extendiera la práctica. Sin embargo, no fue sino hacia mediados del siglo XIX cuando se popularizaron las disecciones y vivisecciones de animales con propósitos educativos en clases de biología, de anatomía y otras. La polémica respecto a la vivisección como método de enseñanza surgió en torno a la figura de Claude Bernard, quien usó miles de perros conscientes durante sus experimentos en clase (Mosterín, 2015). La reacción ante la experimentación con animales vivos y conscientes provocó que en 1876 el Parlamento británico aprobara la primera ley en contra de la vivisección. Sin embargo, para la década de 1920 ya se había establecido la práctica de usar ranas y otros animales para diseccionarlos en clase, sobre todo en Estados Unidos y en Europa. Primero se estableció a nivel superior, pero luego se extendió al nivel secundario e incluso a niveles previos. También aumentó el número de especies usadas: cangrejos, tiburones, pollos, ratas, conejos, cerdos, perros y gatos, entre otros. Se estima que, para 1988, se usaban animales en las clases de biología de nivel primario y medio superior con un porcentaje de 75 a 80% (AAVS, 2009: 5). Según la organización Personas por la Ética en el Trato a los Animales (PETA) (2015), cada año matan en Estados Unidos unos 20 millones de animales en sesiones escolares que involucran su disección o su vivisección. Aunque no hay datos precisos para el resto del mundo, no sería exagerado decir que cada año se sacrifican varias decenas de millones de animales en laboratorios colegiales.

Dado el gran número de animales sacrificados en nombre de la educación, los estudiantes manifiestan una mayor preocupación por su empleo en prácticas de laboratorio encaminadas a que aprendan distintos aspectos de la anatomía, la fisiología, la psicología, entre otros, de los animales (o,

de modo comparativo, de los seres humanos). Muchos se preguntan si es éticamente correcto el uso de animales con propósitos de aprendizaje y si es correcto matar ratas o conejos para ver su aparato digestivo, o matar ranas para constatar la respuesta de sus músculos a la electricidad o para saber cuáles son sus reflejos, entre otros muchos experimentos de laboratorio. La pregunta cobra mayor relevancia si se considera que hoy, como nunca antes, existen modos alternativos de aprender lo mismo, o incluso de aprenderlo mejor, aunque parte de la discusión es precisamente si éste es el caso. El debate sobre el uso de animales en la educación tiene que contemplar dos aspectos: 1) la justificación pedagógica, es decir, si la opción de usarlos resulta didácticamente igual, menos, o más efectiva que enseñar lo mismo sin animales; y 2) la justificación ética, que trata de responder a la pregunta de si es éticamente correcto usar y matar animales para que los estudiantes aprendan. Aquí abordaré estas dos cuestiones por separado, pero en última instancia, si se muestra que se puede enseñar lo mismo sin usar animales, entonces no hay justificación ética para usarlos en la enseñanza (salvo, tal vez, en un número muy reducido de casos).

En este artículo me centro en los argumentos que se aplican para el empleo de animales en clases a nivel de educación superior, en disciplinas como biología, medicina, medicina veterinaria, psicología y farmacología, entre las más importantes. Es cierto que hay diferencias en cómo se les emplea en cada una de ellas, pero hay muchos aspectos que tienen en común y por eso creo que se pueden abordar conjuntamente. Por otro lado, creo que al ser cuestionable el uso de animales en el nivel superior, no es ni pedagógica ni éticamente justificable su uso en la educación primaria o incluso en la media-superior, cuando los estudiantes no están psicológicamente preparados para realizar estos experimentos y no cuentan con los conocimientos para aprovechar cabalmente aquello que pudieran llegar a aprender. Muchas de las razones de por qué no se deben utilizar animales en la educación primaria o media superior se harán evidentes a lo largo de esta discusión.

La justificación pedagógica

La discusión pedagógica sobre el uso de animales en la educación se centra en varios aspectos. Discutiré algunos de los más importantes respecto a su empleo en la enseñanza a nivel superior.

El método tradicional de aprendizaje

En primer lugar, se dice que usar animales en la docencia es el modo como tradicionalmente se ha enseñado a los alumnos. Muchos maestros argumentan que así es como aprendieron de sus profesores, y dado que ellos lo asimilaron así, lo toman como un método efectivo para enseñar a sus alumnos. Los estudiantes tienden a encontrar afinidad en los métodos de aprendizaje a los que se les ha expuesto, con lo cual éstos se repiten y se perpetúan. La tradición justifica la práctica; sin embargo, el mero hecho de que una práctica sea tradicional no justifica su continuación. Hay tradiciones buenas y malas, y la de usar animales en la educación debe justificarse previamente en términos pedagógicos y éticos. Puede haber mejores métodos de enseñanza que los que se han heredado de la tradición; el hecho de que la gente haya aprendido en el pasado usando animales no quiere decir que deba seguirlo haciendo así y que no haya mejores métodos de enseñanza. En realidad, la utilización de este argumento en la educación, de manera general, sólo promueve el conservadurismo y el inmovilismo pedagógicos, es decir, sirve para obstaculizar nuevas técnicas de aprendizaje posiblemente más efectivas. A continuación ahondaré la cuestión de si esta práctica se justifica pedagógica y éticamente y, por lo mismo, si está justificada la tradición.

Comparación de métodos de aprendizaje con y sin animales

La justificación pedagógica a favor del uso de animales en la educación tendría que demostrar que es una opción didácticamente más efectiva para que los alumnos aprendan. De hecho, distintos estudios de investigación educativa han mostrado la superioridad del aprendizaje usando simuladores informáticos por sobre la práctica de laboratorio (cfr. Finkelstein *et al.*, 2005). Por ejemplo, D.G. Dewhurst y sus colaboradores realizaron una investigación encaminada específicamente a comparar y a evaluar el aprendizaje de dos grupos de estudiantes de nivel superior en clases de fisiología y de farmacología en la Universidad de Sheffield, en el Reino Unido; en un módulo del curso de fisiología, sobre transporte epitelial, uno de los grupos usó un programa informático que simulaba experimentos de laboratorio, mientras que al otro se le enseñó según el método tradicional valiéndose de ratas para conocer los sacos evertidos aislados de sus

intestinos delgados. Fuera de esa diferencia, a los dos grupos se les dieron clases convencionales y asistieron a seminarios. El resultado de éste y de distintos estudios que reportaron los investigadores fue que “CAL [aprendizaje asistido por computadora, por sus siglas en inglés] puede ser efectivo para reemplazar o mejorar las clases de laboratorio tradicionales en cursos de pregrado de ciencias biomédicas, y es claro que reemplazar una proporción de clases prácticas tradicionales con simuladores computacionales no pondría en desventaja a los estudiantes y podría, de hecho, mejorar su aprendizaje” (Dewhurst *et al.*, 1994: S103). Adicionalmente, al comparar los costos de ambos métodos, llegaron a la conclusión de que el método tradicional basado en el uso de animales era cinco veces más caro que el método basado en el simulador computacional, dado que el primero involucraba el tiempo del personal (académicos y técnicos) que supervisaba a los estudiantes en el laboratorio, a las sustancias, así como la adquisición o la crianza de los animales destinados, mientras que el método del simulador incluía sólo las computadoras y el programa, que podían ocuparse en cursos posteriores. No se trataba de un gasto constante, sino de un gasto que se realizaba una vez y que se amortizaba a lo largo de varios años de uso del programa. Por su lado, Balcombe (2000: 45-46) también compara los costos del uso de animales con sus alternativas y las diferencias pueden ser de cuatro a uno a favor de los métodos que no los involucran.

En otro estudio sobre la efectividad de los métodos de enseñanza en veterinaria que no usan animales, Andrew Knight (2007) comparó once estudios, publicados entre 1989 y 2006, que evaluaban el entrenamiento quirúrgico, la disciplina que históricamente involucra un mayor daño a los animales. El resultado fue que el 45.5% de esos trabajos demostró un aprendizaje superior al usar métodos alternativos que incluían simulaciones por computadora, videos de alta calidad, cadáveres de una fuente ética (por ejemplo, animales a los que se les practicó eutanasia o especímenes preservados), así como experiencias clínicas supervisadas. Otro 45.5% presentó un nivel de aprendizaje equivalente, y sólo un 9.1% expresó un aprendizaje inferior al usar métodos alternativos. Por otro lado, en 21 estudios, publicados entre 1968 y 2004, de alumnos que no eran del área de veterinaria, 38.1% mostraron que los métodos alternativos eran superiores, 52.4% equivalentes, y sólo 9.5% revelaron que eran inferiores. Hubo beneficios adicionales: un ahorro significativo en tiempo y en costos, mayor potencial para la personalización y para la capacidad de repetición del ejercicio de aprendizaje, aumento de la confianza y de la satisfacción de los estudiantes, mayor cumplimiento de la legislación sobre el uso de animales, supresión de las objeciones a la utilización de animales para fi-

nes educativos por parte de los estudiantes y una mejor integración de la perspectiva clínica y de la ética en el plan de estudios (Knight, 2007: 91).

Otro método alternativo consistió en esculpir partes de las anatomías humana y animal con plastilina. Distintos estudios llevados a cabo en universidades estadounidenses han mostrado que este método tiene mejores efectos tanto pedagógicamente como en términos de la satisfacción de los estudiantes y desarrollo de distintas habilidades (manuales, de comunicación, etc.), que la propia disección de animales en el laboratorio (DeHoff *et al.*, 2011; Waters *et al.*, 2005 y 2011; Motoike *et al.*, 2009).

De éstos y otros estudios (véase, por ejemplo, Samsel *et al.*, 1994, para el caso de la enseñanza de la fisiología cardiovascular; Patronek y Rauch, 2007, que compara 17 estudios que apoyan la adopción de métodos alternativos en educación biomédica; y Balcombe, 2000: 41-42, que confronta 22 estudios que muestran la superioridad de los métodos sin animales), podemos inferir que los métodos alternativos que no involucran el uso de animales vivos en el laboratorio son, en su mayoría, superiores o, al menos, igualmente efectivos que los que sí los ocupan. Si esto es así, entonces se debilita el argumento a favor del uso de animales en la educación.¹

Una formación científica

Mucha gente que favorece el uso de animales en educación emplea el argumento de que la desensibilización asegura la formación de buenos científicos que no tengan actitudes sentimentalistas. Es necesario, se dice, que el buen científico tome una actitud completamente libre de emociones hacia el animal, para que éstas no interfieran en sus investigaciones; tal actitud se debe inculcar en los estudiantes. Se afirma, incluso, que cuando se experimenta con animales vivos se desarrolla un mejor manejo del estrés (cfr. Pedersen, 2010; Téllez, 2012; y Téllez *et al.*, 2014).

Buena parte del entrenamiento de los estudiantes de ciencias busca que estén lo más libres que sea posible de la terminología valorativa; de este modo, se adoptan términos que suenan científicos y objetivos y que, así, promueven una actitud de desapego o de imparcialidad. Así lo manifiesta Alice Winifred Heim:

¹ Para otras alternativas, véase el número especial de *ALTEX Proceedings* (2013) dedicado a alternativas en la educación, las pruebas de toxicidad y la medicina en el contexto de la India.

El trabajo en “conducta animal” se expresa siempre en terminología científica y que suene higiénica, lo cual permite el adoctrinamiento del joven estudiante normal, y no sádico, para que proceda sin que se genere ansiedad. Así, técnica de “extinción” se usa para lo que de hecho es tortura por sed, o por inanición, o por choques eléctricos; “refuerzo parcial” es el término que se emplea para frustrar a un animal al satisfacer sólo ocasionalmente las expectativas que, quien experimenta, ha generado en él a través de entrenamiento previo; “estímulo negativo” es la expresión que se aplica para someter a un animal a un estímulo que, de ser posible, éste evita. El término “evitar” está bien porque es una actividad observable. Los vocablos estímulo “doloroso” o de “sobresalto” no son correctos puesto que son antropomórficos, implican que el animal tiene sentimientos y que éstos pueden ser semejantes a los sentimientos humanos. Este aspecto no es permisible porque no es [...] científico (Heim, 1971: 150, citada por Singer, 2009: 51).

Este proceso de adoctrinamiento, al que se refiere Heim, se va desarrollando poco a poco, primero disponiendo de ranas y ratones en la escuela, y luego de otro tipo de animales. A quienes deciden estudiar ciencias biológicas, veterinaria, medicina o psicología, se les pide que experimenten con animales vivos para acreditar sus cursos (muchos de ellos son cursos básicos que tal vez no requerirían del uso de animales) y se suele enlistarlos como parte del “material” del curso. Dado que ésa es la práctica estándar, resulta difícil que los educandos rehúsen realizar estos experimentos, pues de no hacerlo, no podrán acreditar sus cursos o incluso titularse. Al final, la mayoría de los estudiantes están tan acostumbrados a usar animales para cualquier experimento, sea relevante o no, que ya no encuentran nada moralmente objetable en ello. Además, cuando han completado sus estudios, también han alcanzado un alto grado de desensibilización hacia la vida y el sufrimiento de los animales. Esto puede repercutir de forma negativa en la calidad de su práctica, por ejemplo, cuando los veterinarios no identifican como importantes los signos de dolor, de estrés o estados emocionales negativos en los pacientes, siendo que el estado emocional es fundamental en la salud éstos. En ocasiones dicha circunstancia también puede perjudicar la relación del médico veterinario con los pacientes-clientes.²

Sin embargo, es cuestionable que una educación científica deba generar investigadores completamente apartados de las situaciones de sufrimiento

² Muchos de los veterinarios que se dedican a la producción animal se vuelven insensibles a las condiciones deplorables en las que se encuentran los animales en los sistemas de producción industrial o intensivos. La situación de estos animales ha llevado a un rechazo del consumo de esos productos por parte de ciertos sectores de la población.

o de dolor, e incapaces de sentir algún tipo de empatía hacia otros seres vivos, sean éstos animales o humanos. Se podría pensar que la falta de empatía hacia los animales deriva en un preludeo a la falta de empatía hacia los seres humanos (de hecho, múltiples estudios muestran que los individuos que son más empáticos con los animales, particularmente durante la niñez, tienden a ser más empáticos con otros seres humanos [cfr. Barker y Wolen, 2008; Daly y Morton, 2006 y Paul, 1998]). Lo cierto es que los sistemas educativos, que metódicamente inculcan en los estudiantes la idea de que no deben considerar el dolor y el sufrimiento de los animales de laboratorio, pueden terminar desensibilizando a los alumnos frente a otras formas de sufrimiento animal y enseñándoles que las vidas de los estos seres vivos no son importantes. Pero, por un lado, la falta de sensibilidad y de empatía hacia los animales no es garantía de que existan buenos profesionales y, por otro, la presencia de empatía no es equivalente a un profesional débil o incapaz de realizar su trabajo.

Por otra parte, hay evidencia de que el uso de animales en educación puede tener efectos adversos sobre los estudiantes; se ha mostrado que forzarlos a participar en dichas prácticas de laboratorio puede tener efectos psicológicos nocivos, aspectos para los cuales los docentes no suelen preparar a los educandos, y aun ellos mismos tampoco están preparados para atender. Según Theodora Capaldo: “Bajo la presión de una disección forzosa –o de cualquier otro uso nocivo de un animal–, la educación se ve frustrada. Cuando los estudiantes se ven obligados a utilizar animales en formas que ellos encuentran objetables, el estudiante se traumatiza e invariablemente aprende menos” (Capaldo, 2004: 525). Muchas personas que son compasivas con los animales prefieren evitar, o darse de baja de una carrera científica si ésta va a implicar el sufrimiento de éstos, con lo cual se pierde gente que puede tener capacidades para hacer investigación científica que no involucre el uso de animales; desperdiciar dicho capital humano es perjudicial para la ciencia misma.

No sólo puede haber un efecto psicológico sobre los estudiantes, sino que también están recibiendo un mensaje implícito acerca del valor que la ciencia le da a los animales, como afirman Birke, Arluke y Michael:

[...] están aprendiendo mucho más que anatomía y técnicas apropiadas, están aprendiendo sutilmente las creencias subyacentes de la ciencia, que condona el literal despiece del cuerpo que es diseccionado (epítome del reduccionismo científico). [...] Los jóvenes estudiantes están confrontando algo que tienden a encontrar moralmente repugnante en una edad en la que están desarrollando su sentido de la identidad y su carác-

ter moral, sin embargo, todavía no son capaces de resistir a las figuras de autoridad (Birke *et al.*, 2007: 80)

Así, el efecto no es sólo psicológico sino también (sobre todo si sucede muy temprano en la educación del estudiante) a nivel de la formación de su identidad y de su carácter moral. En las clases de Ciencias Naturales no sólo se aprende Biología o Anatomía, igualmente se aprenden las actitudes morales que subyacen a la práctica de la ciencia misma. Las ciencias y su práctica no están libres por completo de intereses y de valores, como pensaron alguna vez los positivistas (la crítica al mito de la pureza axiológica de la ciencia la realizó Habermas [1982] en su libro *Conocimiento e interés*, así como diversos sociólogos de la ciencia). Al aprender ciencia también se aprenden implícitamente valores morales.

El enfoque práctico y la educación activa

Muchos argumentan que la educación tiene que ser lo más activa posible, es decir, debe involucrar al estudiante no como un sujeto pasivo y un mero receptor de información, sino como alguien activo que participa en descubrir por sí mismo cómo es el cuerpo de un animal, cuáles son sus órganos y cómo funcionan. Parte del aprendizaje activo, afirman, consiste en utilizar animales para ver cómo funcionan sus distintos órganos. Adicionalmente, en las clases que tienen como propósito el aprendizaje de anatomía o de fisiología humanas, si los experimentos y las disecciones se realizan en mamíferos lo suficientemente similares al ser humano, entonces, por analogía, la práctica proporcionará conocimientos sobre el cuerpo humano y sus órganos (lo que es relevante aquí es que, efectivamente, las semejanzas sean lo suficientemente cercanas como para trazar una analogía).

Tal vez lo primero que habría que subrayar es que una educación activa no empieza cuando los estudiantes realizan labores prácticas en clase sino mucho antes, con la discusión, entre los alumnos y el profesor, de cuáles usos de los animales son éticamente correctos. Como afirma Andrew Petto:

El reto para el uso educativo humanitario de los animales es hacer que la clase refleje no sólo los materiales y conceptos específicos que los estudiantes tienen que aprender, sino también para hacer que los estudiantes tomen conciencia de que este uso es una elección que debe hacerse de forma activa. Una aproximación a la educación humanitaria es desarrollar una lista de actividades permitidas y prohibidas para regular el uso

educativo de los animales. El principal atractivo de este enfoque es su facilidad de comprensión y de aplicación. Sin embargo, las lecciones de la educación humanitaria no pueden ser reforzadas cuando los estudiantes y profesores siguen una lista de reglas (Petto, 1998: 142).

Los estudiantes y el profesor deben discutir si es necesario usar animales para cada una de las prácticas de laboratorio propuestas.³ También tienen que estar preparados para argumentar si hay alternativas al uso de éstos para cada tema del curso y si lo que se va a aprender no se puede sustituir con información que venga en libros, videos, páginas de Internet, o en los diversos programas de computación con simuladores fenotípicos, de los que muestran disecciones virtuales que uno no podría ver ni siquiera en vivo o aplicando modelos de animales.⁴ Estos programas involucran al estudiante de un modo activo y tienen la ventaja de que se pueden personalizar opciones: pueden ir al ritmo de aprendizaje del estudiante, se pueden alterar variables que difícilmente podrían cambiarse en una disección en vivo, se puede repetir la información y los videos, y estos últimos pueden tener tomas de órganos del animal que difícilmente se verían en la

³ El uso de animales en laboratorio no debe ser nunca un prerrequisito para pasar un curso, sobre todo si el curso involucra una discusión previa sobre las distintas perspectivas que los estudiantes tienen sobre el uso de un animal para cumplir los objetivos de la clase. El estudiante puede argumentar sus puntos de vista éticos, defenderlos y tener el derecho de no participar en las prácticas, siempre y cuando haga un trabajo alternativo. Es decir, el estudiante debe tener garantizado el derecho a la objeción de conciencia; ésta no debe verse como un acto de rebeldía en contra del profesor, sino tomarse como una postura ética válida y respetable, principalmente si está fundada en la reflexión y en los valores morales que sostiene el estudiante (Shapiro, 1998). Esta negativa a participar en clases que involucren la disección o la vivisección es algo que ya algunas leyes de protección a los animales contemplan, por ejemplo, la Ley de Protección a los Animales del Distrito Federal, en México, que también prohíbe las prácticas de vivisección y de experimentación en animales con fines didácticos y establece que estas prácticas serán sustituidas por esquemas, videos, materiales biológicos y otros métodos alternativos. Acerca de las leyes sobre disección y vivisección en otros países, particularmente Estados Unidos y la Unión Europea, véase Balcombe, 1998 y 2000, así como Orleans, 1998.

⁴ Una lista de programas de cómputo (como Digital Frog 2.5, VFrog, DissectionWorks Fetal Pig, DissectionWorks Cat Works o Emantras Rat Dissection) que se pueden usar en educación se encuentra en el sitio de TeachKind, <http://www.teachkind.org/dissectalt.asp>. Véase también Balcombe (2000: 39-40), quien presenta métodos alternativos a la disección. La base de datos NORINA (Norwegian Inventory of Alternatives, <http://oslovet.norecopa.no>) contiene información sobre más de 3 500 ayudas audiovisuales que pueden usarse como alternativas a la disección de animales en la educación.

práctica de laboratorio. Muchas de estas alternativas son herramientas que también involucran al estudiante de manera activa.

Por otro lado, se puede favorecer un modelo activo de educación que no incluya el uso de animales, sino visitas a museos de historia natural, esculpir modelos anatómicos con plastilina, prácticas de campo no invasivas ni perjudiciales en las que los estudiantes conozcan el hábitat de aquéllos (más adelante abordo la cuestión de la captura de animales silvestres en prácticas de campo), llevar a los estudiantes a clínicas veterinarias donde se realicen cirugías reales, o que los estudiantes se involucren consiguiendo más información sobre los animales en el Internet o a través de otros medios.

Quizá uno de los argumentos más relevantes para justificar el uso de animales en la enseñanza sea que las disecciones proporcionan un tipo de conocimiento práctico que no puede, por ejemplo, dar un libro que sólo proporciona conocimiento teórico; con la disección se aprenden habilidades, se afirma. Sin embargo, Ian Hughes (2001), profesor de farmacología de la Universidad de Leeds, en un análisis de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de 26 clases prácticas de farmacología donde se usaban animales, en universidades del Reino Unido, afirma que entre los objetivos de las sesiones — que eran en promedio seis — sólo dos involucraban habilidades prácticas. Muchas de estas habilidades no requieren el empleo de animales (como la habilidad de planear un diseño experimental, la de trabajar en equipo, o desarrollar habilidades de comunicación, etc.). Hughes analizó las calificaciones obtenidas por los estudiantes en una variedad de evaluaciones utilizando prácticas de laboratorio y prácticas simuladas por computadora; los alumnos que realizaron los ejercicios de laboratorio tuvieron un desempeño más pobre en comparación con aquellos que hicieron simulaciones por computadora, lo que se explicaba por la calidad de los datos que obtenían; en los exámenes, los estudiantes se desempeñaron igual de bien, excepto en preguntas que se relacionaban con los detalles experimentales de las prácticas de laboratorio. Todo esto muestra que no hay gran diferencia en el proceso de aprendizaje de habilidades prácticas de estudiantes que usan simuladores contra aquellos que realizan prácticas en laboratorio.

Por otro lado, no todos los estudiantes de farmacología o de otras disciplinas científicas necesitarán de estas habilidades prácticas en su vida profesional. En un estudio anterior, Hughes y sus colaboradores (1997) expusieron que menos del 50% de los estudiantes de farmacología necesitarían de estas habilidades para su vida profesional posterior (y es posible que lo mismo suceda con los estudiantes de medicina e incluso de veteri-

naria). Esto obliga a preguntarse si es necesario que todos los estudiantes deban hacer prácticas de laboratorio que involucren el uso de animales, o si esto se debe dejar exclusivamente para aquellos estudiantes avanzados que estén en una línea terminal que involucre un trabajo de laboratorio con animales. En estos casos, los estudiantes podrían participar como ayudantes en los trabajos de investigación que sus profesores realicen, habida cuenta de que el uso de animales en esos experimentos está pedagógica y científicamente justificada. En medicina veterinaria, por ejemplo, los estudiantes encaminados al ejercicio de la cirugía podrían participar como ayudantes en cirugías reales que realicen sus profesores con animales que efectivamente las requieran y así obtener la práctica que necesitarán en sus vidas profesionales.

La justificación ética

Si algún proceso de aprendizaje involucra conductas en lo moral objetables, entonces de seguro tenderemos a decir que no es justificable, aunque sea pedagógicamente efectivo. Por ejemplo, antes se pensaba que ejercer ciertos niveles de violencia física con los estudiantes garantizaba su aprendizaje, sin embargo, hoy en día se cree que esos métodos de enseñanza constituyen una violación a los derechos de los niños. Resulta menos justificable si además existen métodos alternativos de enseñanza que no involucren esas conductas y que resultan tanto o más efectivos. No obstante, no a toda la gente le parece que haya algo incorrecto con manipular a los animales para que los estudiantes aprendan; finalmente, mucha gente mata animales con diversos propósitos – como espectáculos, deporte, etcétera – y no encuentra nada objetable en ello, luego, mucho menos objetable resulta utilizar animales si es en nombre de la educación, que es un fin en lo social muy apreciado. Un fin tan noble, entonces, parece darnos derecho a disponer de la vida de los animales, al cabo, se dice, los intereses de los humanos tienen primacía por sobre los de los animales; pero esto no tiene por qué ser siempre así.

Aquí quiero argumentar que los animales tienen intereses propios, independientes de los intereses humanos, singularidad que los hace objetos de consideración moral y de respeto, lo cual nos impone restricciones al modo como los tratamos, de manera que no podemos dar por supuesto que los intereses de los animales tienen que dar paso en automático a los de los humanos. Considero que tiene que haber una justificación muy fuer-

te para usar animales con propósitos educativos, y para los casos en que ésta exista, tiene que haber lineamientos éticos acerca de la obtención de los animales y las condiciones donde se les mantiene, entre otros aspectos.

Como dije antes, sería deseable que, como parte de su proceso de aprendizaje, los estudiantes participaran en discusiones en clase sobre las alternativas y sobre la corrección del uso de animales en sus laboratorios. Si no se hace esto y se da por sentado que no hay nada moralmente objetable en explotarlos, los estudiantes podrían aprender que la vida animal se puede ver como un medio para alcanzar otros fines y, de este modo, aprender a no respetarla. Al aprender ciencia también se aprenden las actitudes morales que subyacen a las prácticas científicas. Es necesario que se cuestionen esas actitudes, aspecto que pasa, en este caso particular, por la discusión acerca de si los animales tienen intereses y si son o deben ser objeto de respeto y de consideración moral.

Muchas veces se piensa sobre los animales en términos de cosas o, como aparece en muchos códigos legales, de “bienes muebles semovientes”, es decir, cosas que son capaces de moverse por sí mismas. Si los animales son equivalentes a cosas, entonces no se justifica atribuirles intereses ni se justifica que tengamos ningún deber moral directo hacia ellos (como sucede con las cosas, tenemos deberes indirectos en función de los deberes que tendríamos, por ejemplo, hacia sus propietarios). Sin embargo, esta postura tiene muchos problemas, porque igualar a los animales con las cosas no explica por qué tenemos actitudes morales muy diferentes cuando, por ejemplo, pateamos una piedra que cuando infligimos dolor innecesariamente a un gato, digamos, cortándole algún miembro sólo por placer. Si los dos están al mismo nivel, de cosas, no deberíamos ver como incorrecto lo segundo, pero es un hecho que nuestras reacciones, en general, son diferentes. Nadie piensa que sea incorrecto lo primero, patear una piedra (si es un acto que no tiene ninguna consecuencia), mientras que muchos piensan que es un acto moralmente reprochable lo segundo, dado que pensamos que revela un carácter moral vicioso y solemos tener una reacción moral negativa frente a ese acto. Si pensamos que este último es cuestionable, es porque reconocemos el estatus moral del gato, y no el de la piedra (y precisamente por eso discutimos si hay algo malo en emplear animales en la educación y no si empleamos piedras). El único modo de explicar la diferencia es reconociendo el estatus moral del animal, y es por eso que la teoría que iguala a los animales con cosas o los ve como “bienes inmuebles semovientes” es inconsistente, dado que no puede explicar esta diferencia básica. Si pensamos que los animales tienen un estatus o un

valor moral —o sea, que el trato hacia ellos está regido por ciertas obligaciones morales— es, entre otras cosas, porque tienen conciencia y son capaces de sentir y de sufrir a causa de nuestras acciones. Los animales no son meros objetos que podamos usar, como se usa una piedra o un microscopio, son sujetos que tienen una vida y a los que —por lo menos en el caso de los mamíferos— les importa aquello que pueda sucederles; tienen un interés en conservar su vida, en otras palabras, tienen intereses propios independientes de los de los humanos.

Ahora, a diferencia del caso de matar a un animal por placer, en el caso que estamos examinando parece haber una diferencia significativa, dado que hay un interés humano que justifica usar y matar al animal: la educación de los seres humanos. Se trata, entonces, de un caso en el que entran en conflicto los intereses de los seres humanos con los intereses reconocidos de los animales (entre otros, evitar el dolor innecesario y el sufrimiento, y conservar su vida). ¿Cómo dirimimos este conflicto de intereses? Paul Taylor propuso un principio precisamente para disipar este tipo de conflictos entre individuos o grupos de individuos de distintas especies: el principio de proporcionalidad. Según éste, debe darse mayor peso a intereses básicos que a intereses no básicos, sin importar de qué especie estemos hablando (si humana o no humana) (Taylor, 1986: 269). De este modo, cuando entran en conflicto los intereses de los humanos con los de los animales en el caso de la educación, habría que considerar qué tipo de intereses entran en juego. En el caso de los animales, ellos tienen un interés básico en conservar su vida, que es el mayor interés que un ser vivo puede tener, mientras que en el caso de los humanos se trata de un interés no básico de aprender sobre los animales, que además es algo que pueden aprender de modos alternativos, sin matar animales. Por ello, el interés básico del animal debe tener mayor peso que el interés no básico del ser humano.

Alguien podría decir que el avance de la ciencia y de su enseñanza justifican que se maten animales para la educación, porque no sólo nosotros sino también ellos se ven beneficiados; es decir, los beneficios (para los humanos y posiblemente para los animales) superan los costos (para los animales). Aunque habría que discutirlo —algo que no voy a hacer aquí—, dicha premisa tal vez podría sostenerse para el caso del empleo de animales en *investigación*, pero no parece que se pueda decir lo mismo para la educación. En la educación habría que preguntarnos si los beneficios superan los costos en vida de estos animales, lo cual es debatible si, como

hemos visto, existen mejores medios para enseñar lo mismo. Los costos no justifican los beneficios. Hemos visto antes que hay modos alternativos de obtener los mismos beneficios (y en algunos casos incluso mayores) a los que se obtienen usando animales, de modo que no parece ser una justificación suficiente el que simplemente se invoque la educación para “sacrificar” luego miles de animales en sus altares.

No obstante, es posible invocar dos casos en los cuales el proceso educativo requiere animales y en los que sería justificable violar los intereses de los animales en nombre de la educación. El primero sería el de cursos avanzados de nivel licenciatura, de posgrado o de especialización, por ejemplo, de cirugía, en los que es necesario que el estudiante participe activamente en la cirugía. Sin embargo, en estos cursos lo ideal es que los animales sobre los que se practique sean aquellos que efectivamente necesiten una intervención quirúrgica o que estén ya muertos y que procedan de una fuente ética. Son ocasiones con las que el médico veterinario se enfrentará a lo largo de su práctica profesional y está justificado que practique en animales vivos, siempre bajo la supervisión de un profesor experimentado. Desde esta perspectiva, entonces, parece que no se está violando el principio de Taylor porque se está actuando en bien de los intereses del animal, de manera que el objetivo principal sería la curación de éste, al requerir una intervención, mientras que un objetivo secundario sería que el alumno aprenda técnicas quirúrgicas para curarlo. Alternativamente, el estudiante avanzado puede practicar en animales muertos que provengan de una fuente ética (por ejemplo, animales a los que se les practicó la eutanasia y sus dueños accedieron a que se usara su cadáver, especímenes preservados, etc.) o con órganos de mataderos; esto sucede, por ejemplo, en clases de patología que requieren que los estudiantes aprendan distintas técnicas de necropsia.

El segundo caso que se podría invocar sería el de aquellos cursos avanzados dirigidos a la investigación que requirieran que los estudiantes participaran como parte de su entrenamiento y que demandaran el uso de animales; estos cursos deberían ser supervisados por un investigador (en este artículo he dejado entre paréntesis la cuestión acerca de la ética del uso de animales en investigación científica). De igual modo, habría que hacer uso de otro principio de Taylor: el principio del mínimo daño, el cual afirma que si los humanos sentimos que debemos violar los intereses no humanos, la acción debe hacerse de una forma que provoque el menor daño posible al animal (Taylor, 1986: 280).

Consideraciones sobre el uso de animales en la enseñanza

No deberíamos ver el acto de disponer de la vida de un animal para una clase como un acto aislado, sino como parte, o como la culminación, del proceso del manejo del animal. Tendríamos que considerar este hecho, por ejemplo, dentro del contexto donde se cría y se mantiene al animal. Más específicamente, tendríamos que considerar varios aspectos como los que a continuación exponemos.⁵

Qué animales se usan en la educación

Aunque puede sonar trivial, en el caso de especies silvestres, no se deben usar aquellas cuyas poblaciones han sido sobreexplotadas o se encuentran en declive o incluso en peligro de extinción, o cuyas poblaciones están decreciendo (como son las ranas leopardo, las ranas mugidoras o el tiburón mielga). Sin embargo, no hay diferencia, a nivel individual, entre un animal que pertenece a una especie en peligro de extinción de uno que no: ambos pueden ser individuos igualmente sensibles, que resentirán que se les saque de su hábitat natural para meterlos en un laboratorio escolar (por mejores condiciones que éste pueda tener), y que luego se les manipule; todo esto puede causar gran ansiedad en el animal y, en ocasiones, esto puede provocar su muerte. Este aspecto aplica también para los animales domésticos o criados para experimentación que son adquiridos por la institución educativa.

Cómo se adquieren los animales que se usan

Si se busca que los estudiantes participen activamente en la discusión sobre el uso ético de animales, sería recomendable que fueran informados sobre la fuente de la que proviene el animal, cómo fue capturado, transportado y manejado. Por ejemplo, en 1994, la Sociedad Mundial para la Protección de los Animales (WSPA, por sus siglas en inglés) descubrió que dos mil especímenes de gatos que se usaron en escuelas de Estados Unidos para clases que involucraban disecciones, provenían de Mexicali (Baja Ca-

⁵ Sigo aquí, en términos generales, muchas de las recomendaciones que Balcombe (2000) hace sobre el uso de animales en educación.

lifornia, México), donde se atrapaban gatos callejeros y se les mataba metiéndolos en un saco y después ahogándolos o asfixiándolos al conectar el saco al escape de un automóvil, y luego se enviaban los cuerpos a Estados Unidos; el hombre que estuvo a cargo de capturarlos confesó después que muy probablemente muchos de ellos tenían dueño y la compañía estadounidense, Preparation of Animal Material for Scholarly Study (PARMEESA), hacía envíos de 1 500 gatos al mes a escuelas y había estado en operación por veinte años (Balcombe, 2000: 30; véase también AAVS, 2009; y Ducceschi *et al.*, 2010). Tanto las escuelas como los estudiantes deben tener conocimiento de la fuente de la que provienen los animales. Acceder a participar en un proceso en el que se maltrató al animal al capturarlo, transportarlo o matarlo, implica aceptar que es correcto maltratar a los animales y no tomar en cuenta su bienestar, aunque sea con fines educativos. Hay básicamente cuatro fuentes de suministro de animales para la educación:

- a) Animales criados especialmente para la educación/investigación. Sería conveniente que los estudiantes conocieran el bioterio de su universidad o supieran quién es el proveedor, así como sus instalaciones, el manejo que hace de los animales y su código de ética. Muchos bioterios no tienen las condiciones para mantener en un estado de bienestar adecuado a sus animales, lo que provoca altos niveles de estrés y de sufrimiento en ellos (Langford *et al.* [2010] desarrollaron un método para la detección de niveles de dolor a través de las expresiones fisiognómicas de los ratones de laboratorio, los cuales aumentan con un mal manejo o cuando se los tiene en condiciones inadecuadas).
- b) Animales silvestres capturados en prácticas de campo por los mismos estudiantes. Muchos alumnos carecen del conocimiento necesario para saber cuál es el papel que desempeña el animal en el ecosistema en el que se encuentra; es necesario que dispongan de información acerca de la conducta del animal dentro de su hábitat, ya que muchos cambian de conducta cuando son atrapados (la mera presencia de humanos en el hábitat del animal puede alterar su conducta, como sucede con los venados o los borregos). El estudiante también debe tener conocimientos acerca de cómo debe ser manejado, atrapado y marcado el animal.⁶ Varios métodos de captura pueden lastimar a los animales, algunos de los cuales son muy susceptibles al estrés, lo que implica un riesgo extra para ellos y para los alumnos. El marcaje puede alterar la conducta ani-

⁶ Aquí habría que distinguir entre, por un lado, los animales silvestres que se capturan y se llevan a la escuela o se quedan como especímenes de colecta, a los que se disecciona o mete en frascos de formol y, por otro, los estudios de técnicas de manejo de fauna en campo, en donde se capturan animales, se marcan y se liberan (algunos de estos cursos conllevan actividades con fines de investigación, y se involucra a estudiantes de grado y posgrado con fines educativos).

mal; por ejemplo, cuando se han marcado cebras con bandas de color, se ha notado que su conducta de apareamiento se modifica o que colocar collares de radiotelemetría a hembras adultas de arvicolininos (campañoles y ratas de agua) influye en sus relaciones de dominancia (Bekoff, 1998: 151). Asimismo los estudiantes deberían tener información acerca de los peligros que puede representar capturar animales silvestres: algunas especies de insectos, reptiles, serpientes o ranas pueden ser venenosas; no debe omitirse contar con el equipo (guantes, máscaras, etc.) para realizar la captura y para manejarlos en el laboratorio (así como equipaje y material de primeros auxilios [suero antiviperino] y personal entrenado en su manejo).

- c) Animales domésticos que se venden vivos en mercados. Muchos profesores de distintos niveles solicitan a sus alumnos que sean ellos mismos quienes compren el animal al que luego se matarán. Para ello, les piden que vayan a algún mercado donde se venden animales vivos (mayormente gallinas, pollos o conejos), con el pretexto de que son animales que de cualquier modo están destinados a morir, dado que se usan para la alimentación. En primer lugar, es objetable que sean los propios estudiantes quienes tengan que aportar al animal (muy probablemente ellos no cuenten con el conocimiento previo acerca de cómo manejarlos para trasladarlos a su clase, con lo cual muchos animales pueden lastimarse o morir en el camino). En segundo lugar, en esos casos no es posible contar con información acerca de cómo fueron criados, transportados, etc.; muchos de ellos podrían provenir de contextos de producción intensiva en los que, por ejemplo, los animales llevan vidas de confinamiento permanente, lugares que no cumplen con niveles mínimos que garanticen el bienestar de los animales. Puede ser, incluso, que los animales provengan de contextos de ilegalidad.
- d) Animales que provienen de perreras, refugios o antirrábicos. Muchos de los animales que llegan ahí son perros o gatos extraviados, o que sus antiguos dueños han desechado. A ningún dueño responsable le gustaría que su gato, o su perro, extraviado terminara en el laboratorio de una escuela, usado para que un grupo de estudiantes aprenda algo que pudo haber aprendido de otro modo. Por otro lado, si el animal proviene de un albergue o perrera, se deberían tomar en cuenta las condiciones en las que se le mantiene. Si esas condiciones no son adecuadas (muchos animales viven hacinados en pequeñas jaulas donde no cuentan con el espacio adecuado para moverse o realizar actividades propias de su especie, ni higiene y alimentación adecuadas), entonces es probable que el animal experimente estrés y sufrimiento. Ahora, tal vez el punto más polémico del asunto es que a muchos de ellos se les matará de cualquier manera. ¿Es correcto matarlos en el laboratorio universitario en lugar de matarlos en la perrera, que es el fin que, de todos modos, muchos de ellos tendrán? La Humane Society de Estados Unidos (HSUS por sus siglas en inglés) acepta que se usen animales muertos de los albergues, pero bajo ciertas condiciones. La HSUS recomienda que los animales no se

transfieran a escuelas primarias, secundarias o preparatorias, sino sólo a universidades. Los albergues no deben cobrar a las escuelas que solicitan animales para sus clases, porque de lo contrario la práctica podría convertirse en un negocio y los albergues podrían empezar a capturar y matar animales para ganar dinero; la sobrepoblación de animales callejeros no debe prestarse a la explotación, sino que deben buscarse soluciones, pues el negocio podría ser un incentivo para mantener la sobrepoblación. A los animales en albergues sólo se les debe haber matado por alguna enfermedad o herida mortal, o bien porque no se pudo encontrar un hogar para el animal en un tiempo razonable. Si fuera preciso que el animal se matara en el laboratorio, entonces esto debería hacerlo un profesor experimentado o el estudiante bajo la supervisión del profesor. Muchos alumnos que no cuentan con experiencia pueden hacer que el animal sufra innecesariamente porque no saben matarlo con la técnica apropiada.

En qué condiciones se les mantiene

Los animales en el laboratorio deben mantenerse con niveles adecuados de bienestar, pues poseen necesidades vitales que involucran no sólo que tengan agua y alimento; de igual forma, deben existir condiciones que prevengan sus posibles enfermedades, por ejemplo, muchos viven en condiciones insalubres antes de terminar en los laboratorios universitarios, y muchos más mueren antes de alcanzarlos. Algunas de esas enfermedades pueden producirse por el espacio limitado donde se les mantiene, el tipo de jaulas, que les impide hacer cualquier ejercicio e, incluso, estar cómodamente echados. Pero tales condiciones no sólo se limitan a enfermedades físicas, sino también psicológicas; por ejemplo, en muchos casos se mantiene a los animales de laboratorio — como los ratones — en espacios reducidos, estériles y sin ningún tipo de estímulo, y esto puede generar comportamientos anormales como depresión, hiperreactividad, comportamientos redirigidos o estereotipias (Balcombe *et al.*, 2004; Burghardt, 1999). Idealmente, se tiene que buscar que existan condiciones en las que haya un enriquecimiento ambiental que estimule al animal a desarrollar actividades propias de su especie, mejorando su nivel de bienestar, evitando el aburrimiento y el estrés. Algunas reacciones adversas también pueden surgir en el caso de animales que tienen necesidades de socialización y de afiliación, pero a los que se mantiene aislados. Cuando el contacto es importante para el animal, su carencia puede acarrear efectos negativos en términos de estrés. Por tanto, se debe tener a los animales en constante observación, detectando cambios de conducta o de salud, en condiciones de higiene adecuadas y

con cajas limpias. El personal que maneja a los animales debe estar debidamente capacitado y conocer los lineamientos técnicos y éticos para hacerlo.

Finalmente, en los casos en los que no se mata a los animales, habrá que tomar en cuenta cuáles efectos derivan en su comportamiento al emplearlos en la investigación y cómo se dispondrá de ellos después de la práctica: si se les liberará, habría que considerar que esto debe hacerse en el lugar donde fueron capturados, y no en algún lugar donde puedan alterar el equilibrio ecológico o donde no puedan adaptarse y mueran.

Conclusiones

Los animales tienen intereses propios independientes de los de los humanos. La gran mayoría de los animales que se usan en la educación son seres sintientes, con capacidad para sufrir debido a nuestras acciones, sujetos de una vida que puede verse afectada para bien o para mal por el efecto de éstas; son seres conscientes del mundo y de lo que les ocurre, y eso tiene importancia para ellos (cfr. Regan, 2016). Estas circunstancias los hace objetos de consideración moral, lo cual implica restricciones en el modo como los tratamos, así como ciertas obligaciones que tenemos hacia ellos. Sus intereses no tienen que ceder automáticamente a los intereses humanos y necesitamos aplicar un criterio definido para ponderar los intereses humanos y animales cuando éstos entran en conflicto. La enseñanza de las distintas disciplinas científicas no constituye un interés básico de los estudiantes del mismo modo que sí lo es para los animales conservar su vida. Matar conejos, ranas o ratones sólo para ver su aparato digestivo o para constatar lo que ya está en los libros de texto o en programas de cómputo, no es justificable desde un punto de vista ético, sobre todo cuando existen métodos alternativos de aprendizaje que no implican el uso de animales y que han probado ser tanto o más efectivos que los métodos tradicionales que sí los emplean. Según una extensa literatura de artículos aparecidos en revistas arbitradas, muchos estudios nos muestran que el aprendizaje con métodos alternativos es más —o en muchos casos por lo menos igualmente— efectivo, que el método tradicional que sí usa animales. Los métodos alternativos, además, no tienen efectos psicológicos negativos sobre los estudiantes, ni llevan implícito el mensaje moral de que las vidas animales no importan o no deben ser respetadas cuando los intereses humanos, por mínimos que sean, estén involucrados. He sostenido que sólo en dos casos estaría justificado el uso de animales en contextos educativos: en el de estudiantes universitarios avanzados de disciplinas como veterinaria que

participaran en cirugías de animales que realmente necesiten intervenciones quirúrgicas, y en el de estudiantes universitarios avanzados que participen en investigaciones, dirigidas por académicos, que justificadamente requieran el uso de animales (aunque aquí no he discutido la justificación para el uso de animales en la investigación científica). En esos casos, cuando está justificado el uso de animales, habrá que considerar varios aspectos que garanticen su bienestar, entre ellos: la especie que se usa, su procedencia, así como las condiciones en las que se les mantiene.

Sería conveniente que fuéramos más conscientes de que la enseñanza de la ciencia implica ciertas posturas morales que deben hacerse explícitas y discutirse en el salón de clase.

Nuestras leyes deberían dar cuenta de que no querer experimentar con animales en el laboratorio escolar es una posición ética legítima que debe ser respetada y protegida, reconociendo el derecho a la objeción de conciencia por parte de los estudiantes. Sería un primer paso hacia la regulación del uso de animales para la enseñanza, que, según he argumentado, no está éticamente justificada en la mayoría de los casos.

Referencias

- AAVS (American Anti-Vivisection Society) (2009). *Dying to Learn. Exposing the Supply and Use of Dogs and Cats in Higher Education*. Disponible en línea: http://aavs.org/cms/assets/uploads/2014/08/aavs_report_dying-to-learn.pdf?35d448. Acceso: 13 de mayo de 2015.
- ALTEX Proceedings [Alternatives to Animal Experimentation] (2013). vol. 2, no. 1, Proceedings of Animal Alternatives in Teaching, Toxicity Testing and Medicine.
- Balcombe, Jonathan (1998). Dissection and vivisection laws, *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*, editada por Marc Bekoff, con Carron A. Meaney, Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 144-146.
- Balcombe, Jonathan (2000). *The Use of Animals in Higher Education. Problems, Alternatives and Recommendations*, Washington, D.C.: Humane Society Press.
- Balcombe, Jonathan; Barnard, Neal; Sandusky, Chad (2004). Laboratory routines cause animal stress. *Contemporary Topics*, American Association for Laboratory Animal Science, vol. 43, pp. 42-51.
- Barker, Sandra B. y Wolen, Aaron R. (2008). The benefits of human-companion animal interaction: a review. *Journal of Veterinary Medical Education*, vol. 35, pp. 487-495.
- Bekoff, Marc (1998). Field studies. *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*, editada por Marc Bekoff, con Carron A. Meaney, Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 150-152.

- Birke, Linda; Arluke, Arnold.; Michael, Mike (2007). *The Sacrifice. How Scientific Experiments Transform Animals and People*. Indiana: Purdue University Press.
- Burghardt, Gordon M. (1999). Deprivation and enrichment in laboratory animal environments. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, vol. 2, pp. 263-266.
- Capaldo, Theodora (2004). The psychological effect on students of using animals in ways that they see as ethically, morally and religiously wrong. *ATLA [Alternatives to Laboratory Animals]* vol. 32, pp. 525-531.
- Daly, Beth, y Morton, L. (2006). An investigation of human-animal interactions and empathy as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children, *Anthrozoös*, vol. 19, pp. 113-127.
- DeHoff, Mary Ellen; Clark, Krista L.; Meganathan, Karthikeyan (2011). Learning outcomes and student perceived value of clay modeling and cat dissection in undergraduate human anatomy and physiology. *Advances in Physiology Education*, vol. 35, pp. 68-75. doi:10.1152/advan.00094.2010.
- Dewhurst, D. G., Hardcastle, J., Hardcastle, P. T., y Stuart, E. (1994). Comparison of a computer simulation program and a traditional laboratory practical class for teaching the principles of intestinal absorption, *Advances in Physiology Education*, vol. 12, pp. S95-S104.
- Ducceschi, Laura; Green, Nicole; Miller-Spiegel, Cristal (2010). Dying to learn: the supply and use of companion animals in U. S. colleges and universities. *ALTEX* vol. 27, no. 4, pp. 304-308.
- Finkelstein, N. D., Adams, W. K., Keller, C. J., Kohl, P. B., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., y Reid, S. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, vol. 1, 010103.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*, trad. M. Jiménez Redondo. Madrid: Taurus.
- Heim, Alice (1971). *Intelligence and Personality*, Baltimore: Penguin.
- Hughes, Ian Edward (2001). Do computer simulations of laboratory practicals meet learning needs? *Trends in Pharmacological Science*, vol. 22, pp. 71-74.
- Hughes, Ian Edward; Hollingsworth, Michael; Jones, Susan J. y Markham, Tony (1997). Knowledge and skills needs of pharmacology graduates in first employment: how do pharmacology courses measure up? *Trends in Pharmacological Science*, vol. 18, pp. 111-116.
- Institute of Laboratory Animal Resources, *Guía para el cuidado y uso de los animales de laboratorio*, <http://www.nal.usda.gov/awic/pubs/noawicpubs/careuse.htm>. Consultado en abril del 2015.
- Knight, Andrew (2007a). Humane teaching methods prove efficacious within veterinary and other biomedical education, *AATEX*, vol. 14, Special Issue, pp. 213-220. Disponible en: <http://altweb.jhsph.edu/wc6/paper213.pdf> [Consultado en abril del 2015].
- Knight, Andrew (2007b). The effectiveness of humane teaching methods in veterinary education, *ALTEX*, vol. 24, pp. 91-109.
- Langford, Dale J; Bailey, Andrea L.; Chanda, Mona Lisa; Clarke, Sarah E.; Drummond, Tanya E.; Echols, Stephanie; Glick, Sarah; Ingraio, Joelle; Klassen-Ross, Tammy; LaCroix-Fralish, Michael; Matsumiya, Lynn L.; Sorge, Robert E.; So-

- tocinal, Susana G.; Tabaka, Jhon M.; Wong, David; van den Maagdenberg, Arn M. J. M.; Ferrari, Michael D.; Craig, Kenneth D.; Mogil, Jeffrey S. (2010). Coding of facial expressions of pain in the laboratory mouse, *Nature methods*, vol. 7, pp. 447-452.
- Ley de protección a los animales del Distrito Federal, disponible en <http://www.aldf.gob.mx/leyes-107-2.html>.
- Mosterín, Jesús (2015). Dilemas éticos en la experimentación animal. *Gaceta Conbioética*, año 4, no. 16, pp. 5-9.
- Motoike, Howard K.; O'Kane, Robyn L.; Lenchner, Erez; Haspel, Carol (2009). Clay modeling as a method to learn human muscles: a community college study. *Anatomical Sciences Education*, vol. 2, pp. 19-23. doi:10.1002/ase.61.
- Norma Oficial Mexicana NOM-062-ZOO-1999, *Especificaciones técnicas para la producción, cuidado y uso de los animales de laboratorio*, disponible en <http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/archivos/062ZOO.PDF>. Consultado en abril del 2015.
- Nutton, Vivian (2002). Logic, learning, and experimental medicine. *Science*, no. 5556, pp. 800-801. Disponible en: <http://science.sciencemag.org/content/295/5556/800.full>
- Consultado en abril del 2015
- Orlans, F. Barbara (1998). Policies in the United States, *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*, editada por Marc Bekoff, con Carron A. Meaney, Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 143-144.
- Patronek, Gary J. y Rauch, Annette (2007). Systematic review of comparative studies examining alternatives to the harmful use of animals in biomedical education. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, vol. 230, pp. 37-43.
- Paul, Elizabeth (1998). Empathy for animals, *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*, editada por Marc Bekoff, con Carron A. Meaney, Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 153-154.
- Pedersen, Helena (2010). *Animals in Schools. Processes and Strategies in Human-Animal Education*, West Lafa-yette: Purdue University Press.
- PETA (People for the Ethical Treatment of Animals) (2015). Animals used in education, <http://www.peta.org/issues/animals-used-for-experimentation/classroom-dissection.aspx>. Consultado en abril de 2015.
- Petto, A. J. (1998). Education and the use of animals, *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*, editada por Marc Bekoff, con Carron A. Meaney, Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 141-142.
- Regan, Tom (2016). *En defensa de los derechos de los animales*, trad. A. Tamarit, México: FCE-UNAM.
- Samsel, Richard W.; Schmidt, Gregory A.; Hall, Jesse B.; Wood, Lawrence D.H.; Shroff, Sanjeev G., y Schumacker, Paul T. (1994). Cardiovascular physiology teaching: computer simulations vs. animal demonstrations, *Advances in Physiology Education*, vol. 11, pp. S36-S46.
- Shapiro, K. (1998). Student objection to dissection, *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*, editada por Marc Bekoff, con Carron A. Meaney, Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 147-148.

- Singer, Peter (2009). *Animal Liberation*, ed. actualizada, Nueva York: Harper-Collins.
- Taylor, Paul (1986). *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethic*. Nueva York: Princeton University Press.
- Téllez, Elizabeth (2012). El uso de los animales en la educación. Un análisis bioético. *Murmulllos filosóficos*, no. 3, pp. 52-59.
- Téllez, Elizabeth; Schunemann, Aline; Vanda, Beatriz; Linares, Jorge (2014). Argumentos con los que se intenta legitimar la enseñanza lesiva con animales en medicina veterinaria y zootecnia, *Dilemata*, vol. 6, pp. 289-229.
- Waters, John R.; Van Meter, Peggy; Perrotti, William; Drogo, Salvatore; Cyr, Richard J. (2005). Cat dissection vs. sculpting human structures in clay: An analysis of two approaches to undergraduate human anatomy laboratory education. *Advances in Physiology Education*, vol. 29, pp. 27-34. doi:10.1152/advan.00033.2004.
- Waters, John R.; Van Meter, Peggy; Perrotti, William; Drogo, Salvatore; Cyr, Richard J. (2011). Human clay models versus cat dissection: How the similarity between the classroom and the exam affects student performance. *Advances in Physiology Education*, vol. 35, pp. 227-236. doi:10.1152/advan.00030.2009.
- WSPA (World Animal Protection). *Bienestar de animales usados en investigación, pruebas y educación*, http://www.wspa-latinoamerica.org/Images/M%C3%BAduo%2022%20Animales%20en%20investigaci%C3%B3n_tcm24-20789.pdf. Consultado en abril de 2015.



La formación de nuevos investigadores educativos*

María Guadalupe Moreno Bayardo**

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

** Doctora en Educación. Académica del Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: gpemor98@hotmail.com

Esta obra resulta ser “el libro que muchos académicos esperábamos”, sobre todo de quienes hemos convertido la formación para la investigación en nuestra línea de trabajo, lo mismo si somos formadores en posgrados en educación, o bien si participamos en la toma de decisiones sobre el diseño, la apertura, la permanencia, la evaluación o el cierre de programas de doctorado en educación.

Sobre la naturaleza de la obra, hay que destacar la advertencia de los autores, desde la introducción, en el sentido de que no pretenden ofrecer respuestas o soluciones, sino sugerir un conjunto de alternativas razonables, y a veces contradictorias, con el propósito de abrir posibilidades, no de cerrarlas; con ello, anticipan el carácter de invitación al diálogo, al debate y a la reflexión que caracteriza a todos sus planteamientos.

En principio, hay que señalar que este libro es una excelente ilustración de lo que supone escribir una obra colectiva, pues sus autores estuvieron trabajando y dialogando de manera amplia, en forma presencial y a distancia; así, aunque cada uno de los participantes es autor de uno de los capítulos, los demás no fueron ajenos a lo escrito en forma individual y dedicaron espacios para comentar, coincidir o debatir –también por escrito– algunas de las ideas propuestas. Así, cada capítulo se convirtió en asunto “de uno y de todos los autores de la obra”, la cual cierra con un interesante apartado elaborado en forma conjunta y que aparece con el título de “interrogantes claves para la reflexión y la acción”.

Desde la certeza de que no lograré, en estos comentarios, destacar todas las valiosas discusiones, reflexiones y sugerencias planteadas en cada uno

de los capítulos del libro, en lugar de referirme de manera sucesiva al contenido específico de cada uno ellos, tomaré como hilo conductor algunos de los ejes “vertebrales” en torno a los cuales se plasman las principales aportaciones de la obra.

Sobre la necesidad de la formación de doctores

Los autores coinciden en que las sociedades necesitan educadores (es decir maestros, administradores y académicos) que posean doctorados para:

1. Reponer los profesores de los programas doctorales en educación existentes.
2. Desarrollar profesores altamente calificados de programas doctorales en educación de reciente formación.
3. Satisfacer las demandas crecientes impuestas a aquéllos en diversas ocupaciones y carreras educativas dentro de una sociedad del conocimiento.

Entonces, ya no se puede suponer que la gran mayoría de los poseedores de doctorados en educación asumirán puestos en el mundo académico y, de hecho, así lo muestran las estadísticas al respecto de países como los de la propia procedencia de los autores de la obra: Australia, Israel, Alemania, México y Estados Unidos. Sin embargo, la visión de futuro de la mayoría de los egresados de doctorados en educación, por lo menos en México, sí es de incorporarse a instituciones o centros de investigación, y el grado de frustración que se genera en ellos cuando no existen suficientes espacios para acogerlos puede lesionar de manera significativa su futuro desempeño laboral.

Sobre la orientación de la formación doctoral

Este tema abrió una amplia discusión en la que un punto de partida fueron los principios de Bolonia, expresados así: “El componente fundamental de la formación doctoral es la promoción del conocimiento a través de la investigación original. Al mismo tiempo se reconoce que la formación doctoral debe satisfacer cada vez más las necesidades de un mercado laboral más amplio que el del mundo académico”.

En relación con este aspecto, se presentaron diversas posturas como la del profesor Salomon, quien propone la creación de dos tipos de doctora-

do: 1) de investigación y 2) de desempeño profesional (para formar investigadores o expertos en otras prácticas educativas; investigadores o consumidores de investigación), como de hecho ya existen en muchos países. Esto puede traer consigo diversos tipos de problemas, como son la posible asignación de un estatus diferente a cada tipo de doctorado, el riesgo de que el segundo se convierta en un doctorado *lite*, así como el hecho de que ni las universidades ni los estudiantes mismos tienen la certeza – al principio de los estudios doctorales – del rumbo que seguirán sus carreras.

Como una alternativa a la propuesta de dos tipos de doctorado, se consideró también la posibilidad de diseñar programas suficientemente amplios que sirvan tanto a los que aspiran a ser académicos como a los que aspiran a ser profesionales, programas que se basen en los cuatro universos que propone el profesor Phillips cuando analiza a cuáles ámbitos debe responder en la actualidad la formación doctoral: la existencia de múltiples marcos de investigación, la necesidad de tener acceso a un gran acervo de conocimientos sustantivos, el reto de responder a contextos sociales discordantes, así como la urgencia de aprender a coexistir y vincularse con la infraestructura profesional, entendida ésta sobre todo como formas de relación con las comunidades científicas y desarrollo de la capacidad de gestión de recursos para la investigación. Esta propuesta también tiene sus implicaciones, como el tiempo que se requeriría para obtener este tipo de doctorado y la posible deserción de estudiantes en un trayecto muy extenso.

Sobre la forma de integrar el proceso de investigación en los programas doctorales

Éste es un eje de análisis en el que se planteó la íntima relación que existe entre el modelo desde el cuál se concibe un programa doctoral y el modo como se introduce la formación para la investigación en el mismo. Así, el profesor Teichler destaca que en el “modelo de aprendizaje en investigación”, como el que se utiliza en la Universidad de Stanford, los estudiantes del Ph. D. tienen oportunidades de formación en investigación desde el primer año del programa en estrecha relación con su supervisor (tutor); la investigación y la tesis son los puntos focales. Por otra parte, en el “modelo impulsado por materias” se comienza a trabajar en la tesis hasta que se ha cubierto satisfactoriamente cierto número de cursos, con el riesgo de que la tesis sea el primer verdadero proyecto de investigación para muchos estudiantes del doctorado.

Al respecto, el profesor Anderson sostiene que todos los programas doctorales en educación deben construirse en torno a la investigación, pero aclara que no está sugiriendo que los programas doctorales deban enfocarse exclusivamente en la investigación. Ofrece cuatro recomendaciones que vale la pena considerar: que los cursos introductorios incluyan un equilibrio de conocimientos disciplinarios y una comprensión del proceso de investigación; que haya una o dos materias en las que el enfoque esté en la lectura y en los análisis de informes de investigación completos; que todas las clases, más allá del contenido, se enseñen con un espíritu inquisitivo; y que haya un acuerdo sobre el tema general y un conjunto de preguntas de investigación tentativas para la tesis doctoral a mitad del programa, no al final.

Sobre la formación doctoral como requisito de ingreso y/o permanencia en las instituciones de educación superior

Como consecuencia de que las políticas públicas estén demandando a las instituciones de educación superior que sus académicos obtengan el doctorado como grado preferente, ha ocurrido, por una parte, que quienes ya laboran en este tipo de instituciones busquen oportunidades y apoyos para obtener el grado y, por otra, que la contratación de nuevos académicos se condicione a que éstos cuenten con un perfil de formación y una trayectoria profesional que incluyan tanto el grado de doctorado como cierta experiencia en docencia y en investigación. Ambas situaciones han provocado que la demanda de doctorados crezca exponencialmente, tal como lo presenta la Dra. De Ibarrola cuando analiza el caso de México.

Para responder a la demanda de formación doctoral se ha abierto un gran número de programas de doctorado en educación, más en el ámbito privado que en el público, en algunos casos con dudosa calidad y facilitando en extremo los procedimientos para la obtención del grado. Por otra parte, profesionales de disciplinas ajenas a la educación optan por cursar doctorados en educación en detrimento de un crecimiento en su disciplina de origen y de la relevancia de las aportaciones que pueden generar a un campo de conocimiento que apenas empiezan a conocer al llegar al doctorado.

Así, la obtención del grado de doctorado en educación no siempre es sinónimo de una sólida formación que permita, a quienes lo obtienen, ge-

nerar conocimiento relevante para el ámbito educativo. Esto representa un gran reto para los sistemas educativos en tanto promotores de una política, la cual si no tiene el seguimiento adecuado sobre las formas como los académicos llegan a obtener el grado preferente, se convierte fácilmente en ocasión para la simulación y demerita el cuidado con que se atiende dicha formación en los doctorados en educación inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

A modo de conclusión

Los aspectos tratados por los autores de este libro, en los ejes a los que acabo de hacer referencia, dan idea de la pertinencia y la trascendencia de los diversos aspectos que fueron abordando en sus planteamientos sobre la formación de nuevos investigadores educativos, los cuales serán, sin duda, fuente de múltiples diálogos y debates, con lo cual su libro habrá logrado el objetivo deseado.

Pero algo más hay que decir: el contenido y la forma como los autores plasmaron sus ideas, hace de la obra una fuente de aprendizaje para los lectores, pues el libro enseña:

- Formas de argumentar en las diferencias.
- Formas de interlocución entre académicos que tendrían que caracterizar a las obras de producción colectiva.
- Formas de cultivar flexibilidad y apertura para no dar respuestas únicas a los cuestionamientos que se plantean.
- Formas de comunicar ideas importantes sin recurrir a lenguaje sofisticado.
- Formas de enriquecer la comunicación de la experiencia con base en excelentes niveles de reflexión.

Termino invitando al público interesado a acercarse a esta valiosa obra, con la seguridad de que explorarla será para cada lector una experiencia cumbre. Y hago patente mi reconocimiento y mi felicitación a sus autores.

Una perspectiva interesante sobre el compromiso social de la educación superior*

Elia Marúm Espinosa**

* Treviño Ronzón, Ernesto (2015). *La Educación Superior y el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento*. México: ANUIES.

** Doctora en Economía. Académica del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: emarum@cencar.udg.mx

Ante todo, me congratulo por la aparición de este estimulante libro que, a mi juicio, es un verdadero acierto que haya sido publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) dentro de su colección Biblioteca de la Educación Superior, pues se trata de un referente indispensable para comprender y actuar en las políticas y la gestión de la educación superior mexicana.

El título, por demás motivante y provocador, *La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*, hace gala a la tradición cultural y poética de la Universidad Veracruzana (UV), pues su rima es clara.

Conocí personalmente al autor en la presentación que hice de su obra en la Feria Internacional del Libro en Guadalajara, Jalisco, México, en diciembre de 2015; antes sólo había leído algún trabajo de él, pero no teníamos, como ahora espero sí tengamos, una relación de amistad y de colaboración académica. Entonces celebro esta dichosa triple coincidencia: 1) presentar el libro de un profesor proveniente de mi primera casa de estudios, donde además fui bibliotecaria, la Universidad Veracruzana —emocionante fue abrir el libro y encontrarme como epígrafe una cita de Jorge Luis Borges sobre la Biblioteca—; 2) contribuir a difundir la producción editorial de la ANUIES, institución en la que fui Secretaria Académica; 3) encontrarme con una perspectiva interesante sobre el compromiso social de la educación superior.

Personalmente también investigo acerca de esta problemática señalada en el inciso 3, pero desde la perspectiva que tienen los actores universitarios respecto a la calidad de la educación superior, aunque con la red

académica que trabajo lo hacemos desde las percepciones de la calidad y los factores que, consideramos, la determinan, mientras que el trabajo de Ernesto Treviño Ronzón hace el análisis del discurso no sólo de los actores sino también de las organizaciones nacionales e internacionales sobre la sociedad del conocimiento, desde una perspectiva más compleja: la de los sujetos, sus identidades y sus relaciones como construcciones históricas, y las relaciones abiertas con un basamento dinámico, abordadas con un dispositivo teórico-metodológico esquemáticamente claro y sencillo, a pesar de la alta complejidad que tiene un estudio ontológico a través del discurso con un enfoque desde la perspectiva político-discursiva.

Hay una gran coincidencia entre el trabajo de Treviño Ronzón y el que realizamos en la red ECUALE (Estudios sobre la Calidad de las Universidades en América Latina y Europa), equipo académico de la Universidad de Guadalajara, pues existe un objetivo común que Treviño Ronzón señala con toda precisión: buscar una mayor relevancia social de la educación superior, aspecto que se ha reducido al concepto operativo de pertinencia social y que es punto de estudio crítico en la obra.

El objetivo del libro es proponer la transformación de la educación superior mexicana sobre la emergencia de ciertos discursos hegemónicos, discursos que se llenan de ingenuidad, de tecnologicismo y de economismo sobre la educación, el conocimiento y los actores sociales, y además, agrego yo, que se adoptan acríticamente. La educación superior como significativa (acaso podría decirse la representación social que de ella tienen), los organismos —nacionales y supranacionales— y los estudiosos convergen, de acuerdo con el autor, en su concepción y propuestas de cambio en aspectos tales como la educación transnacional, la mercantilización de servicios educativos, la orientación a las demandas del desarrollo, las mayores calidad y competitividad, la formación de mejores ciudadanos y mejores democracias; coinciden también, guardando las debidas proporciones, con las categorías que para la calidad educativa proponen Harvey y Green, conceptualizaciones que hacemos operativas en nuestras investigaciones en la red ECUALE, y que van desde percibirla como valor monetario, cumplimiento de estándares, hasta verla como proveedora de capacidad de auto transformación de los individuos para capacitarlos e influir en un cambio social positivo.

Coincido con el autor en que la política, los políticos y las políticas funcionan como herramientas para la regulación social (según Michel Foucault para la gobernabilidad), pero de igual manera lo hacen en la educación (como lo ha señalado Pierre Bourdieu) y, por tanto, para la educación superior.

Como señala Treviño Ronzón en la introducción del libro, el debate amplio del advenimiento, la transición hacia una de las sociedades del conocimiento en México y la forma como la educación superior actúa en ella no pueden darse en la perspectiva positivista o funcionalista, sino que requieren una perspectiva de saberes no aplicables y controversiales, es decir, demandan de una perspectiva teórica posfundacional.

Igualmente el texto aborda la reconfiguración geopolítica de la década de 1980 del siglo pasado y sus implicaciones en la educación superior, esa transición del siglo xx al siglo xxi signada por el liberalismo económico y comercial, puerta de entrada ahora a un ultra liberalismo salvaje, depredador y deshumanizante, que tendrá fuertes implicaciones para la educación superior y sus instituciones, y con ello para toda la sociedad mexicana, donde se dan procesos de inclusión y de exclusión basados en el conocimiento.

Asimismo debemos hablar de las sociedades del conocimiento – nombre en plural “sociedades” pues coincido con el planteamiento de la UNESCO hecho en 2005, y si bien Ernesto Treviño lo hace en singular, nos referimos a lo mismo – porque no se trata de una sola sociedad global del conocimiento, como lo propuso el Banco Mundial en 2005, sino de construcciones hechas sobre la cultura y la historia de cada nación y de sus actores, que son sociedades basadas en el uso intensivo de la información, de la tecnología, del conocimiento. Se trata de sociedades dinámicas donde los bienes intangibles, culturales y relacionales son accesibles a la totalidad de la población que, con este acceso, mejora su calidad de vida integralmente, con lo que surgen nuevos sectores económicos, pero también sociales y culturales; en estas sociedades, la educación superior ha sido puesta como motor, como impulsora central, lo que ha reavivado – dice el autor – el debate y la revisión sobre su importancia y su responsabilidad social.

En todo el libro está presente la transversalidad de la doble pregunta de investigación: ¿cuál es el valor asignado a la sociedad del conocimiento en el horizonte de transformación de la educación superior y cuáles son las implicaciones políticas para México en el cambiante contexto internacional?

A lo largo de sus capítulos, en la obra se someten a examen lo mismo términos que imágenes de la sociedad, propuestas de cambio desplegadas por actores, políticas clave nacionales e internacionales – como las del Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) –; en éstas la educación superior en la sociedad del conocimiento parece reducirse a un

problema técnico-utilitario, pero como plantea el autor: el reto es avanzar hacia formas no utilitarias, no instrumentales de pensar la educación superior, la ciencia y la tecnología, sino alcanzar formas diferentes de gestionar las políticas educativas.

En la posición utilitarista-positivista de la educación superior se ubica el discurso de la mano de obra calificada, la mente de obra, los recursos y el capital humano, con la idea de formar personas eficientes y competitivas, una perspectiva del capitalismo que ampliamente critican el premio nobel de economía Joseph Stiglitz y el economista francés Thomas Piketty, dado que se construye una sociedad reactiva y acrítica. Bajo este contexto, la educación superior busca subsistir pero sin examinar las tendencias, los supuestos ideológicos, mientras el trabajo académico se ve limitado ante nuevos problemas como la seguridad y la violencia, el derecho a la diversidad, la calidad de la democracia, etcétera, como está sucediendo con el problema que presenta la firma del Tratado Trans Pacífico (TTP), con el cual se abre una nueva etapa del liberalismo económico a su máxima expresión y donde la educación superior queda sometida al comercio de servicios profesionales y a la usura de la propiedad intelectual por las grandes empresas transnacionales.

Desde la posición que plantea el autor sobre la transformación, en las sociedades del conocimiento se forman seres humanos conscientes, críticos y capaces de innovar social, económica, cultural y políticamente; se construye una sociedad democrática, consciente y solidaria, donde el conocimiento es un bien público y de apropiación común; es un entorno donde la educación superior genera nuevos estilos de razonamiento para avanzar en una evolución permanente que contribuye a la transformación social positiva.

El libro dedica especial espacio al estudio de la perspectiva de los organismos supranacionales sobre la sociedad del conocimiento y la educación superior, pero sobre todo a la visión que poseen estos organismos sobre la transformación de la educación superior y su papel en la sociedad. Aquí se realiza un análisis detallado y profundo de la historia de la OCDE, del Banco Mundial (BM) y de la UNESCO; del mismo modo se presentan con detalle las políticas y directrices que han generado estos organismos internacionales, así como el impacto de éstos en las políticas públicas, objetivos y estrategias para la educación superior mexicana.

También se estudia la posición de la ANUIES y su participación en el diagnóstico y el impulso a políticas públicas para la educación superior mexicana, la incorporación de indicadores de la OCDE para el desarrollo sustentable y su liderazgo en el anterior Plan Nacional de Desarrollo (PND)

y en el Programa Nacional de Educación, participación que no ha sido considerada de igual forma en el actual PND ni en su programa sectorial para la educación.

Una conclusión a la que me llevó la lectura de este libro, en palabras del autor, es que la educación superior mexicana enfrenta una muda de lenguaje, de enfoque, pero no hacia donde lo requiere el tránsito de las sociedades del conocimiento, sino hacia formas utilitarias e instrumentales de pensar la educación superior, la ciencia y la tecnología, así como para diseñar y gestionar las políticas públicas de carácter educativo.

La llamada “Unesquización” de la educación superior mexicana sigue quedando en el discurso académico y se ha ido abandonando en el discurso oficial; el positivismo utilitario ha llegado incluso a la propia Constitución, que en su Artículo 3º ha incorporado el concepto de “educación de calidad”, concepción y lenguaje empresarial instrumental que se aparta de la concepción social (expresada en el uso del lenguaje), y por lo tanto abona a los procesos de mistificación del utilitarismo educativo y a la emergencia de imaginarios en expansión en el sentido opuesto a lo que se requiere para revertir las condiciones de extrema pobreza, de exclusión social y de desigualdad del país, que pasan necesariamente por la construcción de una de las sociedades del conocimiento, y que, de acuerdo con el autor, nos aleja de poder enfrentar con éxito el reto de avanzar a formas no utilitarias, no instrumentales de pensar la educación superior, la ciencia y la tecnología, así como de formas diferentes de gestionar las políticas educativas.

A mi juicio, este motivante, provocador y propositivo libro deja pendiente dos temas vitales para el desarrollo sustentable de México en el tránsito hacia las sociedades del conocimiento. El primero es el conocimiento tradicional que tiene un papel relevante en estas sociedades y que, en el caso mexicano, no sólo es parte del imaginario y de la tradición cultural, sino que genera un alto valor agregado económico y social; baste poner como ejemplos a la agricultura orgánica y a la herbolaria, esta última apropiada por las grandes corporaciones transnacionales que han patentado ya los genomas de plantas nativas. El segundo es la discusión del modelo de la triple hélice en la versión para economías desarrolladas, el cual se ha trasladado mecánicamente a un país que no lo es y que no considera que, en México, las tres hélices (universidad-gobierno-empresa) son asimétricas y no tienen el soporte que existe en las economías industriales para impulsar el desarrollo nacional, amén de que tenemos una cuarta hélice que es la sociedad, cuyo conocimiento a través del emprendimiento social está contribuyendo al necesario tránsito hacia las sociedades del conocimiento.

Tengo plena certeza que este libro contribuirá al debate reflexivo del avance que requiere la educación superior mexicana, adoptando el compromiso social como uno de los factores estratégicos para el desarrollo económico y social en el tránsito hacia las sociedades del conocimiento, aspecto que evidentemente rebasa la tradicional responsabilidad social. Enhorabuena.



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 colaboraciones 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/journals/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 "gl" 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. XLV (1), N° 177

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en marzo de 2016,
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 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 NONEL
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

Consorcio Mexicano de Revistas de Investigación Educativa

IMANOL ORDORIKA, ALEJANDRO MÁRQUEZ, ÁNGEL DÍAZ BARRIGA,

RICARDO CANTORAL Y WIETSE DE VRIES

ARTÍCULOS

Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio

DINORAH MILLER Y VANESSA ARVIZU

La interdisciplinariedad económico-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores

PATRICIA MERCADO SALGADO, DANIEL A. CERNAS ORTIZ Y ROSA MARÍA NAVA ROGEL

La calidad de las Universidades Públicas Estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios

ALEJANDRO MUNGARAY, MARCO TULLIO OCEGUEDA, PATRICIA MOCTEZUMA Y JUAN MANUEL OCEGUEDA

El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios

DANIELA VIDAL-MOSCOYO Y LEONARDO MANRIQUEZ-LÓPEZ

Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba, Argentina: cambios y transformaciones 2003-2011

MANUEL ALEJANDRO GIOVINE

Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior

GUSTAVO ORTIZ MILLÁN

RESEÑAS

La formación de nuevos investigadores educativos

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO

Una perspectiva interesante sobre el compromiso social de la educación superior

ELIA MARÚM ESPINOSA

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

