

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

187

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. 47, No. 185, enero-marzo del 2018, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

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

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURU
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

187

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

María Hortensia Esquivel Reyes
• horte@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

ARTÍCULOS

Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación **1**
The four horsemen of evaluation: productivism, reductionism, quantophobia, simulation
HÉCTOR VERA MARTÍNEZ

Irse de la universidad, regresar y persistir hasta el final: estudiantes peregrinos y sus **25**
sentidos sobre la escuela
To leave the university, to return and to persist until the end: student's pilgrims and their senses on the school
ENRIQUE PAREDES OCARANZA Y CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS

El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva **47**
Prodep in Mexican Teacher Training Schools: effects and prospective
GERSON FERRA-TORRES, WIETSE DE VRIES Y RUBÉN EDEL-NAVARRO

La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, **69**
interrogantes y resultados
Intercultural higher education and indigenous in Mexico, 2018: unknowns, questions and answers
SYLVIE ANDRÉE DIDOU AUPÉIT

Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad **87**
de Aysén en Chile
The regional universities and the challenge of decentralization. The case of the new University of Aysén in Chile
FELIPE RIVERA POLO Y PABLO RIVERA-VARGAS

Presencia de las TIC en la Revista de la Educación Superior de la ANUIES **109**
The presence of ICT in Revista de la Educación Superior (ANUIES)
ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL, KARLA PAOLA MARTÍNEZ RAMILA, JOSÉ LUIS AGUILAR TREJO Y MONSERRAT
RODRÍGUEZ CUEVAS

RESEÑA

Equidad de género en la educación superior **139**
Gender equity in Higher Education
Dirección de Producción Editorial, ANUIES

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES 147



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación

The four horsemen of evaluation: productivism, reductionism, quantophobia, simulation

Héctor Vera Martínez*

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
Correo electrónico: hectorvera@unam.mx

Recibido el 19 de marzo de 2017; aceptado el 24 de septiembre de 2018.

Resumen

Este artículo describe y analiza cuatro efectos adversos producidos por las políticas e instituciones de evaluación del trabajo de los académicos de las instituciones de educación superior en México. Estos efectos son: *Productivismo y conspiración contra la calidad*; los ritmos de evaluación y los tabuladores le dan más peso a la cantidad que a la calidad de los productos académicos, desalentando con ello los proyectos más ambiciosos y de largo plazo. *Reduccionismo y saturación de los evaluadores*; dada la desmedida carga de trabajo que involucraría evaluar detenidamente los expedientes a su cargo, los miembros de las comisiones evaluadoras optan por simplemente premiar a quienes demuestran tener un gran número de productos terminados. *Cuantofrenia y numerología*; en la evaluación se privilegian cada vez más los indicadores numéricos y hay una dependencia obsesiva con la medición. *Academia clientelista y simulación de la evaluación*; en muchos casos se mantienen evaluaciones opacas y tendenciosas que cumplen en apariencia con los procedimientos formales, pero sólo benefician a los miembros de ciertas camarillas.

Palabras clave: Evaluación, Productivismo, Reduccionismo, Cuantofrenia, Simulación.

Abstract

This article describes and analyzes four adverse effects produced by the policies and institutions designed to evaluate faculty members in Mexican universities. These effects are *Productivism and conspiracy against quality*; professor are evaluated very frequently and the institutional evaluating rubrics for ranking faculty give more weight to the quantity of the products evaluated than to their quality, this combined situation discourages the pursuit of large scale projects. *Reductionism and evaluators fatigue*; the massive amount of work needed to evaluate all the required files pushes evaluators to simply reward those who can deliver large numbers of completed products. *Quantophobia and numerology*; evaluation through quantitative indicators and obsessive reliance on measurement. *Crony academia and the simulation of evaluation*; persistence of opaque and biased evaluations, in which formalities are met but evaluators benefit mostly the members of their own cliques.

Keywords: Evaluation, Productivism, Reductionism, Quantophobia, Simulation.

Introducción

En este artículo se realizará un análisis crítico de las políticas y los métodos de la evaluación del trabajo académico en instituciones de educación superior (IES) en México. En primer lugar se hace una descripción panorámica de los problemas más visibles que presenta la evaluación académica. Posteriormente, se detallarán cuatro efectos adversos de la evaluación, ilustrándolos con las opiniones de académicos de varias instituciones públicas, obtenidas por medio de entrevistas semiestructuradas y encuestas con repuesta voluntaria. Estos efectos son lo que llamo los cuatro jinetes de la evaluación:

1. *El productivismo y la conspiración contra la calidad.* El sistema de evaluación premia una habilidad más que ninguna otra cosa: la capacidad de entregar productos terminados. Ser "productivo" se ha convertido en la cualidad más rentable en el medio académico. Esto, contrario a lo que se esperaba cuando se diseñaron las actuales políticas de evaluación, ha tenido el efecto no deseado de desalentar la investigación de calidad. Un efecto no deseado y no previsto de las políticas de evaluación es que vale más hacer "más cosas" que hacer "mejores cosas".
- ii. *Reduccionismo y saturación.* Las actuales condiciones de evaluación hacen imposible una buena evaluación. Los procedimientos de evaluación (tanto en las IES como en los programas federales centralizados) sobrecargan de tal manera a los evaluadores que es materialmente imposible que utili-

cen su experiencia y sus conocimientos acumulados para aquilatar con el debido detalle los productos que deben evaluar. Ante tal situación, se ven constantemente arrinconados a premiar lo que el sistema pide: tener muchos productos terminados.

- iii. *Cuantofrenia y numerología*. La academia mexicana, como la de otros países, cada vez está más presionada para evaluar y rendir cuentas a través de indicadores numéricos. El fetiche de la cantidad ha llevado a la cuantofrenia (patología que consiste en una dependencia obsesiva de la medición) y a la numerología (una fe arcana en que los números esconden una esencia oculta de las cosas).
- iv. *Academia clientelista y simulación de la evaluación*. En varias IES hay una fuerte discordancia entre las reglas formales de evaluación (tal como están especificadas en la legislación y guías oficiales) y la forma efectivamente existente de evaluar (las prácticas y costumbres institucionales con las que en realidad se distribuyen las promociones, distinciones y sobresueldos). Esto hace que las evaluaciones sean opacas y tendenciosas. Además, fomenta la sospecha sobre las intenciones de las autoridades y los evaluadores, y que se vea como un mal menor a las formas de evaluación que promueven el productivismo y la cuantofrenia (pese a sus conocidos defectos).

Datos y metodología

La información empleada en este artículo fue recabada de cuatro fuentes principales.

En primer lugar, se analizaron y compararon los tabuladores de puntos y los reglamentos de ingreso, promoción y permanencia de treinta y nueve IES y centros públicos de investigación.

Segundo, se realizaron treinta y tres entrevistas semiestructuradas con profesores-investigadores de tiempo completo de cuatro universidades públicas mexicanas: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Las disciplinas de especialización de los entrevistados son: matemáticas, física, biología, fisiología celular, sociología, economía, administración y derecho.

Tercero, las entrevistas fueron complementadas con dos cuestionarios de respuesta voluntaria. Cada cuestionario constaba de quince preguntas y podía ser respondido por Internet. Un cuestionario fue enviado a profesores-investigadores que dan clases en cuatro licenciaturas de la UAM que pertenecen a la División de Ciencias Básicas e Ingeniería y a la División de Ciencias Sociales y Humanidades. El otro cuestionario fue enviado a investigadores

de un instituto de investigaciones perteneciente a la Coordinación de Humanidades de la UNAM. El porcentaje global de respuesta fue del 10.2 por ciento.

Por último, se recuperaron algunas declaraciones sobre los sistemas de evaluación realizadas por académicos mexicanos en eventos públicos.

El análisis de los reglamentos y tabuladores sirve para observar cuál es el marco procedimental e institucional que habilita y constriñe las acciones de evaluados y evaluadores. Por otra parte, se emplean los testimonios de los académicos — y se citarán frecuentemente sus palabras textuales — para entender cómo se sitúan los actores en su contexto de actividad. Los testimonios, pues, no son presentados aquí como “pruebas”; se trata, más bien, de expresiones extraídas del discurso de los mismos agentes donde articularon su visión sobre cómo funcionan los mecanismos que hacen operar al sistema de evaluación al que están sujetos y donde cristalizaron verbalmente cuáles son, desde su perspectiva, las consecuencias de dicho sistema.

La evaluación del trabajo académico

La evaluación ha impregnado cada rincón del medio educativo; esencialmente, todos los actores que tienen algo que ver con la educación son hoy sujetos de evaluación (Jornet, 2016; Vera, 2016). La forma, el propósito y los resultados de esa ubicuidad evaluativa han variado según los grupos, instituciones y niveles educativos. Para las IES y centros de investigación, el balance no ha sido mayoritariamente positivo.

Un raudal de investigaciones sobre los efectos de las políticas de evaluación en la educación superior ha dibujado un mapa de los vicios y consecuencias negativas que las evaluaciones traen consigo. Vale la pena mencionar, al menos brevemente, algunas de esas secuelas.

Uno de los problemas más acuciantes de la evaluación académica en las IES es que ésta ha quedado ligada a la distribución de compensaciones económicas que complementan los exigüos salarios de profesores e investigadores. Eso ha derivado en que no se evalúa para mejorar sino para gestionar sobresueldos. Esto sucede en muchos países, pero en México la cuestión es particularmente aguda. El porcentaje de recompensas “complementarias” para los académicos puede significar el doble de su salario base (mientras que en otros países los estímulos no rebasan más del diez por ciento).

Al mismo tiempo, la evaluación se ha burocratizado de manera creciente. Los evaluados viven la evaluación como un ejercicio repetitivo y tedioso de completar formularios y fotocopiar constancias. Esta burocratización ha aniquilado cualquier sentido de autoreflexión que pudiera (y debiera) tener

la evaluación. Evaluar no sirve como un camino para recapacitar sobre la propia práctica académica y sobre cómo perfeccionarla a la luz de los resultados de evaluación.

El sistema de evaluación, por otra parte, parece basado en la desconfianza recíproca entre las instituciones y los evaluados: las primeras usan la evaluación como instrumento de supervisión, y los segundos sospechan que la evaluación puede estar viciada por intereses extra académicos.

La evaluación en muchas IES se ha concentrado en la necesidad de responder a indicadores. Se demanda, sobre todo, que los profesores publiquen artículos de investigación. Aunque las universidades enfatizan que son tres sus labores sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura), se premia de manera desproporcionada a la investigación. Como en otros países, “publicar o perecer” es la regla principal del juego. Y dadas las tendencias inflacionarias de los indicadores (lo publicado nunca parece suficiente), ahora es posible “publicar y perecer” (Broad, 1981: 1137). Esto ha promovido que los indicadores se conviertan en las metas a alcanzar, es decir, que se confundan los medios con los fines.

Los instrumentos de evaluación no se contextualizan para atender las necesidades geográficas, económicas y sociales de las distintas IES. Se mide a todos con el mismo racero, sin distinguir entre campo de conocimiento, condiciones institucionales, trayectoria del investigador, etc. Además, los mecanismos de evaluación no son examinados crítica y abiertamente por las autoridades y la comunidad académica con el fin de perfeccionarlos. En palabras de De Vries y Navarro: “[...] para la evaluación académica se pueden aplicar instrumentos no validados, guardar en secreto los resultados, no publicar los métodos de cálculo, no analizar los resultados, pero sí asignar recursos a partir del conteo o el puntaje” (2013: 4).

Estas consecuencias de los actuales métodos de evaluación no tienen un impacto homogéneo en todas las instituciones. Distintas políticas de evaluación y estímulos reducen o acentúan estos efectos, aunque pueden venir acompañadas de sus propias paradojas y contradicciones. Veamos con un poco más detalle, por ejemplo, el problema de que la mayoría de los programas de evaluación muestran predilección por la investigación, en desmedro de la docencia. Para paliar ese desbalance, en 1992 se creó el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), que beneficia a 34 universidades públicas estatales (UPES).

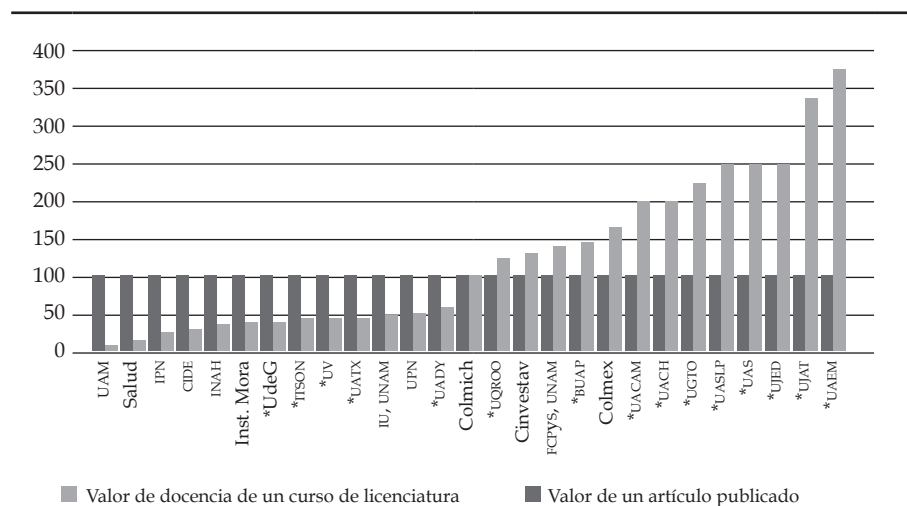
Comparando los instrumentos de evaluación de universidades que participan en el ESDEPED con los que se emplean en algunas universidades federales y centros de investigación, se puede ver que, en términos generales, el Programa ha funcionado para que la docencia de cursos de licenciatura esté

mejor valorada respecto a los puntos que se reciben por publicar artículos de investigación. Tras cotejar los tabuladores empleados en 27 IES y centros de investigación, para comparar el valor proporcional que le dan a la docencia de un curso de licenciatura con el puntaje que le asignan a la publicación de un artículo, se puede ver que, en promedio, en las instituciones que no participan en el ESDEPED un curso vale el 63 por ciento de un artículo publicado; en las UPES que participan en el ESDEPED, en cambio, un curso vale en promedio el 170 por ciento de un artículo publicado. Y de las 13 instituciones cuyos tabuladores otorgan más puntos a la docencia que a la publicación, diez pertenecen al ESDEPED.

La Gráfica 1 sintetiza esta información (en el Anexo 1 se detallan los datos de cada institución).

Gráfica 1
Valor proporcional de los publicados respecto a la docencia

Comparación del valor proporcional que tabuladores de 27 IES y centros de investigación le otorgan a la publicación de artículos y a la docencia de un curso de licenciatura



* UPES pertenecientes al ESDEPED.

Fuente: elaboración propia con base en los tabuladores y los reglamentos de ingreso y promoción de las IES enlistadas en el Anexo 1.

Ahora bien, todo esto no está libre de paradojas. Si observamos los criterios de asignación de recursos del ESDEPED (SEP, 2017), se puede ver que los montos se distribuyen entre las universidades de acuerdo a ciertos indicadores como: el número de profesores de tiempo completo que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); el número de profesores con reconocimiento de Perfil Deseable en el Programa para el Desarrollo Pro-

fesional Docente de la SEP; el número de publicaciones en revistas indizadas en la base de información bibliográfica *Scopus*; el número de programas en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt; etc. Todos esos indicadores están vinculados con programas e índices donde, nuevamente, se valora la publicación de artículos sobre todas las cosas. Así, hasta en un programa que busca apuntalar la docencia, viene escondida la tendencia de privilegiar la investigación. Incoherencias y contrasentidos como éstos abundan en la evaluación académica en México.

En lo que sigue me detendré en cuatro efectos de la evaluación (vinculados entre sí) que considero especialmente relevantes. Para detallar estos puntos – además del análisis de los tabuladores y reglamentos de evaluación empleados en las IES públicas mexicanas – se utilizarán las opiniones de académicos que he recabado por medios de entrevistas y encuestas.

I. Productivismo y conspiración contra la calidad

El científico británico Peter Higgs recibió el premio Nobel de física en 2013 por su explicación del origen de la masa de las partículas elementales (la así llamada “partícula de Dios”). En una entrevista Higgs hizo una declaración tan sorprendente como reveladora: “En el mundo de hoy no podría conseguir un trabajo académico. Tan sencillo como eso. No me considerarían suficientemente productivo” (Aitkenhead, 2013). Desde 1964, cuando dio a conocer su principal descubrimiento, Higgs ha publicado menos de diez artículos.

En México ocurren cosas similares. En octubre de 2016 el historiador Antonio García de León recibió – por su obra *Tierra adentro, mar en fuera* – el premio Clarence H. Haring, que otorga cada cinco años la American Historical Association al autor del libro más destacado de historia de América Latina. Ese mismo mes, García de León reflexionaba sobre las condiciones que le permitieron realizar esa investigación y lamentaba que “[...] todo conspira en contra de un trabajo largo. Los mismos sistemas influyen en eso. Yo debo confesar que para hacer este libro me tuve que salir del SNI; ahí no lo hubiera podido hacer [...]. A lo mejor para escribir el libro grande hay que salirse del sistema. Y soy realmente muy feliz de haberme salido” (García de León, 2016).

Este no es un caso aislado ni un comentario excéntrico. Las políticas de evaluación han traído consigo una inadvertida e indeseada *conspiración contra la calidad* que cala hondo en el medio universitario. En entrevista, un joven académico del Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) de la UNAM (donde todos los académicos tienen que presentar informes anuales a través un ta-

bulador cuantitativo llamado *Contabilidad de obligaciones anuales mínimas* [III, 2014]) expresó lo siguiente a propósito de las dificultades para imaginar y realizar trabajos ambiciosos que aspiren que a tener alguna trascendencia:

La libertad de cátedra me parece un valor fundamental, y creo que uno como investigador debe escoger, en ciertos momentos de su carrera profesional, la libertad de cátedra sobre la evaluación. O sea, uno debe correr el riesgo de decir “este no es un producto normal para evaluarse, pero vale la pena por estas y estas razones”. Entonces uno tiene que impulsarlo. [...] Por razones parecidas a las que [las evaluaciones por medio de] puntajes fraccionan las investigaciones de largo plazo, también podrían detener, en algunos casos, las investigaciones originales, porque los riesgos y las inversiones son mayores. [...] Cuando González Casanova escribió *La democracia en México*, no existían [las evaluaciones], entonces pudo hacer ese magnífico libro. Es más difícil para nosotros, porque los comités y los sistemas de reglas tienen la ventaja de que pueden hacer producir a los que están retrasados, pero frenan a quienes tienen proyectos de largo plazo.

Las investigaciones de largo aliento —aquellas que podrían tener un impacto más significativo en su campo respectivo— aparecen hoy como un riesgo laboral, como algo que se hace a pesar de las políticas de evaluación. Curiosamente, esas políticas fueron diseñadas con la intención de promover y premiar las contribuciones más importantes en cada campo de conocimiento; pero en la práctica producen (casi se podría decir que garantizan) *la mediana intelectual*.

Los sistemas de evaluación son operados —abierta o veladamente; reflexiva o inconscientemente— para que investigadores que usualmente producían poco se convirtieran en “obreros intelectuales”, suficientemente disciplinados para entregar de manera regular un número mínimo de publicaciones, asesorías de tesis, ponencias, etc. Pero para lograrlo se han creado engorrosas condiciones de control y vigilancia (manifiestas en los informes detallados y repetitivos que exigen distintas instituciones) que, por un lado, ahogan el tiempo de los investigadores, y, por el otro, condicionan una alta proporción del ingreso económico bajo la condición de que entreguen un número elevado de publicaciones. Esto ha fomentado un boicot en contra de los productos de alta calidad, que acostumbran ser lentos y que por naturaleza conllevan una alta posibilidad de fracaso (si hacer descubrimientos significativos fuera una apuesta sencilla y segura, todos seríamos grandes investigadores).

Sin embargo, no se debe pensar que los académicos están en contra de ser evaluados o que piensen que publicar artículos sea algo carente de mérito. Ven en la evaluación una utilidad potencial. Sobre lo que expresan inconformidad es la forma particular de evaluación a la que están sometidos —

aunque no sepan con claridad con qué la podrían sustituir —. Así se ve en el testimonio de un investigador del Instituto de Biología de la UNAM:

Todo tiene que ver con cuál es la base, tu línea basal [...]. Yo estaría de acuerdo con una evaluación de “estás mejorando” o “vas para abajo”, como se hace en cualquier negocio donde tienes que hacer dinero. Estas cosas son bien importantes. Por ejemplo, en el fútbol a los jugadores les miden todo: cuántos kilómetros están corriendo por partido, cuántos *sprints* se echó, cuántas pelotas ganó, cuántos pases buenos dio, si los dio para adelante o para atrás, cuántos “mano a mano” ganó. Entonces, en las cositas chiquitas perciben en qué están mejorando o quedándose en la base. Y mientras te quedes en la base o mejores, pues estás bien [...]. El problema es cómo cuantificas cuáles son los parámetros correctos. Yo creo que ahí falta mucha investigación: ¿cuáles son los parámetros correctos para evaluar a un investigador?

Los académicos entienden que evaluar es importante y que les puede ayudar a mejorar. Pero comprenden que las actuales evaluaciones no sirven para eso. Saben también que hay ámbitos de su actividad —la cual no ven reducida a la manufactura en serie de *papers*— que consideran esenciales, pero que están depreciados o son ignorados. El mismo investigador decía:

Hay una disciplina que se llama etnobotánica, que tradicionalmente se ha [visto] como “¡ah!, la etnobotánica es un cuento, nada más dices historias”; pero lo que han hecho los investigadores es que usan el conocimiento tradicional para levantar empresas, para conservar la biodiversidad local en algunas poblaciones; por ejemplo, los rarámuri en la Sierra Tarahumara. Hay investigadores que han rescatado la riqueza de quelites que tienen allá, les explican de qué se trata su riqueza, les enseñan a cultivarlos. Y ahora es un producto que llega a la ciudad de México como producto gourmet. ¡Ese tipo de cosas tienen un impacto social tan grande y tan necesario para México! A lo mejor no es un impacto científico mundial [...], pero que se conserve la diversidad vegetal de México, que se beneficie a una comunidad, que se establezca una cadena económica que no existía, [eso] no tiene precio. ¿Y quién lo va a evaluar? Ése es el problema que tengo.

Las políticas de evaluación no solamente han creado una lógica que no promueve la calidad académica, sino que tampoco reconoce las aportaciones extra científicas (cívicas, comunitarias, económicas, ambientales, etc.) de los proyectos de investigación.

Lo que sí se ha fomentado —inadvertidamente— es una explosión de prácticas de dudosa honorabilidad (por no hablar de la abierta deshonestidad, como el plagio, las falsas coautorías, etc.). Dado que los evaluados saben

que es muy probable que cuando sean evaluados el volumen de lo producido pesará más que la calidad (i.e., la originalidad, la innovación, el rigor, la pertinencia, etc.), entonces planifican su labor para maximizar la cantidad de publicaciones que pueden obtenerse en cada investigación. Es así como se ha multiplicado, por ejemplo, la “unidad mínima publicable” (*least publishable unit*), que consiste en fragmentar un trabajo de investigación en partes tan pequeñas como sea posible mientras sigan siendo aceptadas por los editores de las revistas científicas (Broad, 1981; Sindermann, 1982: 33-36; Pérez Tamayo, 1996).

II. Reduccionismo y saturación de los evaluadores

¿Por qué en el sistema de evaluación mexicano se valora más la cantidad que la calidad? No es porque los evaluadores creen que esa sea la forma más adecuada de sopesar el valor del trabajo académico o porque ignoren que tal problema existe. Sucede porque los evaluadores, dadas las condiciones en que operan, usualmente tienen poco margen para hacer otra cosa.

Cuando los académicos envían sus productos a evaluar lo hacen con la impresión de que los evaluadores no tendrán tiempo para leer los artículos o libros de los expedientes. Esta impresión es usualmente cierta, lo confirman quienes han pertenecido a comisiones dictaminadoras. Un sociólogo de la UAM retrata de este modo el escenario cotidiano al que se enfrentaba mientras fue miembro de la comisión dictaminadora de ciencias sociales de esa universidad:

Te horroriza ver los expedientes cuando estás ahí. [...] Tú estás muy abrumado porque todos los días, todas las sesiones que llegas a la comisión ves más. [...] Tú vas de una semana a otra, llegas un día y ves un librero lleno, llegas al otro y ves dos libreros llenos. ¡Entonces te entra una angustia! Además, la gente te empieza a presionar porque quieren cobrar, porque a partir de un cierto momento del año les dejan de llegar las becas a menos de que tú ya los hayas evaluado. Y además te llega un concurso [de oposición] e imagínate que te sea donde participan 20 personas, tienes que revisar 20 cajas.

La falta de tiempo para sopesar con cuidado los productos de los evaluados implica que los miembros de las comisiones dictaminadoras tengan que confiar en signos indirectos de calidad, como la abundancia y la novedad de las referencias bibliográficas, la extensión del texto, el prestigio de la casa editorial, la pertenencia a un padrón de publicaciones de calidad, la presen-

cia de referencias a trabajos escritos en idiomas diferentes al español, etc. En palabras del evaluador arriba citado:

Se ve mucho el tema de las notas al pie de página y una bibliografía que sea copiosa, actualizada. Si de repente no hay una sola nota al pie — así aunque no leyeras nada, nada más hojeando [el artículo] no vieras ninguna nota al pie y la bibliografía fueran cuatro textos —, ahí pues está medio raro. [...] *Se puede leer el abstract y conclusiones; eso es [a lo que llegan los dictaminadores] que hacen más.* Y bueno, el idioma; si alguna cosa está en inglés puede ser un indicador de que eso está interesante. [...] Pero en términos generales, la forma más superficial era: dónde se publicó, el idioma, la bibliografía, las notas al pie, [...] *el abstract y los resultados (resultados de algo, que se viera que había una cosa de investigación).*

Otro profesor de la UAM, un historiador que también formó parte de una comisión dictaminadora — aunque veinte años antes —, describía una situación muy similar, mientras se lamentaba de que la evaluación no se hace con el rigor suficiente: “Si me llegaba a mí como dictaminador un libro, hacía lo mismo que hacen todos: *en el mejor de los casos* empiezas a ver las notas al pie o ves la introducción y las conclusiones”.

Sumado a la escasez de tiempo y a la sobreabundancia de material, está el problema de la especialización. Entre los académicos entrevistados, la mayoría opina que los dictaminadores son, en general, personas competentes y profesionales; pero no están seguros de si habrá alguien que sea experto en su materia particular, capaz de juzgar adecuadamente su trabajo. Es una duda razonable.

Una comisión de seis científicos sociales (o seis humanistas o ingenieros, etc.) estará casi siempre escasa en *expertise* para evaluar a los aplicantes de toda una universidad o todo un sistema nacional (como el SNI). Se podrá argüir, por ejemplo, que un lingüista (digamos un especialista en lexicología maya) puede leer un artículo de otro lingüista (aunque trate sobre fonología del ruso) y formarse una opinión razonable sobre el texto. Pero eso supone, claro está, que hay tiempo para leer el artículo con cuidado.

Continuando con el caso de la UAM, si se hace un cálculo general sobre la cantidad de productos que tienen que ser evaluados, se puede constatar que opinar algo como evaluador — aunque sea mínimo — sobre cada *item* en los expedientes evaluados resultaría una empresa colosal. En el *Informe de actividades 2015* de esa universidad, se reportó que las comisiones dictaminadoras evaluaron 57 178 “actividades”, de las cuales 4 634 eran artículos especializados de investigación (UAM, 2016: 73). En la UAM hay nueve comisiones dictaminadoras, con seis integrantes cada una; tenemos entonces que en

promedio cada comisión tuvo que evaluar 6,353 actividades (incluyendo 514 artículos). Con eso, *cada dictaminador individual tendría que leer 85 artículos y evaluar otras 973 actividades* (que pueden incluir libros, patentes tecnológicas, ponencias escritas, etc.) en una faena que, se supone, los ocupa sólo un día por semana.

A estas condiciones de evaluación hay que sumar la exigencia de emplear indicadores numéricos para guiar el manejo de las universidades (Rotenburg *et al.*, 2015), que lleva a las autoridades a alentar que los investigadores entreguen cuentas constantes y sonantes. Por eso no es raro que el proceso evaluativo se adúltere y quede reducido a contar cuántos artículos de investigación fueron publicados por cada investigador. Ese reduccionismo evaluativo cumple una función en el sistema; no es abiertamente reconocido por las autoridades, y tanto evaluadores como evaluados lo consideran poco recomendable, pero *sin el reduccionismo, el tiempo y la cantidad de trabajo para evaluar serían insostenibles*.

Haciendo referencia a esta situación, un investigador de un instituto de la Coordinación de Investigación Científica de la UNAM lamentaba que las comisiones dictaminadoras usen como único criterio los indicadores bibliométricos. Él ha dirigido convenios de colaboración con importantes entidades públicas que han sido alentados por Rectoría y por el director de su instituto, pero hacerlo le ha quitado tiempo para publicar. Y aunque la institución se jactó de esos convenios, cuando llegó la hora de evaluarlo individualmente fue castigado por tener pocos artículos publicados. En entrevista apuntaba con ironía que:

En el PRIDE [Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo] me bajaron porque dicen que no tengo el número de publicaciones, que *deben ser dos por año*. Yo les digo: “miren, esta publicación es posible partirla en dos. Lo hice uno grande en lugar de dos chiquitos.” Uno no puede discutir. Dicen que sí, pero al momento ni lo ven, no leen nada, no son de la materia. [...] Cuando hablo con colegas, les digo: “[...] *mi hija de la primaria puede hacer esta evaluación*. No hay ningún problema, *nada más tiene que saber contar hasta diez*.” No hacen una evaluación. [...] Uno se tiene que preguntar si las publicaciones y citas son los resultados verdaderos de la ciencia o si constituyen más bien el discurso de la ciencia. Existe el riesgo de que nuestra discusión se concentre en lo que se puede medir fácilmente –en el número de publicaciones y citas– en lugar de lo que realmente importa.

Sólo hace falta “saber contar hasta diez”. Ésta es una hipérbole, pero lleva consigo una letal dosis de veracidad.

III. Cuantofrenia y numerología evaluativa

No sostendré aquí que contar, calcular y cuantificar sean, por sí mismas, prácticas nocivas para realizar una valoración. Son dañinas sólo si están mal hechas, lo que sucede frecuentemente. La cuantificación es un instrumento intelectual poderoso y necesario. Es una de las formas más efectivas para recabar y organizar grandes cantidades de información, para comparar entidades que parecerían incompatibles. Pero la cuantificación no es una herramienta infalible, ni su uso es siempre pertinente, pues puede ser también una estrategia cognitiva fatalmente reduccionista.

Costumbres poco inteligentes de evaluar las creaciones intelectuales han existido siempre. En 1862, en una carta a su amigo Engels, donde hablaba de sus avances para una segunda parte de la *Crítica de la economía política*, Karl Marx se quejaba diciendo: “[...] estoy expandiendo este volumen, pues esos zafios alemanes estiman el valor de un libro en términos de su capacidad cúbica” (citado en Wheen, 2006: 32).

Ese fetiche por la cantidad es patente también en la academia mexicana y en sus formas de evaluación, y tiene consecuencias palpables que tergiversan el sentido mismo de las labores sustanciales de los investigadores. Por ejemplo, como sostiene una científica del Instituto de Fisiología Celular de la UNAM:

Creo que la tendencia, no solamente en la UNAM sino en todo el sistema de evaluación científico —que incluye el SNI—, es evaluar a la gente basado en el número de publicaciones que tiene, lo cual creo que es un error bastante grave. [...] Ve, un premio Nobel tiene ochenta publicaciones, ¡ochenta! [El conocido investigador mexicano Z] tiene ochocientas publicaciones, [...] ¡pero es porque tiene citas en contra! ¡Así no es cómo se hace ciencia!

Hace falta, pues, preguntarse: ¿qué se gana y qué se pierde cuando se utiliza la cuantificación como el camino para conocer y evaluar algo? En términos generales, con la cuantificación se gana claridad y la simplicidad en la información, facilidad para comunicar resultados y eficiencia para comparar y categorizar objetos. Entre las pérdidas se puede mencionar que las estimaciones cuantitativas descontextualizan la información, acostumbran ser unidimensionales, pueden magnificar diferencias insignificantes (a veces con graves consecuencias para los evaluados), tienden a naturalizar criterios arbitrarios de evaluación (le dan la apariencia de hechos sólidos a lo que sólo son apreciaciones particulares de individuos específicos), pueden producir una engañosa impresión de precisión y ocultan cualidades valiosas pero difíciles de medir.

En México, entre el productivismo (que premia tener grandes cantidades de productos terminados) y el agobio de los evaluadores (que por la falta de condiciones adecuadas terminan sólo sumando el número de artículos publicados), la evaluación cuantitativa ha sido vista como una solución para varios problemas. En particular, se ha vuelto popular el uso de tabuladores que asignan puntos a los ítems que se deben evaluar.

El avance de los tabuladores como herramienta de evaluación ha sido consistente. Es difícil determinar con exactitud cuántas IES los utilizan —al menos formalmente—, pero cuando menos medio centenar de ellas lo hacen. Y no se trata de instituciones periféricas. Varias de las universidades más importantes del país los usan: tanto federales (como la UAM, el IPN y la UPN) como estatales (al menos 30 UPES dicen evaluar con tabuladores). Haciendo una estimación conservadora, calculo que las IES que utilizan algún tipo de tabulador cuantitativo en sus evaluaciones concentran cuando menos al 45 por ciento de la matrícula nacional de estudiantes de licenciatura en instituciones públicas (sin contar a la UNAM, donde los tabuladores se utilizan en algunas entidades y varias más están considerando adoptarlo).

Dada la lógica que impone en las evaluaciones, el tabulador es un instrumento al que no se le ha prestado suficiente atención. García Salord (2013 y 2010) ha mostrado que el *currículum vitae* es una herramienta clave para materializar el “recuento de curricular” (nuestra forma imperante de evaluación), pues éste se centra en enlistar un reducido número de productos del trabajo y le resta valor a las prácticas y los productos excluidos del formato del CV. Pero el tabulador cierra la pinza de ese recuento curricular, pues con él se asignan cantidades prefijadas de puntos a los productos enlistados en el CV. Con esos puntos se le da un peso específico a cada *ítem* considerado en la evaluación global; y con la sumatoria de puntos de cada expediente es sencillo determinar con “precisión” si se llegó a la meta mínima para alcanzar un estímulo, o comparar los “méritos” de todos los evaluados.

Por otra parte, si se observan con detalle los tabuladores de varias IES, es posible encontrar muchos ejemplos de cómo el sueño de la cuantificación produce monstruos. En los años 50, Pitirim Sorokin advertía que las ciencias sociales habían sucumbido ante la *cuantofrenia*: la patología de depender obsesivamente de la medición y de aplicar procedimientos matemáticos a fenómenos que no son aptos de ser matematizables (Sorokin, 1956). Desde hace varios años la evaluación académica en México padece de esta patología. Si se analizan los instrumentos de evaluación empleados en muchas IES, es posible encontrar una amplia gama de procedimientos cuantitativos diseñados para ponderar los méritos académicos, pero que, en realidad, tergiversan cualquier sentido de calidad.

Uno de los problemas más frecuentes de la cuantificación malhecha es concentrarse en medir lo que resulta fácilmente medible, en vez de medir lo que es necesario medir (que muchas veces es elusivo). ¿Qué elementos deberían considerarse, por ejemplo, para evaluar la calidad de un libro académico? Ciertamente sería complicado medir con precisión sus cualidades centrales: originalidad, contribución para aclarar alguna vieja incógnita, facilidad para comunicar ideas complejas, etcétera. Pero sería sencillo –y de una vacua exactitud– contabilizar algunas de sus características más superficiales, como el número de páginas o la cantidad de ejemplares impresos. ¿Qué se debería hacer en una evaluación: calificar de manera aproximada lo sustancial o medir con precisión lo irrelevante? En la numerología evaluativa mexicana se opta por lo segundo.

En los más recientes *Criterios específicos de evaluación* del área v del SNI, se señala –en su sección de “Criterios, características y calidad de los productos”– que las reimpressiones de libros se consideran como “indicador de impacto” de una obra y se evalúa el tiraje de las ediciones agotadas. Un dictaminador del área IV del SNI comentaba que observó entre sus colegas de la comisión evaluadora la costumbre de considerar el tiraje de un libro como un signo de su relevancia académica. Los evaluadores –decía– opinaban que un libro serio debía tener al menos mil ejemplares impresos; los libros electrónicos o los tirajes bajo demanda (que se pueden hacer en tandas de pequeños números, según se vayan necesitando) despertaban sospecha.

Para muchos, los “mil ejemplares” es una suerte de unidad de medida del mérito científico o un número mágico que transforma las ideas contenidas en las hojas impresas en algo que merece ser premiado. Por ejemplo, en el tabulador que se emplea en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM para la contratación de nuevos profesores, se indica que si un libro llega a una segunda edición, por cada mil ejemplares aumentará el 5 por ciento “de su valor en investigación” (FCPYS, 2008: 14).

No hace falta decir que el número de ejemplares impresos casi nunca refleja algo intelectualmente importante de un escrito. Desde hace tiempo los estudios sobre historia y sociología de la lectura han mostrado que la abundancia de libros no significa que ese material impreso tendrá algún impacto ni dice nada sobre cómo será utilizado por los lectores (Chartier, 1995). Son conocidos, además, casos de obras que durante décadas no vendieron más de un centenar de copias y luego fueron reconocidas como obras maestras. Y dado que la ciencia se mueve a través de sub-áreas muy especializadas, hay muchos productos de investigación que pueden tener un impacto considerable en una comunidad específica, aunque sólo sea de interés para 200 o 300

colegas (una impresión de mil ejemplares para esos trabajos significaría un uso ineficiente de los recursos editoriales de una institución).

Pero entre los vicios de la cuantofrenia, el tabulador de la Universidad Autónoma Chapingo es de los que lleva las cosas más lejos. Ahí, los libros de autor —“con arbitraje e ISBN” — sólo se consideran si tienen “un mínimo de 50 páginas y un tiraje mínimo de 100 ejemplares” y se contabilizan en la evaluación otorgado “0.5 puntos por página” (UACH, 2013: 21). Si los ingenieros agrónomos que diseñaron ese instrumento de evaluación fueran críticos literarios, dirían que los cuatro tomos de *Cincuenta sombras de Grey*, de E. L. James, son quince veces más valiosos que *La metamorfosis*, de Kafka.

IV. Crony academia y la simulación de la evaluación

Con todo lo reprochable que pueda parecer este panorama de las evaluaciones, hay una situación aún peor: cuando las evaluaciones no son defectuosas sino *simuladas*. Lo que más daña a largo plazo el funcionamiento del sistema es que hay instituciones que reproducen el tipo de evaluación y de distribución de prebendas característico en las universidades hasta la década de 1980. Hasta ese momento, lo cotidiano era que los directivos decidieran todo discrecionalmente: a quién contratar, a quién promover, a quién darle becas, etc. Reinaban casi con descaro el nepotismo, el compadrazgo y la sumisión ante la autoridad. Se trataba de una academia “clientelista”, una *crony academia* (semejante al *crony capitalism*, donde el éxito en los negocios depende del intercambio de favores y lealtades entre empresarios y funcionarios). Ese patrimonialismo académico no ha desaparecido, pero se le ha contenido y parcialmente remplazado con rígidos mecanismos burocráticos.

Hoy, sin embargo, atestiguamos algo que parece más tóxico: una combinación de lo peor de ambos mundos. En algunas instituciones los directores otorgan dádivas y distribuyen los recursos discrecionalmente, pero disimulan esa potestad bajo la apariencia de un sistema de evaluación imparcial. Se puede ilustrar esto con lo que sucede, por ejemplo, en la UANL (la segunda universidad que recibió más recursos del fondo del Programa de Carrera Docente en UPES, en el ejercicio fiscal 2016).

A través de su “Programa de estímulos para personal académico”, la UANL otorga a algunos de sus profesores de tiempo completo un estímulo con montos monetarios variables según los resultados en una evaluación cuantitativa. Los evaluados que acuden a la convocatoria del programa llenan la información sobre sus actividades (docencia, participación en congresos, etc.) en una plataforma electrónica y juntan una carpeta con evidencias. Formalmente, la

categoría a la que entran está determinada por el número de puntos que reciben en la evaluación. Una puntuación entre 301-400 corresponde al nivel I, lo que significa recibir un sobresueldo de un salario mínimo mensual; una puntuación entre 951-1000 corresponde al nivel IX (el más alto), que se traduce en 14 salarios mínimos (UANL, 2016: 5).

El principal problema con este procedimiento no es que sea cuantitativo o que premie el productivismo, sino que los evaluados no saben cómo se otorgan los puntos que determinarán el resultado. No hay en la UANL un tabulador público, que puedan consultar los evaluados, donde se indique cuántos puntos se le otorgan a cada actividad. Tampoco se sabe quiénes son las personas que valoran cada expediente.

Al preguntarle sobre esta situación a un profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, comentó:

Asumimos, bueno, yo así lo asumo, que no hay correlación [entre tu evaluación y] tu producción. [...] Colegas que no tuvieron una producción ni siquiera muy cercana a la mía están por encima, o muy por encima [en los estímulos]. [...] Si fuera por mi producción, yo estaría mucho más alto. Por ejemplo, aquí en la Facultad somos muy pocos SNI, pero muy pocos, y yo soy uno de ellos. [...] Una producción amplia no se refleja en los estímulos.

En su opinión, las evaluaciones sólo se usan como “control político”, pues presume que es el director quien asigna los recursos: “No hay transparencia; entonces [dependiendo] cómo te portaste en el semestre, te otorgan los niveles”. Narró incluso un caso que, a sus ojos, confirma el total divorcio entre mérito y recompensa que priva en su institución: en una ocasión una profesora “no participó en la convocatoria [del programa de estímulos] y aun así le asignaron un nivel, ¡incluso superior al que tenía antes!”

Este contexto de simulación y discrecionalidad fomenta tal desconfianza y recelo entre los profesores, que estar en los niveles más altos de los estímulos no es algo que dé buena reputación. En las palabras de este profesor: “No [da prestigio]. Nunca sabes ni dónde están. Al contrario, mucha raza lo esconde [...] Uno empieza a pensar cosas malas. Siempre te están diciendo: ‘este vato no hace nada’ — porque en realidad no hace nada — ‘y está ganando 20 mil pesos de estímulos’ ”.

Es difícil saber qué tan generalizados son estos vicios en otras universidades públicas del país. Pero un dato que podría ser indicativo es que de las de 34 UPES que reciben fondos del Programa de Carrera Docente (U040), sólo 18 por ciento de ellas hacen público el tabulador con el que asignan los puntos para la distribución de los estímulos.

Situaciones como éstas, sean vividas en carne propia o conocidas de forma indirecta, crean una *aversión por la opacidad*. En el fondo, el temor a la arbitrariedad justifica la existencia —y alienta la expansión— de los sistemas de evaluación inflexibles, estandarizados y cuantitativos, pues éstos son vistos como una forma preferible de hacer las cosas. El productivismo y la cuantofrenia, comparados con la opacidad y la simulación, se conciben como un mal menor.

La academia clientelista y las evaluaciones simuladas tienen así un efecto profundo en todas las instituciones, incluso en aquéllas donde las evaluaciones son reales y se apegan al reglamento. Ese efecto consiste en aceptar los defectuosos modos de evaluación burocráticos e inflexibles, pues se les considera como el “mal menor”.

Esto se puede ilustrar vivamente con lo dicho en entrevista por una investigadora del III, UNAM (donde, como ya se mencionó, se evalúa a través de puntajes mínimos anuales). Al preguntarle si preferiría —en lugar del tabulador cuantitativo— ser evaluada por un comité de expertos en su campo que deliberara libremente y tuviera manga ancha para emitir sus juicios, respondió:

¡Se me haría nefasto! [...] Son sistemas que [...] abren la arbitrariedad y la subjetividad. [...] Además, hay muchísima incertidumbre. Ahí yo no sé cuántos puntos obtuve: de pronto me pusieron aquí, de pronto me pusieron acá, ¿y con base en qué? Y, además, si es así como me das el resultado, ¿cómo te digo que realmente no eres especialista, que evaluaste y no entendiste? Se me hace obscuro, se me hace arbitrario, se me hace subjetivo. A mí me encanta esto [de los puntajes mínimos], de que yo sé exactamente cuánto vale lo que hice y puedo darme una idea conforme va pasando el tiempo de que ya tengo los puntos que estoy [buscando], y que tengo expectativas buenas, mínimas, a base del “estado de derecho”. Yo sé desde antes cómo se me va a evaluar, cuáles son las normas con las que se me va a evaluar. Puedo planear mi año para generar los puntos que necesito; y cuando llega el número, sé de dónde viene. [...] Tengo una expectativa que se funda en razones.

Comparando su experiencia de las evaluaciones cuantitativas de su institución con lo que sucede en el SNI, considera preferibles las primeras:

¿Qué es lo que pasa en el SNI cuando conoces a la gente que está y que son expertos? De pronto dices: “¡No puede ser!, fulanito de tal tiene Nivel Candidato, zutanito tiene Nivel I y zutanito Nivel II, ¡¿pero cómo?!” Y cuando platicas con la gente que está en la comisión, tienen que evaluar doscientos [casos] cada día, una cantidad absurda; [como] si tuvieran el

tiempo infinito para – con su sabiduría sensacional y su imparcialidad total – leer y leer con cuidado.

Esta suspicacia hacia el SNI no es gratuita, pues ese programa no ha logrado despojarse de la sombra de la academia clientelista. En un estudio reciente (Frixione *et al.*, 2016) con una muestra aleatoria de investigadores del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta del SNI, se comparó el nivel al que pertenecen los investigadores (I, II y III) con su producción científica demostrable. E hicieron lo mismo con todos los dictaminadores del SNI de esa misma área. Los resultados mostraron que hay una marcada disparidad en la productividad de los investigadores dentro cada nivel. Y, además, un cálculo indicó que 36 por ciento de los miembros de la comisión dictaminadora y 53 por ciento de los investigadores de la muestra aleatoria *no satisfacen los propios criterios establecidos por el SNI para estar en el nivel en el que se encuentran*. Encontraron, incluso, que hay investigadores en los tres niveles (aunque principalmente en el I) que tienen tan pocos productos de cualquier tipo, que es difícil explicarse cómo fue posible que resultaran seleccionados como miembros del SNI (Frixione *et al.*, 2016: 19).

Conclusiones

Los cuatro efectos adversos de la evaluación de académicos universitarios que se han analizado aquí están frecuentemente interconectados y se refuerzan mutuamente. El reduccionismo, por ejemplo, emplea frecuentemente a la cuantificación como uno de sus métodos predilectos para ahorrarles tiempo e inconvenientes a los evaluadores. Juntos, estos efectos forman parte de un extenso sistema de actores, instituciones y convenciones. No se trata de un sistema coherente, ni fue planeado para funcionar como una totalidad homogénea, pero sí es un sistema cuyas partes están vinculadas y donde el cambio en una de las partes conlleva cambios en las otras.

Que los procedimientos de evaluación en las IES mexicanas han traído consigo numerosas consecuencias adversas no es un secreto para los académicos ni para las autoridades universitarias. Entonces, ¿por qué persisten? En parte, porque la presente forma de evaluación ha cumplido, pese a todo, con algunos de sus objetivos manifiestos. Por ejemplo, en 1985, cuando la UAM reformó su Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico para hacerlo plenamente cuantitativo, se arguyó que con el cambio se esperaba que este nuevo instrumento eliminaría “las injusticias derivadas de los amplios márgenes de valoración” que el previo tabulador cualitativo

permitía (UAM, 2013: 135). Esto se ha logrado con creces. Cuando funcionan según fueron diseñados (es decir, cuando no sirven sólo para simular una distribución clientelar de los recursos), los nuevos métodos de evaluación le restan poder a los evaluadores y permiten mayor predictibilidad sobre el resultado de las evaluaciones (algo que los evaluados consideran sumamente valioso y que ha servido para legitimar a las instancias evaluadoras) (Vera, 2017a).

A pesar de eso, el productivismo, el reduccionismo y la cuantofrenia persisten no porque se considere que sean aspectos pertinentes de la evaluación —se sabe que no lo son—. Perduran y se diseminan porque cumplen importantes funciones “latentes” (es decir, son producto de consecuencias no intencionales y no advertidas de las acciones de los actores; consecuencias que le permiten al sistema institucional resolver problemas y continuar su operación habitual). La cuantificación y el reduccionismo de las evaluaciones no se diseñaron manifiestamente para ahorrarles tiempo a los evaluadores abrumados; pero ha cumplido de manera efectiva esa crucial función.

Por último, vale la pena mencionar aquí un tema poco atendido por los investigadores. A pesar de que se encuentran en medio de una maraña de prácticas e instituciones evaluativas que los limitan y constriñen, los académicos no son víctimas pasivas condenadas a vivir bajo las reglas que les han sido impuestas. Son, en cambio, agentes diestros que entienden y pueden modificar las condiciones institucionales en las que operan; tienen destrezas activas que les permiten —aunque sea de manera limitada— producir, reproducir y alterar su entorno social. Esto implica reconocer que el actual sistema de evaluación existe, en parte, gracias a la colaboración activa de los evaluados y, por lo tanto, es fundamental estudiar las condiciones y motivaciones de esa colaboración. Futuras investigaciones tendrán que incorporar esto como una parte de cualquier análisis y crítica de la evaluación del trabajo académico.

Referencias

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*. Buenos Aires: Itaca-UAM-CLACSO.
- Aitkenhead, Decca (2013). Peter Higgs: I Wouldn't Be Productive Enough for Today's Academic System. *The Guardian*, 6 de diciembre.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016). *Anuario de educación superior-licenciatura, ciclo 2015-2016*. www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios

- Bachelard, Gaston (2010). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bartholomew, Robert E. (2014). Science for Sale: The Rise of Predatory Journals. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 107 (10), 384-385.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Broad, W. J. (1981). The Publishing Game: Getting More for Less. *Science*, 211 (4487), 13 de marzo, 1137-1139.
- Buendía, Angélica, Susana García Salord, Rocío Grediaga, Monique Landesman, Roberto Rodríguez-Gómez, Norma Rondero, Mario Rueda y Héctor Vera (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 29 (157), 200-219.
- Chartier, Roger (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- De Vries, Wietse y Germán Álvarez (2015). Can Reform Policies be Reformed? An Analysis of the Evaluation of Academics in Mexico. En Pavel Zgaga *et al.* (coords.), *Higher Education Reform: Looking Back-Looking Forward*. Fráncfort: Peter Lang Verlag, 257-272.
- De Vries, Wietse y Yadira Navarro (2013). Las controversias de la evaluación académica. *Avance y Perspectiva*, 5 (2), 1-10.
- Díaz Barriga, Ángel (2005). Los programas de estímulos del desempeño académico. En Ángel Díaz Barriga y Javier Mendoza (coords.), *Educación superior y Programa Nacional de Educación, 2001-2006. Aportes para una discusión*. México: ANUIES.
- Espeland, Wendy y Michael Sauder (2016). *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Espeland, Wendy y Michael Sauder (2007). Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 113 (1), 1-40.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) (2008). *Instructivo para la dictaminación de concurso de oposición: ingreso de profesores de carrera*. México: UNAM.
- Frixione, Eugenio, Lourdes Ruiz-Zamarripa y Gerardo Hernández (2016). Assessing Individual Intellectual Output in Scientific Research: Mexico's National System for Evaluating Scholars Performance in the Humanities and the Behavioral Sciences. *PLoS ONE*, 11 (5). doi:10.1371/journal.pone.0155732
- Galaz Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2013). The Impact of Merit-Pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics. *Higher Education*, 66 (3), 357-374.
- García de León, Antonio (2016). Tierra adentro, mar en fuera. Conferencia en el ciclo *La historia en los tiempos del cólera*. FCPYS, UNAM. 27 de octubre.
- García Salord, Susana (2013). Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa. Un tránsito difícil pero necesario. *Perfiles Educativos*, 35 (núm. especial), 82-95.
- García Salord, Susana (2010). El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 103-119.
- García Salord, Susana, Rocío Grediaga y Monique Landesmann (2003). Los académicos en México hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos actores y procesos de formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Colección Estados del Conocimiento, 115-268.

- Grediaga, Rocío (2006). Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México. *CPU-e, en Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-72.
- Hicks, Diana y Paul Wouters (2015). The Leiden Manifesto for Research Metrics. *Nature*, 520, 429-431.
- Ibarra, Eduardo y Norma Rondero (2005). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. En T. Bertussi y G. González (coords.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa-H. Congreso de la Unión, pp. 569-601.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) (2014). *Contabilidad de obligaciones anuales mínimas*. México: UNAM.
- Jornet, Jesús (2016). La utilidad de la evaluación para mejorar la docencia. Conferencia. *IISUE*, UNAM. 18 de octubre.
- Mendoza Rojas, Javier (2011). *Financiamiento público de la Educación Superior en México: Fuentes de información y cifras del periodo 2000 a 2011*. Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, 6. México: UNAM.
- Ordorika, Imanol (coord) (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Ordorika, Imanol y Roberto Rodríguez Gómez (2010). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles Educativos*, 32 (129), 8-22.
- Pérez Tamayo, Ruy (1996). "La pérdida de la inocencia del científico", *La Jornada*, 5 de agosto, p. 22.
- Rottenburg, Richard, Sally Merry, Sung-Joon Park y Johanna Mugler (coords.) (2015). *The World of Indicators: The Making of Governmental Knowledge through Quantification*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rueda, Mario (coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). "Lineamientos 2017 del Programa de Carrera Docentes (Fondo Extraordinario)". México: Secretaría de Educación Pública. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20go-bmx/lineamientos2017.pdf>
- Sindermann, Carl J. (1982). *Winning the Game Scientists Play*. Nueva York: Lenum Press.
- Sorokin, Pitirim (1956). "Quantophrenia", en *Fads & Foibles in Modern Sociology and Related Sciences*. Chicago: Henry Regnery Company, 102-173.
- Torres, Isaac (2016). Mejorar la evaluación de la calidad en el SNI podría hacerse de forma sencilla: Jorge Flores. *Foro Consultivo*, 9, 70-73.
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH) (2013). *Reglamento del programa de estímulos al desempeño docente*. Texcoco UACH.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (2016). *Programa de estímulos. Ejercicio 2015-2016*. San Nicolás de los Garza: UANL.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2013). *Legislación universitaria*, México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2016). *Informe de actividades 2015*. México: UAM.

- Vera, Héctor (2017a). El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, 155, 87-106.
- Vera, Héctor (2017b). La evaluación cuantitativa del trabajo académico: tres analogías. *Sociológica*, 32 (90), 277-301.
- Vera, Héctor (2016). El sistema educativo y la ubicuidad de la evaluación. *Nexos*, 20 de enero. <http://educacion.nexos.com.mx/?p=132>.
- When, Francis (2006). *Marx's Das Kapital*. Nueva York: Atlantic Monthly Press.

Anexo 1

Índice de siglas de las 27 instituciones en la Gráfica 1. Entre paréntesis se indica el tipo o dependencia de cada institución

UAM	Universidad Autónoma Metropolitana (Universidad pública federal)
Salud	Sistema Institucional de Investigadores en Ciencias Médicas (Secretaría de Salud)
IPN	Instituto Politécnico Nacional (Universidad pública federal)
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas (Centro Conacyt)
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia (Secretaría de Cultura)
Instituto Mora	Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Centro Conacyt)
UdeG	Universidad de Guadalajara (UPES)
ITSON	Instituto Tecnológico de Sonora (UPES)
UV	Universidad Veracruzana (UPES)
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UPES)
IJI, UNAM	Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM (Universidad pública federal)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional (Universidad pública federal)
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán (UPES)
Colmich	Colegio de Michoacán (Centro Conacyt)
UQROO	Universidad de Quintana Roo (UPES)
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Universidad pública federal)
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (Universidad pública federal)
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (UPES)
Colmex	Colegio de México (Universidad pública federal)
UACAM	Universidad Autónoma de Campeche (UPES)
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua (UPES)
UGTO	Universidad de Guanajuato (UPES)
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UPES)
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa (UPES)
UJED	Universidad Juárez del Estado de Durango (UPES)
UJT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UPES)
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UPES)



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

Irse de la universidad, regresar y persistir hasta el final: estudiantes peregrinos y sus sentidos sobre la escuela*

To leave the university, to return and to persist until the end: student's pilgrims and their senses on the school

Enrique Paredes Ocaranza** y Claudia Lucy Saucedo Ramos

* Agradecimiento: gracias al apoyo y financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) se pudo obtener los resultados de la presente investigación que forma parte del trabajo de tesis del programa de doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuyo primer autor realizó bajo la dirección de la Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos.

** Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Correo electrónico: alep_ocaranza@yahoo.com.mx

Recibido el 06 de julio del 2017; aceptado el 27 de agosto del 2018.

Resumen

Este artículo atiende al planteamiento de la UNESCO de considerar como bien común a la Educación Superior, en un momento en que las Instituciones de Educación Superior están inmersas en procesos caracterizados por una progresiva mercantilización del conocimiento que condiciona el acceso a la financiación por posicionamiento en *rankings* internacionales, poniendo en riesgo el objeto de contribuir a un desarrollo sostenible en sus contextos. Mediante un particular análisis de aspectos relacionados con la Responsabilidad Social y la relación con los grupos de interés, se realiza una contribución a la reflexión teórica y a los desafíos para conceptualizar la Educación Superior como un bien común.

Palabras clave: Trayectorias Escolares; Identidad; Recorridos Escolares; Estudios Socioculturales; Estudiantes Universitarios

Abstract

From a sociocultural approach we analyze the reasons that students of a private university offered us to explain the senses that they built around their school routes: their school dropouts, returns and permanence in the same. We interviewed eight psychology students from a private university who talked about themselves by positioning their identities in different ways, in situations of stress between contexts of practice or making choices of life. We conclude that the students have articulated a sense of schooling and in consequence they have managed to persist in school until they finish their studies.

Keywords: School Trajectories, Identity, School Trip, Sociocultural Studies, University Students

Introducción

Desde un enfoque sociocultural, en el presente trabajo analizamos las razones que los estudiantes de una universidad privada nos ofrecieron para explicar los sentidos que construyeron en torno a sus recorridos escolares: sus abandonos de la escuela, retornos y permanencia en la misma. Se trata de estudiantes que han abandonado la universidad en diferentes momentos de sus vidas, que priorizaron otras actividades y que, a fin de cuentas, decidieron regresar a estudiar y terminar lo que dejaron inconcluso. Son adultos que han desarrollado una reflexividad sobre sus vidas, sus relaciones familiares, sus empleos y sus proyecciones a futuro, y que sólo encontraron en universidades privadas la posibilidad de dar cierre a sus recorridos escolares:

La investigación sobre alumnos y estudiantes a últimas fechas nos ofrece un panorama alentador porque conocemos sus experiencias y sentidos en torno a la escuela. Sabemos que estudiar es un referente central en las familias mexicanas y sus hijos, y que la expectativa de cubrir cada vez un mayor número de años de escolarización alimenta el deseo de “llegar a ser alguien en la vida”. Sin embargo, de cada 100 alumnos de estratos bajos en 2010, sólo 10 lograron terminar la universidad (Solís, 2014). Las razones que se aducen para el abandono escolar son diversas: necesidad de trabajar, disgusto por la escuela, embarazo temprano, entre otros. El abandono escolar ocurre, sobre todo, en el tránsito de la escuela secundaria al nivel medio superior. Los alumnos que permanecen estudiando han resistido la lógica institucional de las escuelas, el enciclopedismo de los *curricula*, la escasa relación entre conte-

nidos académicos y su vida cotidiana; y, en el tránsito al nivel medio superior muchos se desaniman porque no logran superar el filtro del examen único de conocimientos y no obtienen un lugar en los bachilleratos considerados de prestigio que darían el pase automático a universidades públicas. Para ellos el mundo adulto se abre paso y la escuela queda atrás.

¿Qué pasa con los pocos alumnos que logran avanzar hasta la universidad a pesar de las adversidades? Entrar a la universidad no es garantía de permanencia ni de conseguir una trayectoria lineal escolar. Los estudiantes que están en la universidad pero que reprueban, desertan uno o varios semestres, y después regresan, tienen bajas calificaciones, terminan pero no se titulan, alteran las estadísticas de eficiencia terminal de las instituciones. Precisamente Velázquez (2007) analizó la condición de estudiantes de preparatoria que habían tenido diferentes recorridos escolares. Esta autora clasificó las trayectorias en continuas (cursar en tiempo y forma) y de interrupción; al conjugar estos dos elementos tenemos un panorama más amplio sobre quiénes son los estudiantes que extienden, retrasan, pausan, abandonan y retoman sus estudios. Así, al referirse a trayectorias de interrupción la autora encontró dos tipos: unirregresionales y multirregresionales, consistentes en un movimiento de vaivén porque los estudiantes van y regresan de una escuela a otra y alargan su permanencia/vínculo con la escuela, ya sea en la misma institución o en otra. Se trata de estudiantes “peregrinos” que en su recorrido a través del tiempo y en distintas instituciones no abandonan su expectativa de terminar los estudios de nivel medio y medio superior.

La investigación realizada con jóvenes estudiantes mexicanos ha mostrado que ser joven y ser estudiante implica estar en la escuela no sólo para estudiar sino para recrear, innovar y enriquecer sus identidades juveniles. Así, por ejemplo, Hernández (2006) al describir dos grandes núcleos o mundos en el que se desenvuelven los preparatorianos, encontró que las actividades de estudio y la vida juvenil están mediadas entre sí. Un desajuste en estos dos núcleos tiene como consecuencia arrastrar problemas académicos y eventualmente desertar. Para Guerrero (2006) este desvío de la escuela se origina por experimentar una situación detonante que propicia el alejamiento de lo académico, pero no de la escuela. Llega a suceder que el desajuste ocurre porque algunos alumnos no saben cómo manejar su libertad durante el bachillerato, y ello se ve reflejado en ausentismo, reprobación, mal comportamiento, entre otros. Al haber experimentado una trayectoria discontinua, muchos de estos estudiantes vivieron una reflexión profunda sobre su curso de vida: un *turning point*. En otras palabras, son aquellos momentos significativos, experiencias acumuladas, que originan una deliberación profunda sobre la vida; implica madurar, y a veces se traduce en un viraje en la trayectoria, un regreso, un deseo por terminar la escuela.

Aunque ocurre tanto en escuelas públicas como en privadas, generalmente los peregrinos son los estudiantes de las públicas porque terminan saltando al ámbito de las escuelas privadas en el nivel universitario. Por consiguiente, también es oportuno hablar de escuelas expulsoras y de escuelas receptoras. Para Andión (2007), dejar de concentrarse solamente en la educación pública implica un paso que permite conocer algunos rasgos de escuelas privadas enfocadas a atender a estudiantes peregrinos.

En el nivel universitario los estudiantes también tienen que combinar sus vidas juveniles y sus estudios. Empero, la investigación ha demostrado que también están enfocados a lograr identidades escolarizadas acordes a la institución (pública o privada) en la que se encuentran, a la carrera que cursan o al tipo de estudiantes que son. Muchos estudiantes universitarios logran permanecer en la escuela gracias a que también son trabajadores. Al respecto, Guzmán (2007) encontró que varios estudiantes habían laborado en empleos económicos-administrativos: un primer grupo lo hizo por la aportación que les brinda el trabajo en su desarrollo personal, y el ganar dinero quedaba en segundo plano; el segundo grupo lo hizo por necesidad, y el empleo se tradujo para ellos en combinar su tiempo de estudio y de descanso; y también estuvieron quienes trabajaron por “hacerlo” y no definía ni sus tiempos, ni ritmos de vida. Un dato interesante es que para todos ellos la escuela tiene un valor prioritario, pero no por ello dejan a un lado su vida laboral. Rentería (2012), a su vez, menciona que la idea de autorrealización y de desarrollo personal está ligada a la profesionalización, en otras palabras, los estudiantes entremezclan los significados de su vida juvenil, sus relaciones de pareja y el trabajo con ser aprendices en una carrera.

Cuando la persona no encaja con el imaginario o perfil institucional del estudiante promedio, las dificultades para concluir una carrera aumentan. Matus (2010) constató la ardua labor de identificación de varios estudiantes indígenas que intentaron acoplarse a los ritmos, compañeros, maestros y modos de ser marcados por el contexto institucional, sin embargo, los resultados fueron poco favorables, ya que generalmente presentaron trayectorias fragmentadas y recorridos caracterizados por dejar de estudiar por un lapso de tiempo.

Al referirnos a los estudiantes con intenciones de retomar sus estudios, encontramos detalles interesantes. Regresar a estudiar supone acoplarse a la institución por diversos senderos escolares y extraescolares. No es una cuestión meramente socioeconómica, se desarrolla también el proceso de construir una identidad de estudiante universitario y de profesionista. Cuando el alumno no logra transitar a una nueva identidad en los primeros semestres, es probable que presente desapego a la institución y paulatinamente abandone la escuela o configure un nuevo proyecto. Debemos agregar que, en

muchos casos, los estudiantes escogen una institución o carrera por ser la única que los acepta, es decir, no es su primera, ni su segunda opción, sino de las últimas, lo cual genera dificultad para construir una identidad profesional (Barbosa, 2008). Respecto a los estudiantes con intenciones de regresar a estudiar podemos ubicarlos en distintas modalidades de estudio; su forma de estar en la escuela es distinta al estudiante con una trayectoria continua. Así, por ejemplo, Mata (2009) comparó las vivencias de uso del tiempo de estudiantes universitarios inscritos en sistema abierto con uno escolarizado. Para los primeros, organizar sus tareas representaba una dificultad porque el tiempo de estudio se superponía a las horas de trabajo, a la familia y otras actividades de importancia; unos minutos eran preciosos porque buscaban rescatar la mayor cantidad de tiempo para la escuela. Los de sistema escolarizado, por su parte, no se veían envueltos en esta necesidad.

El abandono y el fracaso escolares son temas complejos. Saucedo (2007), en su estudio con familias de cohortes de trabajadores del ferrocarril, encontró una heterogeneidad de trayectorias educativas, ya que en una misma familia había quienes tenían estudios universitarios y quienes sólo tenían la primaria o la secundaria. Los hijos con menor escolaridad dijeron que abandonaron la escuela por su voluntad y justificaban que prefirieron trabajar, casarse o continuar con su vida juvenil. También argumentaron que no se sentían capaces de continuar aprendiendo lo que se les enseñaba en la escuela, pero como adultos retomaron los significados que sus padres les habían ofrecido en torno a la escuela y lamentaban no haberla concluido. Suponían que tendrían mejores empleos si hubieran logrado una mayor certificación escolar, pero encontraban difícil regresar a estudiar porque tenían obligaciones laborales y familiares. Así, regresar a estudiar es una meta que no cualquiera se propone y logra, de ahí que sea importante conocer las experiencias de los estudiantes peregrinos, tanto de vida como en torno a lo escolar.

En el presente trabajo nos proponemos analizar las narrativas de ocho universitarios que nos ofrecieron hablar de sus trayectorias escolares. Nos interesó entender los sentidos de vida que los llevaron a dejar la escuela en determinados momentos y cómo se plantearon regresar a estudiar. Se trata de estudiantes universitarios que encontraron como opción de regreso una universidad particular con cuotas de acceso y permanencia de bajo costo. Ello les permitió no sólo acomodar sus horarios laborales, familiares y de tiempo libre, sino también sus ingresos económicos para costearse los estudios. Así, el interés analítico estuvo orientado a conocer e interpretar sus narraciones sobre el peregrinaje que realizaron para posicionarse como estudiantes a punto de terminar la universidad y cómo esto impactó en aspectos identitarios.

Para llevar a cabo esta investigación partimos de un enfoque sociocultural que nos permitió analizar las narrativas de los estudiantes como actos de significado (Bruner, 1999) y a partir de las cuales los estudiantes elaboraron visiones importantes sobre sí mismos y sobre el valor de la escuela en sus vidas.

Consideraciones conceptuales

Desde un enfoque sociocultural nos posicionamos en el marco de análisis de la Psicología narrativa (Bruner, 1999). Entendemos que cuando las personas narran hacen uso de instrumentos culturales para recrear y dar sentido a aquello que vivieron. Sus narraciones no son una “ventana” para asomarnos a las circunstancias en las que estuvieron, sino una interpretación de lo acontecido. Ya Bruner (2004) indicó cómo las personas emplean géneros narrativos para dar cuenta de lo que se vive y de la posición de la persona en la historia contada. Cada quien puede narrarse como héroe, villano o víctima de la historia. La historia tendrá secuencias, descripciones, giros imprevistos, de acuerdo a la reconstrucción emocional y cognitiva que en el momento de narrar la persona esté movilizando. Narrarse supone poner al Yo como múltiple, nos dice Bruner (1999), porque siempre estamos participando en distintos contextos y con diferentes personas, de modo que no somos idénticos en cada momento sino que estamos “distribuidos” en tiempo, espacio, relaciones sociales. No obstante, asumimos la noción de persona planteada por Pérez (2014), según la cual toda experiencia de vida integra emoción, cognición, acción de manera indisoluble y siempre situada en contextos de práctica sociocultural. Justamente las narraciones les permiten a las personas pensarse y presentarse ante los otros de manera unificada, como determinado tipo de individuos, a pesar de que sus participaciones sean diversas en distintos contextos socioculturales.

Desde un enfoque sociocultural entendemos también que gracias a la participación que cada persona tiene en distintos contextos sociales de práctica (familia, escuela, trabajo, etc.) logra recorridos cotidianos en los que se apropia y usa diversos recursos culturales y materiales (lenguaje, historias, objetos) para constituirse como persona. Al mismo tiempo, la persona articula de manera dinámica los contextos en los que participa, llevando y trayendo efectos de uno a otro (Dreier, 1999). Por ejemplo, algo que se aprendió en un contexto familiar puede ser usado en uno escolar para darle sentido a estudiar “echarle ganas para ser alguien en la vida”; una práctica que resultó ser útil para la socialización en el barrio es introducida por los jóvenes en la escuela para recrear y dotar de diversión a las clases “llevarse y aguantarse”,

o bien, una práctica que los niños aprendieron en la escuela pueden llevarla a casa (el gusto por la lectura).

Cada día la cotidianidad se construye a partir de recorridos y de articulaciones entre los distintos contextos. También al paso del tiempo hay recorridos. Los estudiosos de la vida de los estudiantes en las escuelas optaron por la noción de recorrido más que por la de trayectoria escolar. La segunda daba idea de un inicio, una secuencia de pasos más delimitados y el arribo a un punto esperado (Weiss, 2012). En cambio, la noción de recorrido escolar nos habla de momentos en el tiempo no del todo prefigurados, sobre todo cuando se trata de recorridos escolares no lineales. Como se mencionó, los recorridos escolares son diversos, con entradas y salidas de la escuela, cambios de una a otra, tiempos de espera, tiempos de abandono y regresos. El peregrinaje escolar es también una noción que nos permite conocer a los alumnos que van de una escuela a otra y, en última instancia, sus procesos identitarios se encuentran en una constante reelaboración para pensarse, sentirse y actuar en relación con lo escolar. Como adjetivo, el término peregrino se refiere a la persona que va por tierras extrañas y que encuentra dificultades en dicho recorrido.

Cuando una persona se narra y busca dar cuenta de cómo ha sido su vida al paso del tiempo, ofrece una versión de sí misma, una identidad narrada. Desde un enfoque sociocultural asumimos la noción de identidad narrada como el resultado que la persona logra a partir de las narrativas que emplea para dar cuenta de quién es. La narración es la vía, la herramienta y la fuente de articulación de la identidad. Sobre el tema, Brinkmann (2008) señala que la identidad es un constante diálogo con el sí mismo fundamentado en lo moral y gestado desde distintos niveles de interpretación (social o individual). La articulación de la narración no siempre es explícita, hablada, sino muchas veces hay aspectos implícitos poco claros y necesarios de dilucidar. Seguir la narración lleva a conocer los pasos que tomó una persona para descubrir en quién se convirtió, como llegó allí y hacia dónde va.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación analizamos los recorridos escolares de estudiantes universitarios que narraron las decisiones que tomaron ya sea para dejar la escuela, regresar a estudiar, cambiar de escuela o permanecer hasta terminar en la última opción escolar en la que los ubicamos.

Contextualización

Los participantes estaban inscritos en el último año de la carrera de Psicología de una universidad privada catalogada como de absorción de la deman-

da (De Vries, 2005). En su mayoría, la matrícula de este tipo de escuelas está conformada por quienes intentaron acceder a la educación pública superior sin éxito (Gladys, De la Paz y Gil, 2007). La clasificación de absorción de la demanda tiene un problema, no distingue del todo a las universidades particulares fundadas a principios del siglo XX y las que surgieron casi espontáneamente de la nada. Estas últimas, por lo general, albergan a aquellos estudiantes que estuvieron inscritos en una universidad pública, abandonaron la escuela y posteriormente retomaron sus estudios. Por tales motivos se propone el término universidad emergente para designar al contexto donde finalizaron sus estudios y usaremos el nombre Universidad Formativa (UF) para referirnos a la escuela en la que se encontraban inscritos los alumnos que participaron en la presente investigación.

A cada participante se le invitó a narrar su recorrido por las distintas escuelas donde intentó formarse. Las entrevistas se llevaron a cabo fuera de la universidad emergente, en cafeterías, parques y bibliotecas. Se empleó una grabadora de voz, se transcribieron los datos y realizamos un análisis de contenido.

Tabla 1
Descripción general de los participantes

Participante	Empleo	Edad	Estado civil	Intentos de terminar la universidad
Alberto	Administración	45	Viudo	2
Arturo	Ingeniero en computación	36	Casado y con hijos	2 (segunda carrera)
Jenny	RH	32	Madre soltera	6
Faby	Instancia infantil	38	Casada y con hijos	2
Mauri		31	Madre soltera	2
Diana	Dando talleres de estimulación temprana	28	Casada y con un hijo	2
Leo	Oficina	35	Soltero	2
Deyanira	Zapatería	29	Casada y sin hijos	0

Como mostramos en la tabla 1, tres de nuestros entrevistados habían tenido un recorrido caracterizado por una serie de intermitencias entre entrar a una carrera, dejarla y retomar posteriormente la universidad en otra escuela hasta llegar a psicología en la UF. Uno de ellos se demoró al cursar el nivel medio superior y luego entró a UF sin periodos de suspensión. Uno más concluyó una primera licenciatura y 20 años después se propuso entrar a estudiar psicología. La mayoría se encontraba trabajando y seis de ellos tenían hijos. Según contaron, llevaban una vida acelerada, con poco espacio para el descanso y la recreación; en general, se veían cansados y descuidaban sus activi-

dades laborales. El periodo intermitente, que supone peregrinar por distintas universidades, puede durar entre dos y 20 años, hasta que alcanzan cierta estabilidad gracias a que logran ajustar sus horarios y participaciones entre sus múltiples actividades. En este punto, ya han construido una postura de persistencia escolar y tarde o temprano van a alcanzar su meta de terminar la universidad. En general, su edad oscila entre los 25 y 40 años, algunos ya son padres o comienzan a serlo.

A continuación analizamos los relatos en torno a sus recorridos hasta la universidad en la que se estabilizaron.

Alejarse de los estudios universitarios

La mayoría de los participantes se describieron hacia el pasado como buenos estudiantes y con intenciones de continuar estudiando. Su identidad como estudiantes se encontraba afianzada porque inicialmente se inscribieron en alguna carrera de su elección y empezaron a acudir a sus clases. Sin embargo, nos relataron circunstancias de vida que los llevaron a dejar la escuela y a asumirse como una persona distinta, con una identidad diferente a la de estudiantes. Por ejemplo, Arturo dejó de ser estudiante de tiempo completo para cumplir con su papel de padre y responsabilizarse del sustento familiar:

Yo estaba en administración, a mí me gustan mucho los números, entonces estudié estadística y cálculo, me casé y todo fue muy complicado, intenté seguir estudiando, pero la cuestión económica la verdad se me complicó. Entonces tuve que dejar esa situación como tal, dejarla, y decir: “un *stand by*”.

Arturo se identificó como un estudiante gustoso por el conocimiento en la carrera que había elegido. Nos explicó que aunque no tenía la intención de casarse, su novia quedó embarazada y eligió formar una familia con ella. Recuerda que su situación de vida no era fácil y no pudo combinar los estudios con su condición como empleado y padre de familia. Pero desde el inicio se planteó no un abandono escolar sino una pausa, aunque ello no fue algo fácil:

Y obviamente mis papás no se enojaron, pero dijeron: “todo lo que has hecho, ¿qué onda?”, y yo me decía: “¿qué pasó?”

Según explicó, él había sido muy buen estudiante durante la preparatoria, se definió como muy cumplido y con buenas calificaciones, de modo que estudiar era una prioridad en su vida. Desde su perspectiva y la de sus padres, el embarazo fue un suceso que alteró la noción que se tenía de él. Un suceso imprevisto implica que la persona debe hacerse cargo de su nueva condición

de vida. Se vuelve prioritario reinterpretar quién es, entrar en un proceso de reelaboración identitaria a partir de los nuevos contextos de participación en los que se ubica. En el caso de Arturo, empezar a trabajar y formar una familia:

Tomé una decisión muy rápida, no me arrepiento porque estoy muy feliz con mi esposa y mis tres hijos, pero son decisiones que llegan a cambiar tu cuestión académica. A mí me gustaba mucho, y yo decía: "no quiero dejar mi carrera, por mis papás, por el ideal mismo también".

El relato de Arturo destaca un idealismo construido desde una narrativa familiar, una autointerpretación con origen en el discurso de sus padres, de modo que podemos escuchar a sus padres a través de su voz. Su principal problema fue tener que elegir entre la escuela o mantener a su nueva familia. Él optó por su familia, aunque su identidad como estudiante era fuerte y le indicaba que debía y podía continuar sus estudios en el futuro. Su regreso a las aulas le tomó 15 años. Este caso da cuenta de una transición muy larga entre dejar de ser estudiante, ser padre de familia y empleado, hasta regresar a una combinación identitaria entre dichas formas de participación en distintos contextos.

Un embarazo imprevisto en el caso de las estudiantes mujeres también las coloca en condición de decidir si continuar o no en la universidad. Tal fue el caso de Diana, para quien no fue fácil permanecer estudiando. Ella transitó por dos bachilleratos hasta terminar el nivel medio superior, se inscribió en la UF, suspendió un tiempo por su embarazo y regresó a terminar:

A mí me daba mucha pena venir aquí a la universidad con mi pancita. Entonces me tuve que dar de baja temporal ¡Ay, no! Y otra vez fue dejar exactamente dos años (la escuela), los 9 de embarazo y el primer año de mi nena, (tiempo) en el que dejé de estudiar.

Diana destacó que no era posible vincular su embarazo con su condición de estudiante. La vergüenza fue como una crítica implícita a su embarazo, pero encontró como recurso una baja temporal que le permitía dedicarse a su maternidad para después regresar a estudiar. La articulación entre la maternidad y la condición estudiantil supone decidir continuar o pausar, negociar con la familia apoyos de distinto tipo y organizarse para el cuidado de los hijos a través de distintas estrategias. Diana optó por dedicarse a atender a su bebé y después regresar a la escuela. Con ello, colocó entre paréntesis su identidad como estudiante y puso en el foco de atención la de ser madre.

Otra situación personal que influye para el alejamiento de la escuela tiene que ver con la elección de una carrera que al paso del tiempo se vive como

algo no deseado. Ian transitó por dos escuelas de nivel medio superior hasta terminar y posteriormente se inscribió en la carrera de pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Al darse cuenta de que no le agradaban las clases, ni estaba de acuerdo con los métodos de enseñanza de dicha universidad, Ian empezó a frecuentar la biblioteca de su escuela y a encontrarse con otros intereses de lectura:

Iba a la biblioteca. Encontré algunas cosas sobre Freud y sobre Young, Erich Fromm, y dije: "pues está padre, me llama la atención."

Ian se describió como un alumno que empezó a faltar a clases por el desinterés que sentía, y se visualizó como alguien que "*había perdido el tiempo*" ya que ni siquiera había disfrutado de fiestas, de alcohol, de relajo y menos de la carrera elegida. Por ello se cuestionó:

Y fue así como dije: "creo que les estoy viendo la cara a mis papás, ¿no?...". Ellos me daban semanalmente para mis pasajes. Ni siquiera me iba de borracho, ni siquiera tenía amigos en escuela, nada más iba a leer. (Y pensaba) Me estoy engañando a mí mismo porque mis materias están reprobadas y nada más les estoy quitando el dinero a mis papás. Mejor me voy a dar de baja".

Ian se ubicó como estudiante porque continuaba acudiendo a la escuela para leer en la biblioteca, pero no como el estudiante que cumple con los requisitos de la universidad porque reprobó materias y no entró a clases. Ponderó también el compromiso familiar como una condición que lo mantenía en la escuela y con el cual no estaba cumpliendo, y expresó abiertamente una crítica personal al aludir al autoengaño como una manera de no retribuir a sus padres ni a sí mismo. Él sostuvo una identidad parcialmente escolarizada, expresada en su gusto por acudir a la biblioteca a leer.

El recorrido escolar no termina con los estudios universitarios. Muchos estudiantes deciden continuar con posgrados o realizar una segunda carrera. En ese recorrido también se presentan tiempos de lejanía de lo escolar. Tal es el caso de Alberto, quien concluyó la carrera de informática en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y empezó a cursar administración en la misma institución. Podemos hablar de una identidad altamente escolarizada cuando la persona sostiene vínculos y participaciones importantes a lo largo del tiempo con instituciones escolares. Alberto se encontraba con un buen empleo e instalado en una segunda carrera cuando su esposa falleció. Dicho acontecimiento lo afectó sobremanera, de modo que entró en una crisis personal:

Estuve encerrado como unos seis meses, entre seis o siete meses aproximadamente. Tuve ese tiempo de depresión... y caí en esa depresión porque

a mi pareja la habían atropellado y falleció. Entonces, ahí se quedó todo, se juntó la escuela, se juntaron complicaciones con mis profesores y con mis compañeros. Entonces fue por eso que decidí abandonar.

Alberto se refirió a ese período como algo difícil de enfrentar, entre el encierro y la depresión. Su relato es triste y se ubica en los conflictos que tuvo no sólo a nivel personal sino también en su situación escolar, de modo que se presentó el momento de dejar de lado la escuela por no poder conciliar las demandas que le hacían. Acontecimientos trágicos de vida colocan a los estudiantes en dificultades emocionales que no les permiten continuar con una cotidianidad estudiantil favorable. 20 años después Alberto optó por continuar estudiando, esta vez psicología.

Los embarazos no planeados, el reconocer que no se había elegido la carrera adecuada y la depresión por la pérdida de un ser amado fueron las razones que varios de nuestros entrevistados adujeron para explicar su distanciamiento de los estudios universitarios. En sus reflexiones se cuestionaron su manera de proceder como estudiantes, tomaron decisiones respecto a cuál contexto de vida era más oportuno dedicarse (la familia), o bien, se reconocieron incapaces de continuar dado su estado de ánimo. Sus relatos incluyen el acompañamiento en sus recorridos por parte de sus familiares, ya sea sus padres, su esposa y sus hijos. De esta manera, la historia que cuentan no tiene un matiz individual, siempre es una integración de sí mismos con los otros que tuvieron un papel fundamental en las decisiones que tomaron para alejarse temporalmente de la escuela.

Los elementos identitarios que cada uno sostuvo en sus relatos también nos muestran que en un recorrido escolar es posible pausar, abandonar y reconsiderar los estudios. Nuestros entrevistados se tomaron diversos tiempos de espera, entre dos y 20 años, pero la parcela de identidad de acuerdo a la cual continuaban sintiéndose motivados para ser estudiantes ganó fortaleza y decidieron inscribirse en la UF para estudiar la carrera de psicología hasta casi terminarla para el tiempo en el que realizamos las entrevistas.

Dificultades para regresar a estudiar

Según nuestros participantes, no fue fácil retomar sus estudios universitarios. Todos se consideraron como adultos que tenían responsabilidades diversas. En general hablaron de empleos con jornadas diarias largas, con tiempos de transporte y actividades familiares que reducían sus posibilidades de dedicar tiempo a los estudios. Entonces optaron por estudiar en la UF en el sistema sabatino. Para siete de nuestros participantes volver a establecerse

en la universidad no fue un asunto sencillo. La mayoría realizó un primer intento de regreso, cursó un tiempo y desertó para volver a inscribirse y terminar. Jenny, por ejemplo, habla de sus ingresos y salidas de universidades:

Intenté en otros lados, en una escuela que es la Universidad de L, donde yo empecé a estudiar la carrera de informática. Me salí de informática, después me inscribí para psicología y en ese inter quedo embarazada y me tuve que volver a salir. Lo vuelvo a intentar posteriormente, años después, pero era complicado porque yo trabajaba en las noches.

En otros momentos de la entrevista Jenny se describió como una persona con gusto por los estudios. Consideró que la carrera de informática no le estaba gustando porque se enfermaba continuamente y eso fue una mensaje de que “no estaba haciendo bien las cosas”, por lo que optó por descartar esa carrera y continuar en psicología. Sin embargo, se presenta a sí misma como cansada, con empleos que le dificultaban ir a la escuela y con un hijo al que debía atender. A pesar de ello, la vinculación con los estudios se mantuvo y logró entrar a la UF para avanzar en psicología. Estudiar en una universidad emergente implica para estos estudiantes dedicar la mayor parte de su tiempo en sus empleos, su familia y las actividades cotidianas, mientras que la escuela pasa a ocupar el tiempo que realmente tienen libre. La escuela no ocupa el primer lugar en su vida cotidiana, empero ellos buscan darle sentido para lograr permanecer en ella, como lo refiere Jenny:

De alguna manera en mi trabajo tengo mucha responsabilidad, entonces no puedes desatenderlo, y en las noches hago las cosas que me gustan de mis estudios, pero cuando es algo que realmente te gusta, pues lo disfrutas.

El acto de estudiar adquiere un valor de recreación, una distracción de la vida laboral y familiar: “hago las cosas que me gusta de mis estudios”, es una estrategia personal. Adoptar esta narración sobre el tiempo libre y los estudios simboliza cómo entiende el estudiante su vida a través de los contextos. La escuela parece ser un *hobby*, una meta personal importante, una opción para alcanzarla durante el tiempo destinado para descansar. Lo anterior es la evidencia de una identidad de persistencia con base en el significado que le otorgó Jenny a estudiar y al tiempo libre.

Como estudiantes que tienen recorridos escolares intermitentes, el gusto por la escuela y la necesidad de persistir se presenta en distintos momentos para cada uno. Leo, por ejemplo, dijo que en la preparatoria sólo se dedicaba “al relajo”, de modo que optó por terminar en preparatoria abierta, lo cual le costó mucho trabajo, pero que avanzó debido a una circunstancia difícil en su vida:

¿Cómo llegué a idea de que tenía que estudiar? (Reflexiona y se toma un poco de tiempo para responder). Yo pienso que todo fue a raíz de que falleció mi hermana...

En el recorrido de vida, la escuela puede no tener importancia para una persona, o puede ir perdiéndola al encontrar más atractivo el mundo de la diversión juvenil, pero los giros se presentan para revalorar los estudios. Se trata del *turning point* al que hace alusión Guerrero (2006) y que supone una fuerte reflexión para reorientar la vida, particularmente hacia la escuela. Para Leo, la muerte de su hermana fue esa experiencia vital que le llevó a replantear su vida. En sus reflexiones vuelven a salir las voces de la familia interesada en que la escuela tenga un lugar significativo en su proyecto de vida:

Y ella era como mi mamá. Mis papás trabajaban, y en el tiempo en el que yo trabajaba, en mis descansos, yo estaba con ella, ella era la que me daba de comer, era la que me decía: "estudia".

La postura de persistencia y posteriormente de resistencia, ya fortalecida por la experiencia de fracaso y abandono o por una gran pérdida, en el caso de Leo enriquece y fundamenta una identidad de resistencia:

A raíz de que ella enferma y fallece fue cuando dije: "tengo que hacer algo". Fue cuando me cayó el veinte de que lo que estaba haciendo no estaba del todo bien, mis papás no me iba a durar para siempre, incluso fue cuando decidí meterme a estudiar y trabajar otra vez.

Parte de asumir esta postura de resistencia y persistencia lleva un proceso de reflexión, el comentario "como que me cayó el veinte", enuncia una visión de sí mismo con retos y obligaciones distintas. El mensaje simbólico de la hermana y la consideración al lugar que ocupa en su familia le llevaron a replantear la escuela como algo importante. Él buscó articular el empleo y la escuela y ha conseguido sostenerse en la UF hasta casi terminar la carrera de psicología en el momento de la entrevista.

Abrirse paso por la escuela representa para las personas con recorridos intermitentes un desafío personal. Ante la dificultad y la presión para acoplar los horarios laborales, escolares y familiares en una rutina, sin descuidar alguna de sus responsabilidades, las posturas de persistencia y de resistencia escolares son claves. Asumir una postura supone una visión de vida que las personas despliegan. En ella pueden presentarse como alguien luchador, exitoso, o bien que no pudieron conseguir lo que esperaban y ofrecen justificaciones al respecto. Nuestros estudiantes de la UF elaboraron posturas de persistencia (continuar estudiando a pesar de las dificultades) sostenidas en la resistencia personal (emocional, económica y social) para darle sentido a lo que hacían.

Estas posturas no emergieron sólo durante la entrevista. Los propios estudiantes trajeron a colación las reflexiones que hacían en determinados momentos y en las que se hablaban a sí mismos sobre la persistencia que debían tener. Tal es el caso de Diana, que es madre, estudiante y trabaja ofreciendo talleres de estimulación temprana:

Ahora era como tiempo compartido entre mi nena, el trabajo y la escuela, pero yo decía: “¡yo no sé cómo le hago, pero la acabo!”. Ahorita la tengo que acabar y a lo mejor me va a costar más trabajo porque pues el tiempo ya no es el mismo, ya no le dedicas el mismo tiempo.

Diana nos ofrece una visión de sí distribuida entre los principales contextos de su vida. Si bien su condición de madre es muy importante, ella habla de terminar también la escuela como un compromiso. La persistencia supone diferenciar las actividades que son primordiales de las que se les dedica más tiempo, pero se resalta el deseo de continuar. Se trata de una identidad en conflicto, con tensiones para elegir, pero con la claridad de que a pesar de las dificultades se mantiene la meta de terminar de estudiar.

Sin embargo, estos estudiantes que han persistido en sus recorridos de entradas y salidas de escuelas para finalmente establecerse en la UE, también resienten las dificultades para articular los distintos contextos de participación en los que se encuentran con sus condiciones de salud y de economía personal y familiar:

Cuando los profesores son muy estrictos y hay muchas tareas, y además el trabajo, llega el momento en que son demasiadas cosas. Creo que todos pasamos por esas etapas, te enfermas... Porque todos tenemos un límite en nuestra vida en cierta situación y la vida en ciertos momentos te dan esas crisis: crisis de dinero, de no tengo para mí colegiatura, de tengo que trabajar; en mi trabajo me está pidiendo mucho mi jefe, los profesores...

Arturo enfatiza las presiones que enfrenta y enmarca esta última como una condición de crisis en distintos sentidos. Él también acentúa la carga de trabajo tanto en la escuela como en su empleo, aunada a la tensión económica de cubrir su colegiatura. Muchos estudiantes de universidades emergentes pagan personalmente sus estudios y deben coordinarse para desplegar distintas identidades en la práctica: pareja, padre, empleado, estudiante. Con todo, ellos no están solos al tratar de cubrir sus metas. Vimos cómo el mensaje de una hermana fallecida tuvo un papel importante, también la alusión a los padres y su apoyo constante, o bien el valioso papel de una esposa, como relata Arturo:

Yo le decía a mi esposa, quien terminó hace un año más o menos: “oye, me dejaron este tema, no seas mala onda y búscame en Internet sobre esta materia”. Y yo hacía todo el análisis y ella me ayudaba con la información.

Arturo reconoce el apoyo de su esposa, pero no sólo en lo familiar sino en lo académico. Él se colocó como demandante de información, pero también como activo al afirmar que analizaba el material.

Estos alumnos, con recorridos escolares intermitentes y que están por concluir su carrera, enfatizaron las dificultades que tuvieron para regresar a estudiar, porque, aunque no es el centro de sus vidas, nunca perdieron el gusto y el interés por la escuela. Ellos tienen que ajustar tiempos y actividades para cumplir primero con sus empleos, familias, y al final dedicarse a lo escolar. Para fortalecer su resistencia llevan en sus pensamientos consejos familiares o consignas de motivación personal. Reconocen que es un periodo difícil y que pueden derivar en crisis, pero no desisten porque han aprendido a sostener su condición como estudiantes en y a través de contextos de vida altamente demandantes.

Persistir hasta el final

Dentro de la narrativa de resistir hasta concluir la universidad está presente el significado de tener una profesión. Aparentemente, los estudios siguen siendo símbolo de movilidad social y económica. Casi todos los participantes hablaron sobre las ventajas de terminar una carrera universitaria, pero mejorar sus ingresos no es el motivo principal por el cual lo hacen. En cada historia hay una justificación personal, un porqué de este interés. Estos motivos son el sustento de la resistencia escolar. Por ejemplo, después de darse un tiempo de ocho años, Faby vuelve a intentar ingresar a una universidad pública, ya lo había intentado al salir de la preparatoria, pero sin éxito. Ella relató que inicialmente sus intereses eran administración, derecho o informática. Sin embargo, consideró entrar a la UPN debido a su trabajo: era administrativa en una estancia infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y pensaba que ser pedagoga le daba la posibilidad de obtener un mejor puesto y aumentar sus ingresos. Al no acoplarse a pedagogía en la UPN, Faby decide intentar con psicología.

Hice examen para la Pedagógica; en un principio quería pedagogía antes que psicología. Yo estaba como que enfocada a la pedagogía, porque esas dos profesiones son las más recurrentes en mi trabajo... La verdad no era lo que yo quería estudiar y entonces decidí psicología, y no volví a quedarme en la pedagógica...

Faby situó la psicología como un medio para retomar sus estudios y desarrollarse en el ámbito laboral, y su permanencia escolar involucra evaluar lo más conveniente para ella. En síntesis, Faby no sólo pensó en estudiar algo de su agrado, sino que valoró la posibilidad de crecer laboralmente. Sin embargo, su intención por terminar una carrera tiene raíces en su familia. Al saber que su hermana terminó la licenciatura, Faby reflexionó sobre su vida:

Entonces cuando yo vi que ella estaba estudiando, dije: “yo tengo” (que estudiar), y fue algo que también me movió mucho: “yo tengo también que hacer algo”. Te digo, yo tenía ese pendiente, pero cuando ella lo estaba haciendo dije: “¿qué camino tengo que seguir?”.

En su relato Faby sostuvo parcelas de identidad que estaba negociando. Por un lado, su identidad como empleada que quería favorecer al obtener una formación acorde a su labor y, por el otro, se comparó con su hermana y quiso tomar su ejemplo. Así, volver a la escuela reproduce el tradicional sentido de superación personal y movilidad laboral, pero cada persona lo complementa al volverse a mirar para hacer sus elecciones de vida.

Como se ha dicho, esperar el momento adecuado para volver a intentarlo puede ser crucial. Regresando al caso de Alberto, tras la muerte de su esposa pospone reincorporarse a la escuela porque el nivel de exigencia en su trabajo era muy alto en ese entonces, pero al flexibilizarse, decide después de cinco años retomar sus estudios en la UF:

Era necesario viajar mucho en mi trabajo y entonces dije: “no, si ahorita me meto a la escuela no voy a poder con las tareas, con los horarios”. Entonces decidí dedicarme a mi trabajo, darme tiempo para crecer...

Saber en qué circunstancias es más conveniente retomar los estudios es relevante para la permanencia; lo anterior refleja un componente estratégico en la postura de persistencia. Alberto reflexionó sobre su proceso de reingreso a la universidad; por su experiencia previa en la carrera de informática tenía una idea del ritmo de trabajo en la universidad. Al final evaluó su capacidad para participar adecuadamente en el trabajo y la universidad. Al decidir regresar, analiza las posibilidades, los horarios, el ambiente escolar:

También supimos que en fin de semana va la gente que generalmente trabaja, pues bueno, a lo mejor va gente que trabaja y va con otra mentalidad.

Alberto buscaba un espacio adecuado a sus horarios y su edad, un espacio donde pudiera enfocarse a estudiar y concluir otra carrera. Lo anterior representa una estrategia previa a la toma de decisiones, la persona busca una uni-

versidad acorde a su estilo de vida y no tanto por el prestigio. Al retomar los estudios, estas personas evalúan sus opciones y lo planean. Tal es el caso de Deyanira que eligió una universidad emergente por el costo y los horarios:

Realmente estaba muy cara (otra universidad) y no la podía costear y dije: “necesito algo más bajo y más accesible”, aparte ahí era de lunes a viernes, no había sabatinos. Tenía dinero ahorrado y dije: “con esto por lo menos puedo sobrevivir un poco en lo que consigo otro trabajo”.

Deyanira había hecho exámenes para ingresar a otras carreras en tres ocasiones, hasta que pudo definirse por psicología. Ella contó que trabajó un tiempo en una zapatería y ahorró dinero para su inscripción y sus materias. Después fue su hermana, quien es profesionalista, la que le ha ayudado para que continúe estudiando. En estas condiciones Deyanira transitó entre varias opciones escolares, empleos, el apoyo de su hermana y de su novio para calcular sus tiempos y posibilidades de permanencia en la universidad. Las narraciones de todos nuestros entrevistados se orientan, en diferentes momentos, a destacar el papel que jugaron en sus interpretaciones y decisiones, sus familiares más cercanos. Para Deyanira, su hermana siempre fue un referente importante porque quería ser como ella, de ahí que la escuela era el camino a seguir. Por otro lado, Mauri reflexionó sobre su posición de madre y en qué medida era importante ofrecerle a su hijo una imagen distinta:

Porque muchos proyectos que he empezado en mi vida no los termino, muchos, muchos, y dije: “esto es muy importante porque me va hacer crecer como persona y me va a servir, a lo mejor para ser autosuficiente económicamente y también porque quiero que mi hijo vea que su mamá estudió. Y que mi hijo vea que su mamá hizo algo por sí misma y que no se quedó nada más estirando la mano o aguantando malos tratos nada más por dinero”...

Mauri ofreció una reflexión en la que se jugaba su identidad como madre. Así, continuar en la UF es parte de un proyecto de consecución de un título que permita un mejor empleo, a la vez que movilizar las nociones que tiene sobre sí misma y las visiones que se ofrecen a otras personas, principalmente familiares. Estas narrativas poseen historias personales y familiares que llevan a persistir en su afán por terminar estudios universitarios.

Permanecer en la escuela es una empresa para la cual nuestros entrevistados tuvieron que ensayar varias veces en distintas opciones educativas antes de quedarse en la UF en la carrera de psicología. También calcularon la distribución de sus tiempos para ubicarse en estudios sabatinos, y los costos que tenían que cubrir. Si bien pueden recibir apoyo de sus familias, estos estudiantes son adultos completamente responsables de su permanencia en la

escuela. Las imágenes y voces de sus familias se plasman en sus reflexiones cuando agradecen el ejemplo de sus padres, la figura paterna que quieren lograr, el apoyo de la hermana. De acuerdo con lo anterior, la permanencia en la escuela no es una tarea que emprenden en solitario.

Discusión final

Nuestros entrevistados nos ofrecieron relatos en los que reflexionaron quiénes han sido en los últimos años. Los vínculos que dijeron tener con la escuela en distintos momentos nos permitieron llamarles peregrinos porque transitaban entre varias opciones educativas no sin dificultades. Las historias narradas ofrecieron una visión de sí mismos anclada a la escuela en diferentes intensidades, así por ejemplo hubo quien se definió como una persona muy segura de continuar estudiando a pesar de sus separaciones con la escuela; otros en cambio dijeron que sí habían pensado que su vínculo con los estudios estaba terminado después de concluir la preparatoria, pero se replantearon la importancia de la escuela al paso del tiempo.

Algunos participantes transitan de ser estudiantes a padres y a empleados. Su transición es precedida por una elección de vida que coloca entre paréntesis su identidad escolar. Esta elección se da a partir de intentar conjugar todas estas identidades de forma infructuosa. Otros adoptan una identidad parcialmente escolarizada (ir a la escuela, pero no entrar a clases) hasta darse cuenta que aludían al autoengaño. Están también quienes asumen una identidad altamente escolarizada, pero debido a un acontecimiento trágico o *turning point* (Guerrero, 2006) sufren una crisis emocional y deciden retirarse momentáneamente de la escuela. Alejarse de la escuela implica preguntarse ¿quién se es ahora? Para responderse se ubican en un nuevo espacio de autointerpretación, donde todavía terminar la universidad significa autorealizarse. Brinkmann (2008) ya ha hecho una férrea crítica al énfasis moderno por la autorealización en el mundo del consumo.

Precisamente ese deseo de autorrealizarse a través de los estudios, lleva a nuestros participantes a luchar por reintegrarse a lo escolar. Al lograr afianzar otras identidades no escolares lo vuelven a intentar. Para ello deben vencer las dificultades económicas, familiares, laborales y de tiempo no sorteadas en sus intentos anteriores. Todo lo anterior nos da indicio de una etapa de planeación y de preparación de la cual germina la postura de resistencia y de persistencia escolar. De manera transversal la persistencia escolar atraviesa distintos aspectos; cabe destacar que no son procesos aislados ni lineales, sino que son construcciones que logran conjuntamente con los allegados. Pero incluso más que afirmarse, los participantes explícitamente se mani-

fiestan como personas persistentes hasta el final, con un Yo persistente, y su postura se evidencia más a través de la narración de sus acciones y no por cómo se definen. Asumir una postura de persistencia les implicó vivir experiencias de “entrada y salida” de distintas carreras y universidades. Por los vínculos que dijeron tener con la escuela en distintos momentos, nos permitimos llamarles peregrinos. Al reflexionar sobre su propio recorrido, al usar estrategias y adoptar narrativas como el “yo tengo”, lograron ajustar su vida cotidiana para permanecer estudiando.

Aunque los recorridos intermitentes de los participantes cumplen con algunas de las características de las trayectorias regresionales o fragmentadas (Matus, 2010; Velázquez, 2007), se diferencian en el sentido que otorgan a su recorrido: un ciclo o espera escolar y preparación, por ello empleamos el término de recorridos intermitentes. Cabe resaltar que, para algunos de los participantes, este recorrido inició en el nivel medio superior, mientras que para la mayoría se presentó en el nivel universitario. Además, nuestros participantes están ubicados en contextos altamente demandantes (familiar y laboral), lo cual los llevó a elaborar posturas de persistencia sostenidas en la resistencia personal (emocional, económica y social), es decir, aprendieron a sostener su condición de universitarios en una situación adversa. Esto no lo hubieran logrado sin apoyo, por lo que debemos destacar el papel decisivo de la familia en la permanencia escolar, no únicamente porque brindan sustento, sino porque proporciona una estructura compuesta por experiencias, significados y sentidos que forjan una postura vinculada a lo escolar.

En resumen, se ha hablado de tres aspectos elementales en los recorridos intermitentes de estos tipos de estudiantes: sus relatos, las posturas personales que lograron elaborar y las identidades múltiples que construyeron al transitar por distintos contextos de práctica: familiar, escolar y laboral (Bruner, 1999; Dreir, 1999, Pérez, 2014). El significado de abandonar los estudios de los participantes evolucionó hasta llegar a un punto de resignificación a través de sus experiencias de vida. El cambio en ellos se da desde la experiencia de irse y de regresar de la escuela y en modelos familiares narrativos e identitarios.

Las universidades emergentes, como la UF, se han constituido como oferta ante la demanda de educación para adultos trabajadores que desean obtener un título universitario. Mucho se habla de la baja calidad de estas universidades; se dice que emergieron sin tradición pedagógica que las sustente, que sus profesores no están capacitados del todo, y que la calidad en la formación profesional es baja (Gama, 2010). Sin embargo, para muchos estudiantes es la única opción de certificación escolar. Ellos logran adecuarse en tiempos, actividades laborales y familiares y en los recursos económicos que tienen para ingresar y permanecer en una universidad emergente. Vimos cómo en sus

relatos hablaron de que buscaban que sus padres se sintieran orgullosos, o que sus hijos los percibieran como personas valiosas. Así, la UF es un contexto de participación elegido y valorado en la formación profesional de nuestros entrevistados que les permitió cerrar sus ciclos de peregrinaje estudiantil. En sus relatos la persistencia por lo escolar se orientó hasta casi terminar la licenciatura en psicología, algo nada despreciable si tomamos en cuenta que las universidades públicas y las privadas de prestigio con frecuencia no están abiertas a las posibilidades de elección y de participación de estos adultos.

Referencias

- Andión, Mauricio (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (50), 83-92.
- Barbosa, Ariana Elizabeth (2008). *La identidad profesional de los sociólogos*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/machuca_ae.pdf
- Brinkmann, Svend (2008). Identity as self interpretation. *Theory and Psychology*, 18 (3), 404-421.
- Bruner, Jerome (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Bruner, Jerome. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial .
- De Vries, Wietse (2005). ¿Privado vs. Público? *Revista de la Educación Superior*, 135 (34), 7-9.
- Dreier, Ole (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1 (1), 5-35. Recuperado de <http://documents.mx/documents/trayectoria-de-participacion-ole-dreier.html>
- Gama, Francisco (2010). Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco. *Revista de la Educación Superior*, 39 (153), 65-84.
- Gladys, Nancy, De la Paz, Manuel y Gil, Manuel (2007). De “¿cuál te pinta mejor?” a “¿para cuál te alcanza?”: desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (9), 1-49.
- Guerrero, María Elsa (2006). El punto de retorno: Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 483-507. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002908.pdf>
- Guzman, Carlota (2007). Experiencias e identidades de los estudiantes de nivel superior que trabajan . En Carlota Guzman y Claudia Saucedo (Coordinadoras), *La voz de los estudiantes Experiencias entorno a la escuela* (págs. 194-217). Barcelona: Ediciones Pomares.

- Hernández, Joaquín (2006). Construir una identidad vida juvenil y estudio en el CCH sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002907>
- Mata, Margarita Beatriz (2009). *El tiempo y los estudiantes del SUAFYL*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Matus, María Luisa (2010). *El Caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Pérez, Gilberto (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Perez.pdf
- Rentería, Irma Daniela (2012). *Posibilidades de autorrealización: significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes Universitarios de Tijuana*. Tesis de Mestría en Estudios Culturales. Baja California, Tijuana. Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de: <http://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/03/TESIS-Renter%C3%ADa-D%C3%ADaz-Irma-Daniela.pdf>
- Saucedo, Claudia Lucy (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En Claudia Lucy Saucedo y Carlota Guzman (Coordinadoras), *La voz de los estudiantes* (págs. 71-69). Barcelona: Pomares.
- Solís, Patricio (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles, coord. (2014), *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México
- Velázquez, Luz María (2007). *Como vivo la escuela :oficio de estudiante y microculturas juveniles*. Estado de México: Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 134-148. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29175>



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva

Prodep in Mexican Teacher Training Schools: effects and prospective

Rubén Edel-Navarro*, Gerson Ferra-Torres** y Wietse de Vries***

* Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

** Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, Xalapa, Veracruz.

Correo electrónico: gersonft@gmail.com

*** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Recibido el 12 de enero de 2018; aceptado el 06 de septiembre de 2018.

Resumen

Desde 2009, las Escuelas Normales mexicanas participan en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), una política nacional originalmente diseñada para las universidades públicas. El Prodep ha buscado, desde su inicio en 1996, mejorar al profesorado universitario mediante la formación y la contratación de académicos de tiempo completo que se dedican no sólo a la docencia sino a la investigación, la tutoría y la gestión. En este artículo se revisa cuáles han sido los efectos del Prodep en instituciones que forman docentes para la educación básica.

Palabras clave: Escuelas Normales, Políticas de Educación Superior, Cambio Organizacional, Formación de Maestros Evaluación.

Abstract

From 2009 onward, Mexican Normal Schools are participating in the Program for the Professional Development of Teachers (Prodep), a national policy originally designed for public universities. From its beginnings in 1996, Prodep has sought to improve academe by preparing and hiring full-time academics who not only teach, but are also involved in research, tutoring and decision-making. This articles analyzes what the effects of Prodep have been in institutions that prepare teachers for primary and secondary education.

Keywords: Normal Schools, Higher Education Policies, Organizational Change, Teacher Training, Evaluation.

Introducción

En 1996, la Subsecretaría de Educación Superior introdujo una política para el personal académico de las universidades públicas en México, bautizado como Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). La creación del Promep partió de un análisis que concluye que, en comparación con lo que sucede en otros países, las universidades públicas mexicanas carecen de suficientes académicos de tiempo completo con doctorado que se dedican a la docencia y la investigación científica (Secretaría de Educación Pública, 1996; de Vries y Álvarez, 1998). Como señala el documento original, sólo el 27% de los profesores universitarios tenía un contrato de tiempo completo y sólo el 2.5% contaba con el grado de doctor (Secretaría de Educación Pública, 1996).

Como primer paso para remediar esta situación, el Promep introdujo becas para que los profesores ya en activo consiguieran estudiar un posgrado. En años posteriores, se introdujeron iniciativas adicionales, como la del académico de Perfil Deseable, un reconocimiento para aquellos profesores que en su evaluación trianual comprobaran tener estudios de doctorado y dedicarse de manera equilibrada a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión. Otra fue la introducción de Cuerpos Académicos (CA), grupos de profesores que compartieran proyectos de investigación (Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, o LGAC) y se hicieran responsables de la docencia en un segmento de un programa educativo. Estos Cuerpos Académicos pueden ser valorados como Consolidados (CAC), en Consolidación

(CAEC) y Cuerpos Académicos en Formación (CAEF).

Originalmente, el Promep contemplaba un plazo de diez años para alcanzar sus objetivos, pero después de 2006 continuó operando. En 2012, con el cambio del sexenio presidencial, el programa fue rebautizado como Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (Prodep), pero los objetivos siguen siendo los mismos: establecer grupos de académicos de tiempo completo que se dedican no sólo a la docencia sino a la investigación científica.

Lo que sí ha cambiado es el número de instituciones participantes. Al inicio, en 1996, el programa estaba dirigido exclusivamente a las Universidades Públicas Estatales (UPES), al Instituto Politécnico Nacional (IPN) y al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). El número de instituciones atendidas por el programa se ha incrementado notablemente, transitando de 39 IES atendidas en 1996 a 730 en 2016, con la incorporación paulatina de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, los Institutos Tecnológicos, las Escuelas Normales y las Universidades Interculturales (tabla 1). Cabe señalar que el Prodep, al igual que otras políticas educativas federales, sólo atiende al sector público.

Tabla 1
Instituciones participantes en Prodep

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año							
	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	16	18	19	19	22	23
IES Federales			6	8	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	16	23	30	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	60	60	60	77	102	107
Institutos Tecnológicos Federales			110	110	110	130	132	132
Escuelas Normales				257	250	250	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados					49	77	86	103
Universidades Interculturales					9	8	8	8
Total	39	70	242	510	568	645	695	730

Fuente: Portal del Prodep, <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Prodep.htm>

La factibilidad y la idoneidad del Prodep ha sido puesta en duda desde el inicio (De Vries y Álvarez, 1998). Una primera crítica concierne al presupuesto asignado frente a las metas planteadas: en 2002, un presupuesto de 301.3

millones de pesos fue destinado a 70 instituciones, en 2010 fue de 698.1 millones para 594 instituciones, para llegar a 747.4 en 2013 para atender a 645 IES, y a 825.1 millones en 2016 para 730 instituciones (Secretaría de Educación Pública, 2014; ANUIES, 2016). En otras palabras, mientras el presupuesto se incrementó en un 173% (pero en precios corrientes, no ajustados por la inflación), el número de instituciones creció en un 943%.

Resulta evidente que el financiamiento no ha sido suficiente para apoyar las políticas de superación académica. A modo de ejemplo, en el rubro de becas para estudios de posgrado, el incremento del presupuesto autorizado no va a la par con la cantidad de estudiantes de posgrado, lo cual obstaculiza el cumplimiento de objetivos y de metas institucionales. Según datos oficiales, dentro del rubro de apoyos individuales (becas para estudios de posgrado de alta calidad) en 1998 se otorgaron 2 271 becas, pero en 2004 sólo 591, una reducción del 74 %. Para la primera mitad del año 2017 solamente se aprobaron 111 solicitudes de beca para estudios de posgrado (DGESU, 2017). Igualmente, resultó claro que el Promep nunca alcanzó las metas originalmente planteadas con un horizonte de diez años. Como señalaron De Vries y Álvarez Mendiola (2005), la meta en 1996 era contar con 15 mil profesores de tiempo completo con doctorado, 39 mil tiempos completos con maestría y un total de 68 mil académicos de tiempo completo para el 2006. Sin embargo, en 2004, con el apoyo del Promep solamente 1 116 profesores habían obtenido el doctorado y 1 108 la maestría. En total, el número de doctores llegó a 4 863, el de maestros a 12 276 y los académicos de tiempo completo sumaron 25 428 (Urbano Vidales, Aguilar Sahagún, y Rubio Oca, 2006).

Así, aunque se presentan datos que indican un crecimiento sustancial en la cantidad de Perfiles Deseables y de cuerpos académicos (CA), con sus líneas de investigación documentadas, cabe resaltar que la mayor parte de los doctores graduados después de 1996 realizó sus estudios sin el apoyo del Promep, así que muchos avances reportados por el propio Promep no son atribuibles al mismo.

Una segunda crítica refiere al modelo ideal que tanto el Promep como otras políticas públicas plantean para la carrera académica. Según varios autores, el modelo a seguir es el de la universidad de investigación o *research university*, emulando el estándar de universidades de prestigio mundial (Acosta Silva, 2006; Ordorika Sacristán, 2004). Dentro de este esquema, los académicos no sólo tienen que ser de tiempo completo y ostentar un doctorado, sino poseer una alta productividad de investigación medida por artículos publicados en revistas científicas de renombre. Esta productividad, a su vez, está ligada a evaluaciones y estímulos monetarios, entre ellos el Promep. Resulta controvertible que este modelo sea el idóneo para las universidades pú-

blicas mexicanas, ya que la mayoría de ellas ha tenido poco desarrollo en el terreno de la investigación y se ha dedicado básicamente a formar profesionistas (Gil Antón, 1994, 1996; De Moura Castro y Levy, 2000). Este énfasis en la producción además genera múltiples distorsiones en el trabajo académico, entre ellos, el abandono de la docencia y la búsqueda de puntajes (Grediaga Kuri, 2000, Ibarra Colado, 2000; Ordorika Sacristán y Navarro Trujillo, 2006; Gil Antón, 2007; Galaz Fontes y Gil Antón, 2013).

Las dudas aumentan todavía más con la incorporación de instituciones públicas no universitarias al programa, ya que éstas nunca tuvieron como misión desarrollar la investigación científica. Considerando estas dudas, este artículo revisa que ha pasado con el Prodep en las Escuelas Normales.

Las Escuelas Normales y el Prodep

Aunque las Escuelas Normales sí otorgan un título de licenciatura, durante décadas dependían de la Subsecretaría de Educación Básica y como tal no fueron objeto de políticas para la educación superior. Fue hasta 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que estas instituciones se transfirieron hacia el nivel superior y empezaron a ser objeto de diversas políticas para elevar su calidad.

Como entidad pública la DGESPE rinde cuentas a diversas instancias y distintos organismos públicos y no gubernamentales, entre ellos al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), acerca de los resultados de los programas presupuestales que se implementan en las Escuelas Normales. Entre los programas evaluados se encuentran el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el Prodep. Los resultados que se presentan en los portales de transparencia son variados y enfatizan la cobertura de beneficiarios, así como el cumplimiento de objetivos, metas y acciones de mejora.

El PEFEN, desde su inicio de operación en 2005, se ha centrado en la actividad que los docentes de las Normales deberían asumir como parte de sus responsabilidades para ofrecer una docencia de calidad, a partir de las características de los programas y del perfil de egreso. Eso contempla el trabajo colegiado cuyo propósito es promover una estrategia que favorezca la preparación y el desempeño de los maestros en cuestiones pedagógicas y de organización escolar (DOF, 2005). Así, con el transcurso del tiempo, la fun-

ción central del profesorado normalista se fue expandiendo hasta asumir, de acuerdo con los lineamientos del Prodep para la educación superior, las funciones sustantivas de docencia, de investigación, de tutoría, de gestión académica y de vinculación-extensión.

Los profesores fueron invitados a diversificar su carga académica para cumplir con las citadas prácticas. Para poder acompañar y contribuir a esta tarea, durante el transcurso de 2008, a partir del Acuerdo-GT-EN-3a.13 del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), las instituciones formadoras de docentes se sumaron al Promep (Pérez, Bringas y Pérez, 2013).

Diferencias con las universidades públicas

Tradicionalmente existe una diferenciación entre las instituciones universitarias y las Escuelas Normales. La educación universitaria ha sido objeto de políticas para la educación superior desde los años sesenta, aunque la mayor parte de las políticas data desde finales de las ochenta. Inicialmente, las propuestas de reformas eran negociadas entre la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas Superiores (ANUIES). Posteriormente se crearon varias instancias de regulación, generalmente con integrantes de la SESIC y la ANUIES, como el Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Mientras tanto, las Escuelas Normales fueron objeto de políticas orientadas a la educación básica, formuladas desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN). La política principal de los años noventa se plasma en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB) (Secretaría de Educación Pública, 1992). Así, para ambos tipos de IES se marcaron pautas diferenciadas, lo cual perpetuó una separación, hasta hoy presente, entre el subsistema universitario y el subsistema de educación normal. Dentro de esta lógica, todavía en 1995, en el Programa para el Desarrollo Educativo (PDE) 1994-2000, se avizoraban las necesidades de formación y de superación profesional de los profesores universitarios, y el desarrollo profesional de docentes normalistas por caminos distintos (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

Aunque los profesores de las Escuelas Normales no fueron sumados a las iniciativas del Promep en 1996, sí se implementaron acciones que apoyarían su crecimiento profesional, a través de la búsqueda de una política integral de superación del magisterio, matizada por el Sindicato Nacional de Traba-

jadores de la Educación (SNTE), las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así, se promovían los estudios de posgrado ligados a los estímulos del programa de Carrera Docente, pero quedaba claro que era más fácil obtener estímulos por otra vía que por estudios de doctorado.

A pesar de estas iniciativas, el verdadero enfoque estaba en la reforma de la educación básica a partir de la federalización del sistema en 1992 (Arnaut, 1999; Ornelas, 1998). Las reformas en la educación básica implicaron la necesidad de reformas curriculares a los planes y programas de estudio en las Normales. Se visualizaba que las políticas implementadas desde el gobierno federal en 1997 y 1999 en las Normales deberían estar acompañadas de acciones para elevar la capacidad académica de los formadores mediante, como lo establecía en PDE de 1995, la capacitación previa de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales. Estas acciones se reflejarían como parte de los objetivos del PTFAEN, específicamente el relacionado con el desarrollo del trabajo colegiado, espacio creado *ex professo* como crecimiento profesional. Sin embargo, Cruz (2013) postula que, a pesar de que el PTFAEN abordaba las cuestiones relativas a la formación inicial, la falta de trabajo colegiado y la inercia administrativa institucional no favorecieron la transformación que se perseguía. El programa no benefició la investigación ni la difusión del conocimiento, funciones declaradas sustantivas de las Escuelas Normales cuando pasaron a ser instituciones de educación superior.

Respecto de la profesionalización de los profesores de las Escuelas Normales, Arnaut (2004) y Czarny (2003) han señalado que este proceso estuvo permeado por las necesidades de la implementación de los nuevos planes y programas de estudio, haciendo énfasis en el fortalecimiento de la práctica docente y el seguimiento a los procesos de inserción laboral de los estudiantes en escuelas de educación básica.

De la misma forma, existen evidencias de que la investigación y otras funciones sustantivas fueron en gran parte excluidas de la formación profesional del docente, debido a que los planes y programas de estudio diseñados entre 1997 y 2004 exigían a los profesores normalistas capacitarse y actualizarse en métodos pedagógicos, en el dominio de las disciplinas, en procesos de evaluación de los aprendizajes y en el uso de las nuevas tecnologías.

De esta manera, desde inicios de los años ochenta se implementaron objetivos, estrategias y líneas de acción para fortalecer la planta académica de las universidades públicas, pero sin incluir a las Escuelas Normales. Ello implica que en el sector universitario hay varios antecedentes anteriores al Promep. Destaca en este terreno la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el fin de rescatar y de fortalecer la investigación científica en las universidades públicas, o la introducción de programas de estímulos a

la productividad desde inicios de los noventa. A la par se introdujeron becas para estudios de posgrado a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y, más adelante, en los noventa, con apoyos para los estudios de posgrado se apuntaló a profesores en activo a través del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera), administrado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), una organización de rectores de las IES a la que no pertenecen las Normales. Estas políticas sirvieron como preámbulo directo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Así, la necesidad de la profesionalización de los profesores universitarios se vio reflejada en la primera versión del Promep, elaborado en 1996 por las Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), así como por la ANUIES.

Además de los apoyos financieros descritos en las Reglas de Operación del Promep en 1996, se destaca el énfasis en la carrera académica de los profesores universitarios, entendida como el “conjunto de normas, de procedimientos y de mecanismos institucionales establecidos para propiciar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, mediante la regulación del trabajo académico en general y de las trayectorias específicas a que da lugar en los diversos espacios organizativos y disciplinarios en que se desarrolla” (Tapia y Varela, 2014: 82).

De esta manera, desde la introducción del Promep en 1996, las universidades y sus académicos iniciaron un camino de profesionalización y de desarrollo de competencias, no sólo como docentes sino como investigadores, tutores y gestores, siguiendo la política de Promep. En este contexto, como plantea Acosta (2009), el cambio político ha tenido no sólo un efecto sensible en la manera de gestionar los recursos públicos de las universidades ante los gobiernos federal y estatales, sino también ha significado la aparición de nuevos actores y prácticas.

No obstante, en el caso de las Escuelas Normales se produjo un cambio más tardío. Si bien había iniciativas para promover la superación mediante la Carrera Docente, fue hasta 2009 que empezaron a participar en el Promep. Así, con su inclusión administrativa al sector de la educación superior, enfrentaron un cambio en la gestión de recursos ante las autoridades federales y estatales, ya que empezaron a participar en la competencia por recursos extraordinarios. A la par, tuvieron que acoplarse a nuevos actores y prácticas, sin contar con los antecedentes del sector universitario.

Operación y efectos del Prodep

A partir del ingreso de las Escuelas Normales al Prodep se abrió la oportunidad para que los profesores incrementaran su capacidad académica, sin embargo, las condiciones institucionales y los perfiles académicos no han resultado idóneos para aprovecharla. Además de requerir un cambio en las prácticas de gestión institucional de las Escuelas Normales ante un programa poco conocido, los profesores carecían de lo mínimo indispensable para poder cumplir con los criterios del programa.

Según datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) para el ciclo escolar 2016-2017 (SIBEN, s/f), las características de los profesores normalistas son las siguientes:

- El 31% de los docentes de las Escuelas Normales son de tiempo completo, el 13% de tres cuartos de tiempo, el 5% de medio tiempo y el 52% por horas.
- El 59% de su personal tiene nombramiento de base, el 7% como interino limitado, el 9% como interino ilimitado, el 3% comisionado, un 11% con honorarios, un 8% con sueldos y salarios y un 4% con honorarios asimilables.
- El 4% de los docentes tenía el doctorado como grado máximo de estudios, el 31% la maestría, el 56% licenciatura, el 2% normal básica, y 7% un perfil menor a licenciatura.

Ante este escenario, resulta complejo visualizar que los profesores de las Escuelas Normales puedan participar en el Prodep. Por sus condiciones laborales y administrativas, el efecto ha sido muy pobre en algunas instituciones, mientras que en otras está totalmente ausente.

El panorama del Prodep resulta poco halagador para las Escuelas Normales a casi una década de su implementación. En 2017, un total de 260 instituciones fueron consideradas como la población objetivo del Prodep. Entre ellas se encuentran las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y los Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa, amén de otras instituciones que son coordinadas por la DGESEPE.

No obstante, del total de la población objetivo, sólo 84 instituciones han participado activamente en el programa a partir de 2009 en sus diversas convocatorias individuales (Reconocimiento a Perfil, ex becarios, Becas de Posgrado). Es decir, el 32% de las Escuelas Normales ha incursionado en los procesos del Promep. De la misma manera, sólo en 81 instituciones (31% del total) se registran Cuerpos Académicos. De ellos, ninguno está consolidado, 16 están en consolidación, y 147 son cuerpos en formación (DGESEPE, 2017).

Tabla 2
Escuelas Normales participantes en el Prodep

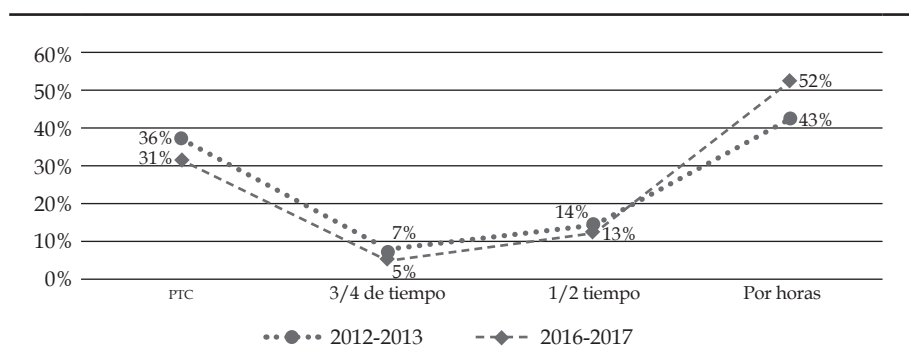
	Número
Total Escuelas Normales públicas	260
Escuelas Normales participantes en el Prodep	84
Escuelas Normales con Cuerpos Académicos	81

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN y de la DSA.

Para el ciclo escolar 2016-2017, la distribución de la planta docente nacional, por grado académico, es la siguiente: 614 profesores con doctorado, 4 796 con maestría, 8 573 con licenciatura, 276 con normal básica y 1 114 con menos que licenciatura. Por tiempo de dedicación, la distribución es: 5 217 profesores de tiempo completo, 857 de tres cuartos de tiempo, 2 131 de medio tiempo, 8 713 por horas y 61 con otro tipo de contratación.

Una comparación de los ciclos escolares 2012-2013 (después de cinco años de Prodep) y 2016-2017 (situación actual) demuestra un decremento porcentual del 36% al 31% en PTC, del 7% al 5% en profesores con $\frac{3}{4}$ de tiempo, del 14% pasó al 13% en profesores de medio tiempo, mientras que creció en un 9% el número de los profesores de dedicación por horas.

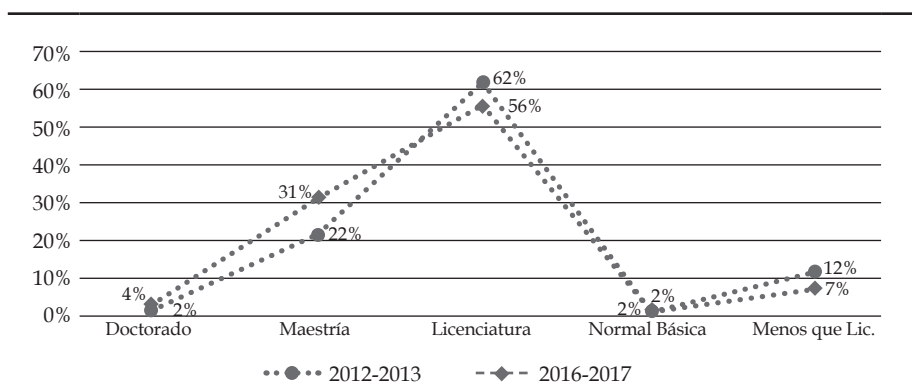
Figura 1
Distribución de la planta académica por categoría



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN.

Respecto al nivel de estudios de los profesores, el panorama es más halagador: un incremento del 2% al 4% de profesores con doctorado y del 22% al 31% con maestría. Esto se refleja en una disminución de profesores con licenciatura del 62% al 56%, mientras se mantiene el 2% de profesores con normal básica y existe una disminución del 12% al 7% de profesores con menos que licenciatura.

Figura 2
Profesores según nivel de estudios terminados



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN.

El subsistema normalista cuenta con 5 217 PTC, de los cuales el 48% (2 481 PTC) ha participado al menos una vez en las convocatorias de Prodep desde su implementación. De estos profesores de Tiempo Completo, 3 220 cuentan con estudios de posgrado, pero sólo 371 (el 8%) cuenta con el Reconocimiento a Perfil Deseable vigente en 2017, condición mínima para poder participar en Cuerpos Académicos y recibir apoyos. El dato también indica que hay pocos profesores que se dedican a las cuatro funciones que marca el Promep, aunque es posible que existan profesores que cumplen los requisitos, pero que optan por no participar en las convocatorias.

Tabla 3
Profesores de Escuelas Normales participantes en el Prodep

	Número
Profesores de Tiempo Completo	260
Profesores de Tiempo Completo en Prodep	84
Profesores de Tiempo Completo con Registro de Perfil Deseable	81

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN y de la DSA.

A nivel nacional, el desarrollo del Prodep es heterogéneo debido a distintas variables contextuales: el tamaño de las instituciones, el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC) en cada institución, la matrícula atendida, los programas educativos, e incluso la región geográfica en donde se encuentran las escuelas.

Se pueden clasificar las instituciones formadoras de docentes que participan en Prodep de acuerdo a su denominación, tamaño, matrícula, progra-

mas educativos ofertados, número de profesores y cuerpos académicos. Para fines de análisis, aquí se considera la siguiente clasificación: Beneméritas y Centenarias, Escuelas Normales Urbanas, Centros Regionales de Educación Normal, Escuelas Normales Superiores, Escuelas Normales Rurales, Centros de Actualización del Magisterio y Posgrado, Escuelas Normales de Educación Física y/o Especialización y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación.

Tabla 4
Tipos de Escuelas Normales participantes en el Prodep

Tipo de Escuela Normal	Escuelas	CA	Matrícula	PTC	Profesores	Registro Perfil Deseable
Escuelas Normales de Especialidad*	3	3	757	61	119	3
Centros de Investigación y Docencia	3	7	468	34	48	25
Centros Regionales de Educación Normal	8	8	3272	179	304	9
Centros de Actualización del Magisterio	7	11	795	134	190	37
Escuelas Normales Rurales	9	18	5047	283	540	52
Escuelas Normales Superiores	8	21	3557	317	650	47
Escuelas Normales Urbanas	28	46	7661	779	1834	103
Beneméritas y Centenarias	17	49	10096	694	1668	141
Total	83	163	31653	2481	5353	417

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIBEN y de la DSA.

*Se refiere a las Escuelas Normales de educación física y educación especial.

La mayor cantidad de cuerpos académicos y de profesores con reconocimiento a perfil deseable se encuentran en las 17 Escuelas Normales centenarias y beneméritas, de las cuales por lo general se halla una en cada estado. También hay que considerar que las Escuelas Normales urbanas tienen una participación importante en la concreción de la política. Ambos tipos de Escuelas Normales reúnen al 59 por ciento de los Perfiles Deseables y al 58 por ciento de los CA. Sin embargo, esto no necesariamente implica que son mejores, puesto que también representan al 54 por ciento de Escuelas, con el 56% de la matrícula, el 59% de PTC y el 65% de los profesores.

Las Escuelas Normales superiores y las Escuelas Normales rurales presentan datos similares, aunque sus condiciones académicas, políticas y contextuales son distintas: las primeras se dedican a formar profesores para el nivel secundaria por especialidades, y se encuentran generalmente en los centros urbanos, mientras sus estudiantes pocas veces tienen carencias; las Escuelas Normales rurales se hallan en lugares alejados de las ciudades, por lo general son internados y sus estudiantes provienen de hogares con menores recursos.

Los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales de especialidad participan en menor medida en el programa; este tipo de Escuelas depende del gobierno federal para la asignación de recursos y las plazas de los profesores.

Finalmente, los Centros de Actualización del Magisterio, Formación en el Posgrado y los recién creados Centros Regionales de Investigación y Docencia, contribuyen escasamente en la formación y la consolidación de la investigación en el subsistema de educación normal.

Lo anterior apunta a un fenómeno que también se ha presentado en el sector universitario después de la introducción de recursos extraordinarios ligado a programas especiales como el Promep: anterior a la introducción de la política ya existía una importante diversidad dentro del sector, y esta diversidad tiende a incrementarse a través de la competencia por recursos adicionales. Opera lo que el sociólogo Robert K. Merton bautizó como el “efecto Mateo”: los que tienen mucho tendrán más, los que tienen poco tendrán menos. En el caso de las universidades públicas, la Subsecretaría de Educación Superior reconoció este efecto, y se creó un fondo especial para “cerrar las brechas” entre instituciones. Sin embargo, en el caso de las Escuelas Normales el mismo efecto se parece producir. Se refuerza la tesis de que la transferencia de una política pública como el Prodep hacia las Escuelas Normales se dificulta por los mismos factores internos y externos que condicionan su implementación: la heterogeneidad de las instituciones, su historia particular, las condiciones laborales y los usos y costumbres de los académicos, la organización y la administración institucionales, las formas de gobierno, el *curriculum* y la habilitación del profesorado.

Ahora bien, en cuanto a estas condiciones, destacan dos aspectos. El primero se refiere a la heterogeneidad dentro del sistema de Escuelas Normales mismo. El segundo se refiere a las diferencias abismales entre las Normales y las universidades.

En el primer aspecto resalta que dentro del sistema de Normales encontramos establecimientos muy distintos. Por un lado, están las Normales Centenarias y las Urbanas, que tienen una planta académica de buen tamaño, lo cual les ofrece la posibilidad de competir por recursos extraordinarios, ya que cumplen con ciertos prerrequisitos: tienen profesores de tiempo completo y parte de estos profesores cuenta con un posgrado. Esto abre la oportunidad de tramitar becas, perfiles y CA. Pero en el otro extremo hay una gran cantidad de Escuelas Normales que cuentan con muy pocos tiempos completos, y aún menos profesores con un posgrado. Estas instituciones, por lo tanto, quedan de antemano excluidas de la competencia por recursos. Para estas instituciones se vislumbra un futuro poco prometedor: desaparecerán dentro

de algunos años por la falta de recursos. Sin embargo, no sólo es meramente una cuestión de instituciones ricas y pobres. Para complicar el panorama, existen instituciones de renombre que no participan en el programa, como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) o la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro. De la misma manera, existen estados prácticamente invisibles en el Prodep, como son Oaxaca, Campeche, Tlaxcala, Baja California, Nayarit y Colima.

El segundo aspecto se refiere a las diferencias con las universidades, incluso con las tecnológicas e interculturales de reciente creación. Aquí destaca que las Normales ofrecen una sola carrera en una sola área del conocimiento: preparan o actualizan a los futuros docentes de la educación básica. Eso incluye algunas especializaciones, como el preescolar, la primaria, la secundaria, o la educación especial, pero, aun así, carecen de la estructura típica de una universidad como describe Clark (1991). No reúnen diferentes disciplinas o áreas de conocimiento y no tienen diferentes escuelas y facultades; no definen el plan de estudios y los contenidos, ya que eso se determina al nivel federal; no son autónomas ni tienen libertad de cátedra; no tienen como misión dedicarse a la investigación científica y en la práctica solamente podrían hacer algún tipo de investigación educativa; nunca han sido evaluados por su producción científica en revistas indizadas y, salvo algunas excepciones, nadie participa en el Sistema Nacional de Investigadores; no preparan a sus estudiantes para la investigación, y el mercado laboral para sus egresados es muy acotado: la educación básica, generalmente la pública.

Lo anterior lleva a la pregunta acerca de los efectos reales del Promep dentro de las Normales. Al respecto se puede decir que, como señalamos anteriormente, solamente una tercera parte de las Normales ha participado en el Promep. Las demás quedaron excluidas, lo cual implica que, como efecto colateral de la política, igual quedaron excluidas de recursos adicionales. En las Normales participantes, los efectos también son muy limitados y sería incorrecto calificar los ajustes como cambio organizacional. No se modificaron en gran medida las reglas de juego para el trabajo académico, aun cuando algunos profesores incorporaron a la investigación a sus labores. Pero la carrera académica no depende de las actividades de investigación, ni del cumplimiento con el perfil Promep o de la membresía del SNI. Tampoco se modificaron las estructuras, salvo quizá de la creación de oficinas de planeación y evaluación que realizan los nuevos trámites y reportan los avances. Tampoco surgieron nuevas formas de gobierno, ni se incluyeron nuevos *stakeholders*. Tampoco hay mayores modificaciones a los planes y programas de estudio.

Prospectiva del Promep en la educación normal

El Promep ha sido analizado y evaluado por diversas instancias oficiales, específicamente por la Dirección de Superación Académica de la SEP mediante sus informes de cumplimiento, así como por el Coneval. De estos informes podemos concluir que el avance de las Escuelas Normales en los indicadores básicos (Perfiles, CA, PTC con doctorado) ha sido mínimo y mucho más lento que en otros sectores del sistema de educación superior. También podemos postular que la prospectiva resulta muy sombría: por sus características particulares, las Normales difícilmente lograrán cumplir con los requisitos que estipula el Prodepe en sus reglas de operación.

Desde el lado de la investigación, varios autores han abonado al estado del conocimiento sobre dicha política, en particular sobre el trabajo que realizan los Cuerpos Académicos (CA) y el impacto que tiene la obtención del Reconocimiento al Perfil Deseable (Moreno, Campos y Rodríguez, 2016; Estrada y Cisneros, 2011; Pérez Castro, 2009; Angulo y Domínguez, 2015; Saldaña y Ruiz, 2009). Algunos autores han analizado específicamente los efectos del Prodepe en diversas instituciones de educación normal (Baas, 2016; Montes y Castro, 2014).

Estos autores coinciden en que los resultados del programa dependen del contexto donde se desarrolla, sobre todo en lo relacionado a las condiciones laborales de los profesores. Un primer factor a considerar radica en que las condiciones laborales de los profesores de las Normales son muy distintas a las que existen en otras IES. Un segundo aspecto que subrayan distintos autores es que esta política –en conjunto con otras semejantes que evalúan para premiar– contribuyen al individualismo, obstaculizan la colegialidad y generan una creciente burocratización del trabajo académico. Pero desde una perspectiva de análisis político, quizá lo que los investigadores describen como efectos colaterales nocivos o perversos, no lo son para los hacedores de las políticas. Pueden ser efectos anhelados e intencionales, aunque, por razones políticas, no declarados abiertamente.

A la luz de estos hallazgos, la prospectiva tampoco es alentadora. En aquellas Normales que logren participar con cierto éxito en el Promep y otras políticas federales, es probable que se establezcan grupos que se dedican a la investigación y a la gestión para obtener recursos adicionales, pero en detrimento de la docencia.

Sin embargo, la regulación académica de las funciones sustantivas no es tarea fácil, reflejan el aumento, la diversificación y las responsabilidades en los roles de los profesores, y existe el riesgo de que estas acciones busquen imponer comportamientos y ritmos a las instituciones, vulnerando la auto-

nomía y convirtiéndolas en elementos estratégicos en el juego y la lucha por el saber y el poder (Ibarra Colado, 2008).

Para las Escuelas Normales, la evidencia empírica establece que la forma de regulación del trabajo académico de los profesores recae en la función sustantiva de la docencia, en muchos casos sin una revisión previa de los perfiles adecuados para cubrir los espacios curriculares de los planes y programas de estudio. Lo anterior ha provocado que exista una desarticulación entre la generación del conocimiento y la práctica docente. La implementación del Prodep en las Escuelas Normales estará entonces asociada con procesos de cambio organizacional importantes. Su implementación no sólo depende de las formas de actuación de los profesores, sino de cambios en las reglas que guían la carrera académica, como los criterios de contratación, de promoción y de permanencia. En términos políticos, esto también modificaría el papel sindical y la gobernanza institucional.

La noción de cambio, para Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011), se define como la habilidad de adaptación de las organizaciones a las transformaciones que afectan los ambientes interno y externo; dichos cambios pueden ser producto de una iniciativa de la organización, o de la implementación de una política gubernamental que modifique las reglas de juego. Como señalan King y Anderson (1995), el término se centra específicamente en la gestión de cambios planificados, especialmente en las diferentes partes de la organización que se relacionan entre sí. En el ámbito de la educación superior universitaria, el cambio organizacional ha sido analizado por Acosta (2010), quien plantea que la gobernanza depende de la capacidad del sistema de gobierno universitario para atender las demandas internas y externas a la organización. Las primeras son producidas regularmente por la comunidad académica universitaria a través de sus organizaciones representativas (sindicatos académicos, organizaciones estudiantiles) o mediante exigencias disciplinares o profesionales. Las demandas externas provienen de las exigencias gubernamentales y se expresan a través del conjunto de políticas públicas formuladas para influir en el desempeño de las universidades.

En las Escuelas Normales, el cambio se produce a partir de dos cuestiones fundamentales: 1) la implementación de un nuevo *currículum* que exige transformar las prácticas académicas y de gestión para cumplir con sus objetivos; 2) la implementación de una política pública que demanda cambios en la carrera académica, así como en las formas de gestión y de administración de la organización. Para entender a las Escuelas Normales como organizaciones, se debe tomar en cuenta que las funciones de docencia, de investigación y de vinculación están estrechamente articuladas al desarrollo curricular de

los planes y programas de estudio, mismos que se relacionan directamente con los cambios en la educación básica.

Así, en las Escuelas Normales se conjugan diferentes fuerzas para el cambio. Por un lado, el *curriculum* tiene que modificarse a la luz de la generación de conocimiento a través de la investigación disciplinaria, tal como sucede tradicionalmente en las universidades (Clark, 1991). Esta fuerza incrementará cuando los profesores normalistas se dedican crecientemente a la investigación. Por el otro lado, sin embargo, el *curriculum* tendrá que modificarse por los nuevos contenidos y formas de enseñanza que derivan de las reformas en la educación básica. En este polo, el gobierno federal no sólo intenta modificar los contenidos curriculares, sino la carrera docente, mediante exámenes tanto para alumnos como para los maestros. Esto, a su vez, implica que es el Estado quien define la *curricula* de las Escuelas Normales y que, de esta forma, marca las pautas para la carrera académica en las Normales. Esta segunda fuerza también incrementará conforme avance la reforma educativa en la educación básica.

La existencia de dos fuerzas simultáneas y a veces contradictorias complica el panorama para la organizacional en las Escuelas Normales, y las distingue de las universidades. Es decir, mientras que a las universidades se les pide tomar en cuenta cuáles son las demandas (en conocimientos o en competencias) del mercado de trabajo profesional, en el caso de las Escuelas Normales el Estado estipula directamente qué es lo que el mercado laboral demanda, y de qué manera se debe formar a los futuros maestros.

En este sentido, la transferencia administrativa de las Escuelas Normales desde la Subsecretaría de Educación Básica hacia la de Educación Superior no fue tal: en la práctica las Escuelas Normales ahora deben tomar en cuenta las políticas de ambas subsecretarías.

Ante estas fuerzas contradictorias, el futuro del Promep en las Escuelas Normales es difícil de predecir. Las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior resultan difíciles de cumplir para las Escuelas Normales, por su forma de organización y sus características laborales. El cumplimiento con las reglas para la educación superior implicaría importantes reformas y reorganizaciones en el sistema normalista, así como al interior de las instituciones, notablemente en la carrera académica.

Al mismo tiempo hay que considerar el cambiante contexto en la educación básica. El papel de la educación superior en la Reforma Educativa del 2013 quizá pueda pasar como inadvertido, si la ruta de crecimiento y responsabilidad de estas instituciones no fuera mencionada intencionalmente en las nuevas leyes reglamentarias, que sientan las bases del sistema de evaluación

de la educación básica a partir del otorgamiento de la autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD). En este contexto, se modificó el papel de la educación superior en su conjunto: como apunta la Ley, es responsabilidad de las IES *establecer estrategias y acuerdos* con las Escuelas Normales, para implementar acciones que coadyuven a la profesionalización del magisterio. Al mismo tiempo, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) abre la oportunidad a los egresados de todas las IES para ingresar al mercado laboral de la educación básica y media superior, sin considerar su formación disciplinaria.

Ante este escenario complejo, quizá sea el mismo Prodep, como política de profesionalización de los profesores de la educación superior, el que requiere una reforma a fondo. A todas luces, resulta demasiado simplista definir al profesor ideal —el Perfil Deseable— como una persona con un contrato de tiempo completo y doctorado, que se dedica, junto con sus colegas con las mismas características, a las cuatro funciones básicas.

Conclusiones

El balance de la implementación del Prodep en las Escuelas Normales refleja un cambio radical en la percepción en cómo deberían funcionar estas instituciones desde la perspectiva del Estado. Con la transferencia desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la de Educación Superior se marcó un primer paso significativo. La aplicación posterior de políticas originalmente diseñadas para las universidades públicas a este sector implica además que deberían funcionar como universidades de investigación. Sin embargo, resulta prácticamente imposible para las Escuelas Normales y sus profesores cumplir con las nuevas reglas, lo cual pone en entredicho el futuro del sistema normalista. El sector requeriría reformas trascendentales para funcionar de forma parecida a las universidades públicas.

Sin embargo, las políticas para la educación superior no consideran las reformas en marcha en la educación básica, con lo cual dejan fuera a factores importantes para las Escuelas Normales. Estas escuelas preparan a los maestros de la educación básica, un mercado laboral muy acotado y cada vez más regulado por el mismo Estado.

Así, las Escuelas Normales se enfrentan con demandas y políticas provenientes de distintas fuentes, lo cual complica predecir cuál será el futuro del Promep en este sector. Pero quizá las Normales no deberían reformarse para cumplir con las políticas; más bien habría que modificar el Promep, para que mejore el funcionamiento de las Normales.

Referencias

- Acosta, Adrián (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Acosta-Silva, Adrián (2009). Sobre la flexibilidad del mármol: Los (nuevos) límites de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 38 (149), 61-72.
- Acosta-Silva, Adrián (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior* [en línea] 2006, xxxv (3) (julio-septiembre). [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413905>
- Acosta, Carlos A. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología* [en línea] [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401101>
- Angulo O. y Domínguez S. (2015). Buenas prácticas de gestión educativa en instituciones de educación superior. *ANFEI Digital* (1). Disponible en: <http://anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/view/8/15>
- ANUIES (2016). *Presupuesto para Educación Superior 2017*, Presentación PowerPoint, noviembre 2016. Disponible en: <http://crnanui.es.uas.edu.mx/pdf/3.%20Presentaci%C3%B3n%20Presupuesto%20para%20Educaci%C3%B3n%20Superior%202017.pdf>
- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf
- Arnaut, Alberto (1999). La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En: Pardo, María del Carmen (coord.). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México, pp. 63-100.
- Baas-Lara, M. A. (2016). *Implicaciones de la política del Promep para la formación y evaluación del profesorado en las Escuelas Normales Públicas de Yucatán*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/2599024x.pdf>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Cruz-Pineda, O. ed., (2014). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En: *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. Versión electrónica. Ciudad de México: IISUE-UNAM. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Czarny G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-u69F0Cjgjcds16.pdf>

- De Moura Castro, C. and Levy, D. (2000). *Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin America*, Washington: Inter-American Development Bank/ Johns Hopkins University Press.
- De Vries, Wietse y Álvarez-Mendiola, Germán (1998). El Promep: ¿posible, razonable y deseable? *Sociológica*, vol. 13, núm. 36, enero-abril, pp. 165-185.
- De Vries, Wietse y Álvarez-Mendiola, Germán (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv (2), núm. 134, abril-junio, pp. 81-105.
- DGESU (2017). Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias. 2do. Trim. 2017 Prodep. Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/2do.%20Trim%202017%20Prodep.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2005). *Reglas de Operación del Programa de Mejora Institucional de las Escuelas Normales públicas*. Secretaría de Educación Pública, 2005. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/reglas/reglas_2005.pdf
- Estrada, I. y Cisneros, E., (2011). Cuerpos académicos y procesos de desarrollo: el caso de una universidad pública estatal en Yucatán. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/0464.pdf
- Galaz-Fontes, Jesús & Gil-Antón, Manuel (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education* (en línea, septiembre 2013). Disponible en: DOI: 10.1007/s10734-013-9610-3
- Gil-Antón, Manuel (2007). Segmentation or Diversification? Conditions of Academic Work in Mexico. En: Nelly Stromquist (ed.). *The Professoriate in the Age of Globalization: Global Perspectives on Higher Education*. Vol. 8, Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Gil-Antón, Manuel (2006). ¿Hallar lo que se quiere hallar? La memoria es flaca.... *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxv, núm. 140.
- Gil-Antón, Manuel (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, vol. xxix (1), núm. 113.
- Gil-Antón, Manuel (1996). The Mexican Academic Profession. En P. Altbach (ed.). *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gil-Antón, Manuel, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Grediaga-Kuri, Rocío. (2000). *Profesión académica: disciplina y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hernández-Palomino, Jorge A., Gallarzo, Manuel y Espinoza-Medina, José (2011). *Desarrollo organizacional*. México: Pearson.

- Ibarra-Colado, Eduardo (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto? En: Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Ibarra-Colado, Eduardo (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*. Disponible en: <http://planinst.unsl.edu.ar/pagspdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>.
- King, Nigel and Anderson, Neil (1995). *Innovation and change in organizations*. London: Routledge.
- Moreno, Patricia; Campos, Margarita; y Rodríguez, Guillermo (2016). La Configuración de una Comunidad de Investigadores Educativos en una Universidad Pública Mexicana: de la Individualidad a la Colaboración. *Formación universitaria*, 9 (5), 65-74. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500007>
- Ordorika-Sacristán, Imanol (coord.) (2004). *La Academia en Jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM/Porrúa/CRIM.
- Ordorika-Sacristán, I., y Navarro-Trujillo, M. A. (2006). Investigación académica y políticas públicas en la educación superior: El caso mexicano de pago por méritos. *Revista del Centro de Estudios y Documentación sobre la Educación Superior Puertorriqueña*, Vol. 1, pp. 53-72. Disponible en: <http://works.bepress.com/ordorika/29>.
- Ornelas, Carlos (1998) El ámbito sectorial. La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil. En: Enrique Cabrero (coord.). *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993). Logros y desencantos*. México: Miguel Ángel Porrúa, Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), pp. 281-348.
- Pérez, J., Bringas, M., Pérez, A. (2013). Investigación: trampa mortal para los docentes. *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-13. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2488.pdf>
- Pérez-Castro, Judith (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral* (Guadalajara), 16 (46), 61-95. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652009000100003&lng=es&tlng=es.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: Presidencia de la República.
- Saldaña, Y. y Ruíz, F. (2009). Competitividad investigadora y consolidación de cuerpos académicos: un proceso organizacional en las instituciones de educación superior. *Revista de Investigación en Ciencias y Administración*, 4 (6), 135-149.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Diagnóstico S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diagnósticos*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Prodep.htm>

- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública.
- SIBEN (s/f). Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Página oficial. Consultada en mayo de 2017 en: <http://www.siben.sep.gob.mx/#>
- Silva-Montes, C. y Castro-Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (68). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Tapia-Quiroz, A., y Varela-Petito, G. (2014). Evaluación individual y carrera académica. Impactos subjetivos. *Argumentos*, 27 (76), 81-101.
- Urbano-Vidales, G.; Aguilar-Sahagún, G.; y Rubio-Oca, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/Promep%20Libro.pdf>
- Yáñez-Quijada, A., Mungarro-Matus, J. y Figueroa-López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados*

Intercultural higher education and indigenous in Mexico, 2018: unknowns, questions and answers

Sylvie Andréé Didou Aupetit**

* Estudio apoyado por la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior Universitaria, convenio padés n. 2017-09-0006-09.

** Correo electrónico: didou@cinvestav.mx

Recibido el 27 de febrero de 2018; aceptado el 10 de septiembre de 2018.

Resumen

Examinaremos los objetivos de la Educación Superior Intercultural e Indígena (ESI), sus perfiles y modalidades de funcionamiento. Partiremos de la hipótesis que, casi veinte años después de su surgimiento, la ESI incrementó sus grados de institucionalización, en cuanto a regulaciones, gobernanza y recursos. Sin embargo, conserva una condición de sub-campo emergente, caracterizado por tensiones internas y externas y atiende un grupo estudiantil pionero. Pese al interés social y político despertados por la ESI a principios del siglo XXI y la productividad académica de los investigadores que la analizan, las carencias de información sistematizada sobre sus resultados y sus alcances dificultan hacer un balance confiable de su situación.

Palabras clave: Educación superior; interculturalidad; liderazgo indígena; México.

Abstract

We will examine the objectives, profiles and governance of Intercultural and Indigenous Higher Education System. Our hypothesis is that, twenty years after its creation, IIHE has improved its institutionalization degree, in terms of regulation, administration and resources. But it is still an emergent field, characterized by internal and external conflicts and it received “pioneer’s” students. Albeit the social and political interest for IIHE in the XXI century and the academic productivity of specialized researchers on diverse matters, it is hard to evaluate its results and effects because of the lack of systematized data.

Keywords: Higher education; interculturality; indigenous leadership; Mexico

Introducción

En 2018, en México, los dispositivos de atención al grupo indígena en educación superior están estructurados en instituciones de base étnica y en programas de educación superior con visos afirmativos en instituciones convencionales. El gobierno federal y los gobiernos estatales financian becas para los estudiantes indígenas y canalizan recursos extraordinarios a las instituciones receptoras, sean éstas convencionales o de base étnica. En paralelo a la expansión de la Educación Superior Intercultural o Indígena (ESII), antropólogos, pedagogos, sociólogos y psicólogos se interesaron en su funcionamiento, por convicción militante o por *expertise*. Contaron con recursos suministrados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la Coordinación General de Educación Cultural Bilingüe (CGEIB)¹ y organismos internacionales. Su productividad (Mateos & Dietz, 2013) versó esencialmente sobre los proyectos pedagógicos, las condiciones de gestión institucional y los actores principalmente estudiantiles.

En ese artículo nos dedicaremos a analizar la ESII como un sub-campo emergente, y por ende, conflictual: al formar elites pioneras (Bourdieu y Passeron, 1964) y al impulsar la valoración de capitales de autoctonía en la arena educativa nacional, en tanto recursos propios de un grupo (popular o vulnerable) pertene-

¹ <http://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2017/03/INFORMES-DE-INVESTIGACION.pdf>

ciente a un espacio localizado (Coavoux, 2010), consideraremos que promueve proyectos educativos alternos a los dominantes.

Sin embargo, después de una década durante la que la ESII fue una prioridad, está actualmente perdiendo visibilidad. Para demostrarlo, expondremos los ajustes en las políticas públicas de ESII. Nos interesaremos en su estructura, para cumplir con objetivos de inclusión y equidad. Tomando en cuenta que contribuyó a consolidar un colectivo de profesionistas indígenas, concluiremos analizando el estado de los saberes sobre los egresados.

Políticas públicas para la consolidación de un sub-campo educativo

El surgimiento de la ESII en México es indisociable de la asociatividad de los profesionistas indígenas desde finales de los cuarenta del siglo XX (Maldonado, 2004), y a partir de los 50, de la presencia ingente de los indígenas en el magisterio nacional como promotores educativos y maestros (Martínez, 2011). A partir de los ochenta, las organizaciones indígenas crecieron en número e intensificaron sus movilizaciones. En el campo educativo, varias IES diseñaron programas destinados mayoritariamente a los indígenas: en 1982, en agronomía, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) abrió en Puebla y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) inauguró una licenciatura en educación indígena. En 1990, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) iniciaron una Maestría en lingüística indoamericana. La UPN propuso las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI).

En esa misma década, la irrupción en el escenario político nacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la posterior promulgación de cambios constitucionales y leyes sobre derechos indígenas auspiciaron, debido a cuatro filtros, iniciativas dedicadas a elevar la reducida participación de estudiantes indígenas en la educación superior. El primero era socio económico (bajo índice de desarrollo humano del grupo de origen), otro cultural (ausencia de connivencias entre el capital académico y el capital autóctono del grupo indígena), el tercero educativo (deserción temprana de los alumnos indígenas).² El cuarto era residencial: los indígenas, habitantes de pequeñas localidades rurales,

² <http://www.cdi.gob.mx/programas/2014/programa-especial-de-los-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>

migraron por estudios, durante más tiempo que el resto de la población. Y padecieron los costos financieros y emocionales de ser “foráneos” (Guzmán, 2017).

En la primera década del siglo XXI, Vicente Fox, como el primer presidente que no pertenecía al Partido Revolucionario Institucional (PRI) después de siete décadas de control político ejercido por ese partido, prometió en campaña promover el acceso de la población indígena a la educación superior, y así la canalización de recursos financieros internacionales (créditos, donaciones y cofinanciamientos) se tradujo en un florecimiento de iniciativas gubernamentales y civiles.

El gobierno federal fue el mayor impulsor de la ESII: en distintas modalidades de asociación con las autoridades estatales, creó el subsistema de Universidades Interculturales (las 11 UI), cuya conducción delegó a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Agrupaciones indígenas abrieron instituciones orientadas al rescate de la diversidad cultural de los grupos indígenas, al desarrollo de las comunidades y a la formación de líderes (Universidad de la Tierra, en Oaxaca). Otros fueron respaldados por asociaciones étnicas o religiosas como (ISIA) y la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Las instituciones convencionales de educación superior operaron programas de atención destinados a retener sus estudiantes indígenas. Sectorialmente, las universidades politécnicas incluyeron en sus indicadores de desempeño el incremento del grupo en la matrícula y el suministro de becas a mujeres indígenas (CGUYT, 2015: 36-37 y 70). Los organismos de cooperación internacional financiaron becas, programas de atención a los estudiantes indígenas y de fomento a redes y centros de investigación especializados (Didou, 2013). Objetivos compartidos, aunque a veces discordantes, fueron la inclusión de una población vulnerable, en situación de alteridad y, por ende, el reconocimiento a la diversidad cultural y la interculturalidad, inspirados en prácticas de acción positiva.

Un sub-campo institucionalizado pero con visibilidad menguante

La apertura de universidades interculturales o con otro perfil fue continua entre 2000 y 2012. Disminuyó después, aunque debido a la mala calidad de la información no podemos afirmar con seguridad que se suspendió del todo en el pasado quinquenio.

Cuadro 1
Instituciones de educación superior interculturales o indígenas (IESII) México, 2000-2017

2000. Instituto Tecnológico Superior Purépecha, Cherán, Michoacán + Instituto Tecnológico Regional Mixe (a partir de 2014, llamado Instituto Tecnológico del Valle de Etla) + 3 normales superiores indígenas, en Cherán, Michoacán, Zinacantán, Chiapas y Tlacolula, Oaxaca
2001: Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa + Universidad de la Tierra en Oaxaca
2002: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
2004: Universidad Intercultural en el Estado de México +Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero + Universidad latinoamericana indígena en Tabasco
2005: Universidad Intercultural de Chiapas+ Universidad Intercultural del Estado de Tabasco +Universidad Veracruzana Intercultural
2006: Instituto Superior Intercultural Ayuuk, Oaxaca (ISIA) +Universidad Intercultural del Estado de Puebla + Universidad Intercultural de Guerrero + Universidad Intercultural Indígena de Michoacán +Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
2007: Universidad comunitaria de San Luis Potosí
2011: Universidad Intercultural de San Luis Potosí
2012: Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo

Fuente: UI- <http://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>; ISIA- <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2014/06/06/1098394/menos-2-poblacion-indigena-ingresa-educacion-superior.html>; UNISUR- <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/osal/osal23/1953FlorMende.pdf>; Universidad de la Tierra- http://nobeldev.cuaed.unam.mx/bdistancia_ecoesad/contenido/numeros/numero7/proyecProg_03.html; Universidad comunitaria de San Luis Potosí- [http://sgg.slp.gob.mx/periodicocorr.nsf/698db1bf32772baa062576ac0068e844/336263011efca76a062577c40059a1f8/\\$FILE/Creacion%20Universidad%20Comunitaria%20\(14-JUN-07\).pdf](http://sgg.slp.gob.mx/periodicocorr.nsf/698db1bf32772baa062576ac0068e844/336263011efca76a062577c40059a1f8/$FILE/Creacion%20Universidad%20Comunitaria%20(14-JUN-07).pdf); CSEIIIO- <http://www.cseiiio.edu.mx/valores.html>

Los propósitos de la ESII (interculturalidad/educación indígena), sus funciones (formación superior para los maestros indígenas/formación de capacidades y conocimientos con propósitos de equidad/reconocimiento a la diversidad) y su estatuto en el sistema nacional de educación superior son heterogéneos. Varían sus recursos y sus orientaciones conforme con sus patrocinadores, aunque todos apoyen mecanismos de empoderamiento de los destinatarios. Funcionan mediante pactos laxamente articulados que, por la diversidad de intereses y posiciones, no sustentan circuitos sólidos de apoyo a las instituciones y programas en el sub-campo.

En paralelo, las universidades convencionales abrieron programas de cobertura categorial, enfocados esencialmente a favorecer la retención y el egreso de los estudiantes indígenas. Ésos están todavía en una fase de expansión: la Universidad Autónoma de Guerrero inició en 2013 un programa para indígenas, afrodescendientes, personas con vulnerabilidad e hijos de migrantes: en 2017, registraba a 1507 estudiantes en las áreas de salud (677 en medicina y enfermería), derecho (460), ciencias químicas (250) e ingeniería (120).³ La ESII focalizó sus iniciativas sobre la nivelación de los conocimientos académicos de los alumnos indígenas, la generación de conocimientos

³ <https://bajopalabra.com.mx/aumenta-numero-de-estudiantes-indigenas-en-la-universidad-de-guerrero>

científicos y la apertura de carreras vinculadas con la dimensión étnica (licenciatura en Estudios Indígenas entre la UNACH y el Colegio Indio Federado de Saskatchewan (SIFC), Canadá- Ortelli y Sartorello, 2011). En forma minoritaria, algunos establecimientos ofrecieron cupos de ingreso (Universidad Autónoma de Nayarit) o firmaron convenios para la movilidad internacional y estancias de capacitación en asuntos del interés de los indígenas.

Cuadro 2
Ejemplos de programas de atención a estudiantes indígenas de educación superior, según objetivo, México, 2000-2017

Denominación del programa	Organismo patrocinador
<i>a. Programas de becas para estudios completos</i>	
Fortalecimiento académico para indígenas	Conacyt (cobertura nacional)
Apoyos complementarios para mujeres indígenas becarias del Conacyt	Conacyt (cobertura nacional por género)
Incorporación al posgrado de mujeres indígenas para el fortalecimiento regional	Conacyt (cobertura nacional por género)
Educación superior y apoyo a titulación para estudiantes indígenas que cursen sus estudios de nivel superior	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –CDI (cobertura nacional en educación superior)
Becas para estudiantes indígenas	Gobiernos estatales Estados de Chihuahua, México, Guerrero, Jalisco, Oaxaca o Sonora (cobertura por entidad federativa en educación superior y medio superior)
Sistema de becas para estudiantes indígenas	UNAM (Cobertura institucional en preparatoria y educación superior)
Programa internacional de becas de posgrado para indígenas	CIESAS-Conacyt (PROBEPI)-(cobertura nacional en posgrado)
Estímulos Económicos para Estudiantes de Comunidades Indígenas	Universidad de Guadalajara (cobertura institucional en preparatoria y educación superior)
International Fellowship Program (2001-2013)	CIESAS-Fundación Ford (cobertura nacional en posgrado)
<i>b. Acciones de retención</i>	
Pathways (2002-2012)	Fundación Ford/ANUIES (Cobertura institucional múltiple en licenciatura)
Talleres de preparación para estudiar un posgrado en Estados Unidos	COMEXUS (cobertura nacional en posgrado)
Programa de Desarrollo de Comunidades Indígenas	Instituto Tecnológico de Cajeme (cobertura local/ estatal)
<i>c. Becas para estancias de capacitación</i>	
Título de Experto en “Pueblos Indígenas, derechos humanos, y cooperación internacional”	Universidad Indígena Intercultural (UII) y Universidad Carlos III (España)
Programa de becas para el liderazgo social en América Latina y El Caribe	Fundación Kellogg

Fuente: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/becas-nacionales/programa-de-fortalecimiento-academico-para-indigenas>; + <http://www.cdi.gob.mx/focalizada/2016/paei/index.html>; + http://seduc.edomex.gob.mx/becas_iindigenas; <http://guerrero.gob.mx/articulos/convocatoria-programa-de-becas-a-estudiantes-indigenas-y-afromexicanos-2017/>; https://info.jalisco.gob.mx/gobierno/programas_apoyo/15945; <http://cedis.sonora.gob.mx/images/contenidos/Program-Becas-Ind2017.pdf>; + <http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/> + http://www.ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=70755; + http://www.itesca.edu.mx/estudiantes/comunidades_indigenas.asp; + http://www.comexus.org.mx/taller_estudiantes_indigenas.html; + <http://www.unich.edu.mx/programa-de-becas-para-el-liderazgo-social-en-el-caribe-y-latinoamerica-fortaleciendo-a-los-lideres-comunitarios-en-mexico-y-haiti-patrocinado-por-la-fundacion-w-k-kellogg/8242>

En su conjunto, esos programas e instituciones acercaron los proveedores del servicio educativo y los usuarios: así, en 2015-2016, las UI tenían campus y unidades en 39 municipios y localidades con alta densidad de población indígena. Sin embargo, pese a ese redespliegue territorial, la atención prestada a la educación superior indígena se debilitó en las escalas gubernamental e institucional. El concepto dominante en las políticas públicas de atención social fue, en el pasado sexenio, el de “población vulnerable”, que engloba personas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo.

En un contexto en el que los programas de base étnica fueron subsumidos en programas de extenso radio, destinados a grupos heterogéneos que comparten como rasgo común el estar en situación de precariedad, las universidades desvincularon crecientemente el aumento de la equidad de la incorporación preferente del grupo indígena. En 2016, sólo la Universidad Juárez del Estado de Durango, la Universidad de Nayarit, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad de Quintana Roo, los institutos tecnológicos de Salinas Cruz y Superior de la Costa Chica y las UI Maya y de Guerrero presentaron propuestas, focalizadas sobre esos grupos, de las 70 aprobadas por el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa de la SEP.⁴ Esa situación pone en duda el futuro de las experiencias de rescate de las lenguas indígenas, adaptación de los procesos formativos y didácticos, codificación e incorporación de los conocimientos autóctonos a la vida científico y pedagogías interculturales, indispensables para “mejorar las condiciones sociales de los pueblos indígenas [y] reconocer, re-encontrarse, re-valorar, re-aprender y re-adaptar procesos cognitivos que conduzcan a la generación de conocimiento, a partir de la interacción de la cultura originaria con el método científico” (Rosado-May, 2017: 221).

La ESII y la cobertura de la población indígena: una expectativa sin sustento estadístico

Uno de los resultados sobre el que concuerdan los especialistas es que la ESII elevó los porcentajes de acceso y permanencia de la población indígena, aun cuando éstos siguen estando por debajo de las tasas promedio nacionales. Conforme con los datos del Censo del 2010:

⁴http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/pdf/2do.Trim_S244.pdf

La población indígena ha alcanzado 66% de los resultados educativos logrados por la población no-indígena. En otras palabras, la brecha en logros educativos que separa a los indígenas de los no-indígenas en México es de 34% [...] La mayor inequidad y los menores niveles de escolaridad para ambas poblaciones se observan en la educación superior. El valor del indicador de equidad de Escolaridad Superior es de 0.22: los indígenas han alcanzado 22% de la escolaridad superior lograda por los no-indígenas. Uno de cada cinco no-indígenas mayores a 24 años ha concluido al menos un año de estudios superiores (19%), mientras que solamente cuatro de cada cien indígenas lo ha hecho (Fundación Idea, 2013:23-27).

Aunque la disminución relativa de la brecha de escolaridad sea uno de los ejes del discurso sobre la ESI y un indicador de evaluación, llama la atención la dificultad perenne para acceder a cifras fidedignas sobre los estudiantes indígenas. Los expertos suelen señalar un mejoramiento porcentual de sus tasas de acceso (de 1% a entre 2 y 4%). Pero no precisan si lo refieren al grupo indígena por auto-adscripción, residencia, exo-identificación, dominio o comprensión de una lengua indígena, aun cuando el indicador seleccionado incide en el cálculo de su tamaño, al igual que para la población indígena en general. Por ende, las necesidades de información sobre la matrícula indígena en la educación superior son todavía apremiantes.

Para apreciar cuantos estudiantes indígenas están matriculados en la educación superior, disponemos de cifras sueltas cuya confiabilidad no siempre es argumentada, principalmente en prensa o en *rankings*. Por ejemplo, en 2015-16, el *ranking America Economy* acreditó 50 instituciones que registraron 9709 estudiantes indígenas.⁵ Sin embargo, esas cifras no corresponden con las reportadas por fuentes oficiales, probablemente porque fueron construidas con base en la definición más favorable para una buena valoración de cumplimiento del indicador. Aplicar un criterio de auto-adscripción en lugar de uno del dominio (pasivo/activo) de la lengua incide en el volumen de estudiantes indígenas, conforme con dinámicas de reetnificación y de instrumentalización de la condición étnica, en respuesta a medidas compensatorias.

Por sector, según las autoridades, en 2014-15, las universidades tecnológicas y politécnicas agrupaban a 6309 estudiantes indígenas (Arreola, 2015). En 2015-2016, las interculturales reunían a 14007 alumnos (CGEIB, 2015), las normales a 8841 y la UPN a 8413 en las licenciaturas para el medio indígena

⁵ En 2015, la población total indígena reunía 12025947 individuos, la hablante de lengua indígena 7382725, la monolingüe 909356 y la auto-adscrita 25694928 (Rojas *et al.*, *op. cit.*)

(Rojas *et al.*, 2017). En 2016-2017, según el formato 911 de la SEP,⁶ hablaban una lengua indígena 5071 alumnos en las interculturales, 45830 alumnos de licenciatura y TSU, inscritos esencialmente en el sector público y en la modalidad presencial. Su número había aumentado en un 21.6% en comparación con 2012-2013,⁷ aunque seguían representando en 2016-2017 un porcentaje bajo de la matrícula total (1.12%). Por institución, se concentraban en establecimientos con vocación agraria (Universidad Autónoma de Chapingo y Antonio Narro), de formación de docentes (UPN) y en algunos institutos tecnológicos: representaban entre un tercio y casi dos tercios de la matrícula total en los de Calkini y Holpechen (Campeche), de la Montaña (Guerrero), de San Miguel El Grande (Oaxaca), de Tecomatlan (Puebla), de Felipe Carrillo Puerto (Quintana Roo) o de Valladolid y del Sur del Estado de Yucatán (Yucatán). Esa distribución territorial debería llevar a definir si apoyar mejores prácticas de atención a las matriculas indígenas en las instituciones con experiencia acumulada para elevar los promedios de titulación o bien incorporar a más establecimientos para incrementar la tasa de acceso.

Ignoramos, en cambio, cuántos estudiantes indígenas reciben becas. Pocos programas reportan cifras. Los estados de Jalisco y Sonora registran 861 y 501 becarios indígenas, la UDG 738, la UNAM 850, el Conacyt 468 en posgrado, el Probeci-CIESAS 39 (2016-17), la SEP 1725⁸ y la CDI 2580 (2015-16),⁹ pero no desglosan a los beneficiarios por nivel ni separan los indígenas de los afrodescendientes. La escasa información sobre los alcances y resultados de los programas de becas impide medir sus contribuciones al mejoramiento en la igualdad de participación y a la eficiencia en la redistribución de oportunidades.

⁶ Datos proporcionados a 16 de febrero 2017 por el Mtro. Guillermo Antonio Reyna Figueroa, Subdirector de Sistematización y análisis de indicadores, SEP_DGESU.

⁷ La matrícula indígena parece haber crecido más en las universidades convencionales que en las interculturales. Esa apreciación deriva quizás del hecho de que los registra una mayor proporción de las convencionales que anteriormente.

⁸ https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/CDI/S178_PAEI/S178_PAEI_IE.pdf

⁹ Es probable que parte de esos alumnos sean reportados entre los beneficiarios de los programas de becas indígenas [<http://www.cdi.gob.mx/focalizada/2016/paei/index.html>].

¿Reconfigurar las elites y/o redistribuir oportunidades a un grupo específico de población?: un tema en discusión

En 2015, los porcentajes de población entre 25 y 64 años de edad con educación superior completa eran de 18.7% en el país, pero bajaban a 6.6%, 4.7% y 9.7% en la población indígena total, en la HLI y en la auto-adscrita, respectivamente (Rojas, *op. cit.*, tabla 3: 18). Los que tenían posgrado eran todavía menos: “Sólo 11 mil 711 hablantes de lengua indígena contaban con estudios de maestría para el año 2010, y dos mil 538 contaban con estudios de doctorado, lo cual representa 1.8 por ciento de todas las personas con doctorado en el país” (Nava, 2016). Si bien los profesionistas indígenas constituían una fracción mínima de su grupo de origen, inferior al promedio nacional, se considera que la ESII contribuyó a expandir el grupo, en términos cuantitativos y, sobre todo, cualitativos, al modificar los perfiles de formación de sus integrantes. De allí, el interés reciente de los especialistas por realizar estudios de seguimiento de egresados y analizar una “neo-intelectualidad” indígena, integradas por técnicos, expertos, profesionales, intelectuales y políticos.

Todos ellos ocupan posiciones de elite en ciernes, con distintos rangos de visibilidad. Sus ventajas son superiores a las de los demás integrantes de su grupo de procedencia, pero su estatuto es marginal en comparación con el de las elites nacionales tradicionales, conforme con el fenómeno general de caleidoscopización de las elites (Estrada-Puello, 2005). Sociólogos y antropólogos (Gutiérrez, 2012; López, 2016) plantearon como rasgos de identidad de sus integrantes haber concluido estudios superiores, dominar conocimientos occidentales y nativos y producir aportes, socialmente validados, sobre lo indígena:

En ALC, la posibilidad de acceder a la ES produce una “capa creciente de intelectuales indígenas quienes, en busca de nuevos modelos para la sociedad civil, experimentan con modos nativos y occidentales de conocimiento con el fin de fortalecer las reivindicaciones étnicas a los niveles regional y nacional. Además de su contribución como activistas, este nuevo sector dentro de la sociedad indígena está tomando parte en los diálogos étnicos a través de la publicación de sus propias investigaciones sobre aspectos de la sociedad nativa y su relación con la sociedad dominante, frecuentemente dentro de los campos de la antropología y la historia. (Rappaport, 2007: 615).

Los integrantes de esos colectivos, principalmente del intelectual, por sus experiencias escolares y sus posiciones respecto de la cuestión indígena, tuvieron fricciones con líderes arraigados en sus comunidades y con intelectuales convencionales, ubicados en esquemas profesionales de diálogo y negociación con las instancias gubernamentales y los organismos a cargo de las políticas indigenistas (Baronnet, 2017). Abogan en efecto por dejar atrás los esquemas integracionistas y de asimilación clientelista históricamente predominantes. Pretenden socializar y difundir perspectivas críticas acerca de las necesidades de las poblaciones de las que se asumen como voceros. Convocan a desarrollar un pensamiento emancipatorio, a luchar por la defensa de sus derechos. Encarnan figuras radicales y de disidencia cuya legitimidad de palabra depende de su condición étnica. Junto con comunidades epistémicas (antropólogos, psicólogos y pedagogos), expertos y autoridades sectoriales, forman opiniones acerca de las misiones, estructuras y alcances de la ESII, reflexionando sobre:

- a) Las funciones de la ESII en tanto promotora de la equidad, de la inclusión o de la generación de capacidades autónomas, en un espectro valoral que abarca de la solidaridad social al pago de una deuda histórica;
- b) sus orientaciones y sus adscripciones en el campo de la educación superior según parámetros propios o generales de funcionamiento;
- c) sus propósitos (acción afirmativa, meritocracia auxiliada o autoafirmación);
- d) sus objetivos: ampliación de las elites sociales procedentes de grupos sociales vulnerables *versus* rescate de la dignidad indígena;
- e) su potencial transformativo en las comunidades, en las trayectorias familiares, en los sujetos individuales;
- f) la generación de redes estratégicas con fines de vinculación y de empoderamiento.

Abonan así al debate abierto sobre los fines de la ESII en función de si se orienta a mejorar la equidad de acceso y egreso de los individuos a la educación superior o bien a cuestionar “el gran proyecto de la modernidad desde perspectivas epistemológicas no occidentales” (Bastian, 2015), mediante labores de concientización y de movilización política.

Su activismo expresa un proceso en curso para fabricarse una identidad social: para ello, emiten discursos sobre lo indígena, legitimados profesionalmente por la ocupación de puestos académicos, en instituciones universitarias. La elaboración de enfoques tales como la etnogénesis, la comunalidad y la descolonización (Canales, 2014), el asumir responsabilidades críticas y movilizadoras, son parte de una dinámica de “autodefinición” y de estrategias de posicionamiento de un colectivo frágil, por su déficit de reconoci-

miento social fuera de ciertos espacios. Revela una pugna por mantener en la agenda nacional la cuestión indígena, aun a costa de posiciones que suscitan reparos, como la de contar con una *expertise* por el hecho de pertenecer (Puello-Socarras, 2009).

En esa perspectiva, seguir documentando las trayectorias de profesionalización de los egresados indígenas, sus interacciones con sus grupos de origen y con la sociedad nacional, es crucial. ¿Constituyen ellos un grupo de poder, en el cruce de las dimensiones políticas, culturales y académicas, o manifiestan una coalición discursiva encaminada a empujar el reconocimiento de una identidad étnica políticamente redituable? ¿Encarnan un imaginario identitario, fundamentado en la elaboración de ciudadanías resilientes y resistentes? Por ahora, los pocos estudios realizados evidencian una diferenciación de sus nichos de empleo, en donde capitalizan o no su pertenencia indígena, pero no arrojan luz sobre sus roles, en tanto agentes en disputa. No permiten establecer, de manera concreta, cómo transforman el legado de sus antecesores (Llanes, 2008) o reelaboran su herencia. No esclarecen si la ESII forma a recursos humanos altamente calificados (es decir a profesionistas eficientes) o si logra su cometido de preparar a líderes que defiendan los derechos indígenas, desde la comunidad o desde afuera, robusteciendo capacidades colectivas y personales de intervención social o política.

Los estudios de seguimiento de egresados (Martel, 2017; Mateos, 2016) o las ego-historias¹⁰ confirmaron todos que la noción de liderazgo requiere ser problematizada. Plantean en efecto interrogantes sobre la libertad de elección del sujeto *versus* los compromisos comunitarios que se le asigna. En efecto, ¿el requerimiento del liderazgo participa de una voluntad compartida de co-desarrollo de grupos vulnerables o es una manifestación más de un proceso de esencialización de lo indígena versus identidades líquidas o alternas? ¿Es la preconización de solidaridad étnica un imperativo moral o una prescripción política? ¿Es la manifestación de una visión monolítica y apriorística de un grupo social o de una utopía conforme a la que se pretende auspiciar la responsabilidad de los más educados hacia los que lo son menos?

Por lo pronto, pese una discriminación laboral ampliamente denunciada (Unich, 2010), esos estudios de seguimiento revelan que, según los nichos de profesionalización y las carreras estudiadas, las habilidades asociadas con la condición indígena o bien son altamente valoradas (radio indígena/traductores jurídicos) o bien se disuelven en beneficio de la posesión de habilidades técnicas. Faltaría sin embargo que integren en su universo de estudio dimen-

¹⁰ *Aquí estamos*, n. 15, Julio 2011, <https://ciesas.wordpress.com/2012/03/25/revista-aqui-estamos-del-programa-de-becas-para-estudiantes-indigenas/>

siones menos clásicas o técnicas, tales la formación de nuevos intelectuales y la autodefinición de sus roles y de sus responsabilidades, no sólo en términos culturales sino políticos. Un estudio reciente sobre los mapuches, en Chile, corrobora en efecto la relevancia de esas dimensiones:

Otras diferencias tienen relación con un hilado conceptual más fino, en que aparecen nociones abiertas e inclusivas respecto de lo que sería la intelectualidad indígena, que refiere a posiciones de liderazgo y capacidad de elaborar miradas y discursos críticos no restringidos a la escritura, aunque se distingue esta práctica al interior de este segmento de intelectuales, mientras que otras enfatizan o se refieren casi exclusivamente a esta última modalidad, llegando a establecer una dicotomía entre profesionales e intelectuales (Zapata & Rojas, 2017: 331).

En consecuencia, habría que fortalecer, en los estudios sobre la ESII, líneas de investigación sobre profesionistas indígenas, sus auto-percepciones, sus compromisos y sus mecanismos representativos (red, asociación, ONG/sociedad, círculos, grupos de reflexión o de intervención) para producir conocimientos especializados, resolver problemas, ganar superficie social y acceder a recursos y a posiciones.

Conclusiones

La ESII: una institucionalización en tensión

Al iniciar la ESII, los especialistas discutieron la durabilidad y la portabilidad de sus carreras, y la participación, autónoma o supeditada, de los actores indígenas en los asuntos pedagógicos y en la toma de decisiones. En la fase presente de estabilización, critican más bien sus condiciones normativas y financieras de implementación, fracturadas entre un modelo institucional innovador y una estructura administrativa rutinaria (González(a), 2017:48-49).

Varios rectores fundadores de las UI argumentaron que sus dificultades para crecer proceden de presupuestos insuficientes, de exigencias regulatorias inadecuadas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la intromisión de los gobiernos estatales en la vida académica (Fábregas, 2017; Cabrera, 2017; González(b), 2017; Salmerón, 2017). Los obstáculos para acreditar los procesos de enseñanza e investigación y reconocer los títulos expedidos por la ESII erosionan la legitimidad de los establecimientos. Las cargas de enseñanza dificultan la realización de tareas como la investigación.

El perfil de la carrera docente incide negativamente en la fidelización de las plantillas. Originalmente, la pregunta “¿Quiénes enseñan?” aludió a los criterios étnicos, lingüísticos o académicos para la contratación, y a la asignación de cargas de enseñanza e investigación. Hoy remite a la necesidad de insertar a los profesores de la ESII en programas de sobresueldos y de legitimación profesional como el Sistema Nacional de Investigación (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep),¹¹ en un contexto de presiones fuertes para estandarizar los comportamientos y modos de funcionamiento conforme con un mandato homogeneizador vehiculado por las políticas públicas.

En un contexto de financiamiento extra-presupuestal amarrado a sus preconizaciones por parte del gobierno que induce todas las instituciones de educación superior a adaptarse a los mismos estándares de desempeño, son restringidos los espacios para la diferencia y la autonomía. Una temática a indagar concierne la profundidad y la extensión de los cambios (irreversibles o superficiales) que produjo la consolidación de la ESII, más allá de que la obtención de un grado universitario mejore a corto o mediano plazo las oportunidades de los individuos procedentes de medios sociales desfavorecidos. Al respecto y en el caso del IFP: “[...] pese a la labor de seguimiento de exbecarios realizada desde 2005 por la Coordinación del IFP México en el CIESAS, quedaron abiertas preguntas centrales sobre el impacto a largo plazo que el programa tendría en la vida personal de sus becarios y la proyección social más amplia de sus acciones” (Navarrete, 2017).

Otra temática a estudiar es la intervención de los actores indígenas y no indígenas en la operación de la ESII. A la disparidad entre, en términos genéricos, la escuela soñada por las comunidades indígenas y la reclamada por los padres de familia, se superpone otra, entre la escuela con un vínculo orgánico con las comunidades y la diseñada por expertos con miras a una inclusión eficiente. Quedan todavía sin respuesta, en México, a una disyuntiva formulada por Gros (2012:11) sobre “[...] cómo construir entre universalismo y comunitarismo un espacio de convivencia que permita reconocer los derechos culturales propios de quienes se identifican a sí mismos como indígenas, he-

¹¹ En 2018, el SNI registraba en su padrón de beneficiarios a 29 docentes-investigadores de las UI entre sus 28 633 beneficiarios: 9 en Chiapas y 9 en Puebla, 5 en el Estado de México, 4 en Michoacán y 2 en Quintana Roo. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>. El Prodep, más enfocado a la docencia, reconocía 38 cuerpos académicos, dos consolidados, cinco en consolidación y el resto en formación, con unos 180 participantes. <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>

rederos de los primeros habitantes, sin encerrar por tanto a los individuos y a los grupos en fortalezas comunitarias”.

Referencias

- Arreola, H. (2015). *Aportes para fortalecer la innovación en los sectores y las regiones*. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/Aportes_para_fortalecer_la_innovacion/presentaciones/Panel_6/Ing.hector_arreola.pdf
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 140 (38), 689-704. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00689.pdf>
- Bastian, I. (18 de mayor 2015). Surcos y redes. Conversación sobre (y con) intelectuales indígenas en México. Recuperado de: <http://notaalpie.org/2015/05/surcos-y-redes-conversacion-sobre-y-con-intelectuales-indigenas-en-mexico/>
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1964). *Les héritiers*. Paris, ed. Minuit.
- Cabrera, H. (2017). La Educación Superior Intercultural en Tabasco: entre la Teoría, el Contexto y su Financiamiento. En González, F. Rosado-May, F. & Dietz, G. (2017). *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (pp. 89-120). México: Universidad Autónoma de Guerrero A.C.
- Canales, P. (2014). Intelectualidad indígena en América Latina: Debates de descolonización, 1980-2010. *Universum* 29(2), 49-64. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762014000200005
- Coavoux S. (2011). Mobilité / autochtonie. Sur la dimension spatiale des ressources sociales. *Regards sociologiques* (40). Recuperado de: <http://journals.openedition.org/lectures/1281#text>
- CGUT (2015). *Programa institucional de Desarrollo, 2013-2018*. México, SEP. Recuperado de: <http://cgut.sep.gob.mx/PIDUP/Programa%20Institucional%20de%20Desarrollo%02013-2018%20Politecnicas.pdf>
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11). Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/126/304>
- Estrada, J. & Puello-Socarrás, J. (2005). Élités, intelectuales y tecnocracia. Calidoscopio contemporáneo y fenómeno latinoamericano actual. *Colombia Internacional* (62), 100-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81206207>
- Fábregas, A. (2017). la Universidad Intercultural de Chiapas: una experiencia interrumpida. En González, F.; Rosado-May, F. & Dietz, G. (2017). *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (pp. 65-88). México : Universidad Autónoma de Guerrero A. C.

- Fundación IDEA (2013). *Índice de equidad educativa indígena*. México: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.fundacionidea.org.mx/educacion/indice-de-equidad-educativa-indigena/152>
- González(a), F. (2017). Procesos Sociales y Educación. La Universidad Intercultural del Estado de México. En González, F.; Rosado-May, F. & Dietz, G. (2017). *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (pp. 33-64) México: Universidad Autónoma de Guerrero A. C.
- González(b), F. (2017). La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero; o la travesía de un proyecto frustrado. En González, F.; Rosado-May, F. & Dietz, G. (2017). *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (pp. 205-252) México: Universidad Autónoma de Guerrero A.C.
- Gros C. (2012). *Políticas de la etnicidad; identidad, estado y modernidad*. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Recuperado de: <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/306.08998G877p.pdf>
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*. México: UNAM. Recuperado de: <http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4417/1/Mitos%20nacionalistas%20e%20identidades%20eticas.pdf>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior* (182) 71-87 http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A5ES.pdf
- Llanes, G. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán. *Trace* (53) 49-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4238/423839509004.pdf>
- López, F. (2016). El pensamiento indígena contemporáneo emancipatorio. *Contralínea*. Recuperado de: <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2016/08/11/el-pensamiento-indigena-contemporaneo-emancipatorio/>
- Maldonado, E. (2004). *Desde las voces cantarinas al testimonio indígena*. UAM. Recuperado de: <https://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/vocescantarinas.htm>
- Martel, M. (2017). *Social Justice and Sustainable Change: The Impacts of Higher Education*. IIE-Fundación Ford. Recuperado de: <https://www.acu.ac.uk/about-us/blog/can-individual-outcomes-lead-communal-impacts-measuring-social-change-using-longitudinal-studies>
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles educativos* (33). 250-261. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500021&lng=es&tlng=es.
- Mateos, L. et al. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70), 809-835. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300809
- Mateos, L. S. & Dietz, G. (2013). "Universidades Interculturales en México", en Bertely, M.; Dietz, G. & Díaz, M. G. (Coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES: 349-381.

- Nava, A. (8 agosto 2016). Participación de los pueblos indígenas en la creación científica. *Conacyt Prensa*. Recuperado de: <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/9510-creacion-cientifica-pueblos-indigenas-dia-internacional>
- Navarrete, D. (2017). Resultados de una acción afirmativa en un contexto complejo: El caso de becas de posgrado para indígenas. *Nexos*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=782>
- Ortelli, P. & S. Sartorello (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles educativos*, 33 (spe), 115-128. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500011
- Puello-Socarras, J. (2009). Política -*qua experticia*- Élités intelectuales, tecnocracia, think-tanks, *Ciencia Política*, 4 (8), 115-146. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/16210/17086>
- Rappaport, J. (2007). Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa. *Revista Iberoamericana*, 73 (220), 615-630.
- Rojas, R. et al. (Coords.) (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- Rosado-May, F. (2017). Formación universitaria intercultural para indígenas mayas de Yucatán. *Anthropologica*, (39), 215-242. Recuperado de: revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/download/16511/19634
- Salmerón, F. (2017). Prólogo. En González, F. Rosado-May, F. & Dietz, G. (2017). *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México* (pp. 5-18) México: Universidad Autónoma de Guerrero A.C.
- UNICH (2010). *Intercambio de experiencias laborales de los egresados de la primera generación de la UNICH*. Recuperado de: <http://www.unich.edu.mx/primer-foro-de-egresados/691/>
- Zapata C. & A. Rojas (2017). Formación de intelectuales mapuche en Chile: el caso del programa de becas de la Fundación Ford. *Andamios* (14) 33, 325-345 <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n33/1870-0063-anda-14-33-00325.pdf>



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile

The regional universities and the challenge of decentralization. The case of the new University of Aysén in Chile

Felipe Rivera Polo* y Pablo Rivera-Vargas**

* Universidad de Chile. Investigador de la Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago de Chile.

** Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona.

Correo electrónico: pablrivera@ub.edu

Recibido el 29 de diciembre del 2017; aceptado el 14 de septiembre del 2018.

Resumen

En Chile, el debate sobre el potencial que tienen las universidades regionales de favorecer el desarrollo local, se ha visto acentuado con la emergencia en el año 2016, de la nueva Universidad de Aysén. Desde el inicio de sus actividades esta institución pública, situada en la zona patagónica de este país, ha debido enfrentar la inercia centralista del modelo de gestión universitaria chileno, limitando sus posibilidades de favorecer el desarrollo endógeno de esta zona. En este contexto, este artículo presenta algunos de los principales resultados de una investigación que justamente analiza los problemas de implementación y consolidación que a día de hoy enfrenta la Universidad de Aysén.

Palabras clave: Políticas de Educación Superior Chilenas; Universidad; Desarrollo Regional; Políticas Centro-Periferia.

Abstract

In Chile, the debate on the potential of regional universities to favor local development has been accentuated with the emergence in 2016 of the new University of Aysen. Since the beginning of its activities, this public institution, located in the Patagonian zone of this country, has had to face the centralist inertia of the Chilean university management model, limiting its possibilities of favoring the endogenous development of this area. In this context, this article presents some of the main results of a research that precisely analyzes the problems of implementation and consolidation that the University of Aysen faces today.

Keywords: Chilean Higher Education Policies; University; Regional Development; Center-Periphery Policies.

Introducción

El análisis del caso de la Universidad de Aysén (UAY) y su proceso de gestación (2012-2016), permite conocer algunas de las dificultades que muestran las universidades regionales en el sistema universitario chileno para vincularse e impactar en el desarrollo local (OCDE/BM, 2009; CUECH, 2016; Jiménez, Lagos y Duran, 2012). Las restricciones en su estructura de financiamiento (OCDE/BM, 2009) y las dificultades (o falta de incentivos) para vincularse a su medio (OCDE/BM, 2009), aparecen como las principales limitaciones.

Esta debilidad del sistema universitario chileno merece especial atención desde la óptica territorial, pues las universidades impulsan el desarrollo regional (Krugman, 1991) mediante la creación de conocimiento, la formación de capital humano, la transferencia de conocimiento, la innovación tecnológica, el liderazgo regional, la infraestructura de conocimiento y la influencia en el medio regional (Drucker y Goldstein, 2007; Aránguiz y Rivera, 2012; Acosta y Buendía, 2016).

Dentro de estos parámetros, la vinculación con el medio resulta crucial para lograr el desarrollo local. Esto es lo que se denomina la tercera misión de las universidades, entendida tanto como el compromiso con el bienestar social de su región (Martin y Etkowitz, 2000); el responder a las necesidades sociales de su entorno (Stiles, 2002) o, en su matriz “*emprendedora*”, la prestación de servicios *ad hoc* a la realidad local generando ingresos complementarios (Clark, 1998). Esta función que juegan las universidades regionales a

nivel territorial se ve favorecida por la posibilidad de proyectar relaciones a largo plazo con los actores locales públicos, privados y de la sociedad civil (Boucher *et al.*, 2003), que permitan obtener respuestas más eficientes, eficaces y permanentes en el tiempo a las necesidades y realidades.

En este contexto, el presente artículo busca responder a la siguiente pregunta: en el marco de la construcción de universidades públicas regionales en Chile, ¿es posible la existencia de una diversidad de propósitos que recojan las particularidades territoriales en un sistema universitario altamente centralizado y con estímulos homogéneos? A partir de este propósito, se lleva a cabo un análisis desde una mirada territorial, que posibilita explicar cómo las particularidades regionales entran en fricción con las orientaciones políticas del sistema universitario, sistema que se orienta mediante el “*manual invisible*” (Salazar y Leihy, 2013), entendido como orientaciones explícitas e implícitas que guían las políticas mediante asignaciones de valor (Ball, 1990).

El sistema universitario chileno y las universidades regionales

La reforma, durante el régimen militar del sistema universitario de 1981, planteaba la competencia académica entre las universidades como el principal criterio para la asignación de recursos (Salazar y Leihy, 2013), en tanto presupone que esta competencia generaría mayor calidad en el sistema. Para ello abre el sistema a la creación de universidades privadas, que entran a competir con las universidades públicas y privadas (sin fines de lucro) ya existentes (Tradicionales). Pero el reducido presupuesto destinado a la educación superior durante el régimen militar no logró orientar el sistema hacia la calidad basada en la competencia académica, creciendo, por contraste, la presión sobre los aranceles, créditos y becas como medio de financiamiento. No obstante, esta lógica sí implantó un elemento permanente en el sistema, que fue igualar en la lógica de la “*calidad*” a las universidades públicas con las privadas (Thayer, 1996), y las regionales con las capitalinas (Leihy y Salazar, 2012). Esta concepción plana del sistema terminó homogenizando a las universidades regionales públicas entre sí (Leihy y Salazar, 2012). La ausencia de un financiamiento directo del Estado (basal) desincentivó los vínculos de las universidades regionales con las necesidades de su territorio (Hawes y Donoso, 1997), de modo que las instituciones educativas privilegiaron su supervivencia financiera mediante la captura de matrícula con carreras y programas estándares.

Con el retorno de la democracia en 1990, ante la imposibilidad de una reforma estructural del sistema de educación superior debido a los enclaves autoritarios dejados por la dictadura (un sistema electoral que generaba un empate parlamentario dando poder de veto a la minoría y altos quórum para modificar las leyes) (Garretón, 2007), se ha instalado la tesis de que habría comenzado una progresiva regulación del sistema que terminó por modificarlo (Allard, 1999; Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2009 y 2011). Dicha tesis es criticada por Salazar y Leihy (2013), quienes plantean que más que un quiebre con el periodo anterior, lo que ocurre es un retorno al programa inconcluso del régimen militar: lograr la calidad mediante políticas que incentivaban la competencia académica entre instituciones para obtener recursos.

La relativa homogeneidad, que habían presentado las universidades regionales públicas durante el régimen militar, comenzó a resquebrajarse con los gobiernos democráticos. Esto se explica principalmente como efecto de la democratización de los gobiernos universitarios, circunstancia que generó diversas estrategias de adaptación en las universidades regionales, las cuales pueden ordenarse en dos polos (Prieto y Noel, 2008): 1) las *mono regionales*, que desarrollan políticas orientadas a la calidad, ya sea a nivel nacional (académicas) como regional (pertinencia), con la consecuyente captura de altos puntajes en las pruebas de selectividad y los recursos públicos asociados a la matrícula de estos estudiantes (Aporte Fiscal Indirecto); y 2) las *multi regionales*, que para aumentar sus ingresos expanden su cobertura mediante la instalación de sedes en otras regiones, principalmente en grandes centros urbanos como Santiago, Concepción y Valparaíso (Brunner, 2009), apostando a una política de aumento de matrícula, pero con baja selectividad.

En el caso de las universidades privadas creadas con posterioridad a la reforma de 1981, muchas comenzaron sus operaciones en regiones con estrategias muy cuidadas de crecimiento y de pertinencia local. Una vez obtenida su autonomía y liberadas de la supervisión estatal, revelaron su "*agenda oculta*", cambiando radicalmente su política hacia la expansión de sus operaciones a diferentes regiones (Brunner, 2009), aspecto que se transparenta en el hecho de que casi la totalidad de éstas trasladaron sus sedes centrales o rectorías a Santiago, fortaleciendo el centralismo del sistema. Son estas instituciones las que expandieron la matrícula en Chile, aplicando estrategias de mercado y modelos gerenciales de dirección (Brunner, 2009).

La consolidación de una lógica de mercado durante la década de 1990, que se manifiesta en la expansión de la oferta de programas académicos y sedes universitarias de manera agresiva, empujó a un cambio en la política pública de educación superior, que Salazar y Leihy (2013:19) denominan como la "*agenda neoliberal*". Esta agenda neoliberal representó un cambio de

enfoque que surgió en 1997, cuando no sólo se promovió la competencia cualitativa –entendida como calidad académica– sino también la competencia cuantitativa, es decir, la expansión de la matrícula con financiamiento público en universidades preferentemente privadas post-reforma de 1981, fenómeno que se aceleró desde el año 2006 con la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE).

Ante este contexto, diversas críticas han surgido en las regiones desde una perspectiva territorial, esbozando las limitaciones o efectos negativos del sistema universitario chileno:

1. *Centralismo*: la lógica de mercado basada en la competencia por recursos ha llevado al sistema universitario chileno a concentrar las oportunidades, la oferta académica y la matrícula en Santiago y en las grandes metrópolis (Leihy y Salazar, 2012).
2. *Dependencia*: baja vinculación y pertinencia de las universidades con sus regiones (Valenzuela, 2015), que limita las posibilidades de una descentralización efectiva.
3. *Subdesarrollo*: demanda de las regiones por mayor generación de valor y diversificación productiva, donde el acceso a la universidad de parte de su población es sustantivamente menor (Flanagan, 2017), y donde la educación aparece como un elemento clave para la integración del territorio a la sociedad del conocimiento (OCDE, 2009), potenciando así sus ventajas comparativas a niveles regional, nacional y global (Von Baer, 2006 y 2007).

La selección de la UAY como caso de estudio responde a una serie de particularidades que señalan la tensión con el sistema universitario chileno en diferentes niveles, entre las que destacan:

1. *Territorialidad*: las particularidades territoriales y sociales de Aysén, como su baja densidad demográfica, su aislamiento geográfico (SUBDERE, 2011), sus carencias sociales y económicas (Duran del Fierro, 2016), entre otras, plantean dificultades para la sostenibilidad de la UAY en una lógica de mercado.
2. *Participación*: la UAY surge de una movilización social regional en el año 2012, cuando la población aysenina estableció una serie de exigencias al Estado chileno (Pérez, 2015), una de las cuales fue la creación participativa de una universidad pública regional.
3. *Institucionalidad*: desde su puesta en marcha, la UAY muestra ciertas particularidades para el sistema universitario chileno, 1) la pretensión de ser la primera universidad gratuita del sistema; 2) integrar formalmente a sus órganos directivos a la comunidad local; 3) expandir los marcos de la admisión para integrar a los estudiantes locales; y 4) un proyecto institucional y educativo articulado al desarrollo local.

Estas tensiones culminaron en un proceso de crisis en 2016, que llevó con una reformulación del proyecto original y la destitución de la rectora de la UAY, la Dra. Roxana Pey.

Metodología

La presente investigación se ha llevado a cabo a partir de la observación realizada en un contexto territorial específico, pues entendemos que las regiones no representan una realidad homogénea en clave nacional. Ante esto, surge la interrogante sobre qué entendemos como territorio. Siguiendo los planteamientos de Raffestin (2011), territorio puede ser entendido como la apropiación del espacio a través de relaciones de poder (discursos-saberes) y de formas de vida (geografía-recursos). Para dar cuenta de ello, consideramos que las herramientas que nos proporciona la metodología cualitativa resultan pertinentes para comprender particularidades temporales y espaciales de contextos locales (Toulmin, 2001). Entender el territorio como un proceso dinámico nos llevó a seleccionar la teoría fundamentada como enfoque metodológico que, basado en fuentes de información cualitativas, construye hipótesis explicativas mediante relaciones entre categorías (Glaser y Strauss, 1967). Dentro de la teoría fundamentada, se ha trabajado con el método de comparación constante que, además de centrar el foco de interés en lo temporal y espacial en los contextos locales (Glaser y Strauss, 1967), tiene como característica central de validación y construcción de teoría, la saturación de discurso que es posibilitada a partir de la integración de diferentes fuentes de información (entrevistas, archivos, observación, etc.) (Valles, 1997; Alonso, 2003).

Son justamente estas particularidades temporales y espaciales de contextos locales lo que nos ha llevado a explorar y analizar la situación y la trayectoria de la Universidad de Aysén, mediante un estudio de caso como estrategia de investigación (Stake, 1999).

En relación a las fuentes de información consultadas para el análisis llevado a cabo en este trabajo, destacan: 1) documentación oficial estatal; 2) documentación oficial de la UAY; 3) diez entrevistas a informantes claves (expertos, parlamentarios, funcionarios equipo de gestión de la UAY y funcionarios de gobierno del Ministerio de Educación); 4) información de prensa (nacional y regional); 5) observación participante y transcripciones de intervenciones de discusión parlamentaria en la Comisión de Educación de la Cámara de

Diputados y el Senado. La información obtenida fue codificada y sometida al criterio de saturación para construir un discurso que respondiera a la pregunta: ¿es posible la existencia de una diversidad de propósitos que recojan las particularidades territoriales en un sistema universitario altamente centralizado y con estímulos homogéneos?

El caso de la Universidad de Aysén

La UAY posee características singulares para el sistema universitario chileno, que expresa un proyecto educativo acorde a las características territoriales de la Región de Aysén y la relación de excepción que ha mantenido la región con el Estado de Chile (Carreño, 2003). Dicha condición de excepcionalidad representa una fuerza o criterio para avanzar en la diversidad de propósitos de las universidades regionales, que ayude a revertir el escaso impacto de éstas en el desarrollo regional, tensionando las políticas homogéneas basadas en la competencia, por la calidad desde la singularidad del territorio.

A partir de lo anterior, a continuación se presenta el desarrollo de las dos “categorías de análisis” que emergieron con la revisión de la información recolectada: 1) *excepción-homologación* y 2) *centro-periferia*.

Excepción-homologación

La pregunta por la excepción está íntimamente ligada a la pregunta por el poder del soberano, ya sea como la capacidad de decidir de éste respecto a la aplicación de la excepción (Schmitt, 2009), o en su sentido contrapuesto, la capacidad del soberano de negarla al excluirla de la normalidad (Benjamin, 2001). Por su parte, Agamben (2005) plantea que el análisis de la excepción debe ser un sincretismo entre ambas, entendiéndose como la suspensión del derecho para garantizar la continuidad, o también la exclusión de aquello que no puede tener forma legal.

Es justamente esta doble raíz que plantea Agamben (2005) de la excepción, la que se encuentra en la información recolectada y analizada, que marca dos momentos donde el Estado ha ejercido el poder soberano respecto del proyecto de la UAY.

Decisión creadora

Dentro del marco de las movilizaciones sociales de Aysén de los años 2011 y 2012 surgió una demanda regional al Estado chileno para bajar la movilización. Uno de los puntos que contenía esta demanda era la creación de una “*Universidad pública regional de alta calidad y formación académica nacida de los intereses y necesidades de los ayseninos*”.¹ Esta exigencia estaba en concordancia con la reivindicación histórica de la Patagonia por “*recursos por excepcionalidad y un modelo de desarrollo propio*” (Valenzuela, 2015: 17).

El gobierno de ese momento, presidido por Sebastián Piñera, rechazó dicha petición, ya que, en palabras de su Ministro de Educación de la época, Harald Beyer,² en Aysén existía más oferta que demanda, por lo que la calidad educativa no podría garantizarse.³ De estas palabras se puede inferir que el problema de una universidad pública en Aysén no es su pertinencia, sino que el tamaño de su mercado no genera incentivos necesarios para estimular la competencia académica por calidad, por lo que otro actor no resolvería el problema. Bajo las reglas de funcionamiento del mercado educativo, la pregunta por la pertinencia universitaria para el desarrollo local resulta inválida.

La decisión política de crear una universidad en Aysén vino como compromiso de campaña de la presidenta Michelle Bachelet con la región, quien recogió la demanda y la integró en su programa de gobierno (Bachelet, 2013). Pero con una salvedad: la subsumió en el principio de que todas las regiones deben tener una universidad estatal.⁴ Esta decisión puede interpretarse como que el gobierno se resistió a generar respuestas *ad hoc* a las realidades territoriales, para lo cual necesitó un principio de orden general que justificara su

¹ Pliego de demandas del movimiento social “*Aysen, mi problema es tú problema*”, 15 de febrero de 2012, en Archivo Chile. Disponible en línea en fecha de consulta 20/05/2016: http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-027.pdf

² Harald Beyer fue Ministro de Educación de Chile entre los años 2011 y 2013.

³ Ver entrevista completa en el portal de noticias Emol, 23 de febrero 2012. Disponible en línea en fecha de consulta 20/04/2017: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/02/23/527649/ministro-beyer-no-esta-en-los-planes-la-creacion-de-una-universidad-estatal-en-aysen.html>

⁴ La creación de una universidad en Aysén se dio en conjunto con la creación de una universidad en la Región de O’Higgins, no obstante hacer una “*excepción*”, pues la región de Los Ríos tiene una universidad no estatal, como es la Universidad Austral, y la creación de la nueva región de Ñuble en 2017, plantearía el mismo predicamento.

decisión política (la excepción la diluye en una norma homogénea para todo el país). Con este gesto debilitó políticamente lo que fueron las movilizaciones de Aysén.

Del análisis de la información que proveyó la discusión parlamentaria de la Ley 20.842,⁵ que creó la UAY, puede observarse cómo progresivamente el carácter excepcional de este hecho –primeras universidades públicas que se crearon en casi 70 años– tensiona los principios sobre los que funciona el sistema de educación superior. En el debate sobre el artículo cuarto de las disposiciones transitorias sobre autonomía universitaria, surge un primer punto de controversia. Ante el largo periodo sin crear instituciones de educación superior estatales, ¿cómo se podría gestionar la autonomía de las nuevas universidades? Esta pregunta que no es neutra respecto al impacto en el sistema. Así, al interrogante de si las nuevas universidades regionales nacerían autónomas, la oposición de centro derecha al gobierno de centro izquierda cuestionó que las universidades privadas tuvieran que pasar por un proceso de acreditación, y que las universidades estatales, por el sólo hecho de ser creadas por el Estado, fueran autónomas de *facto*. Además, planteaba la oposición de centro derecha, que el sistema de educación superior no debía hacer diferenciaciones entre universidades públicas o privadas, debiendo haber un marco general para todas, incluso en el financiamiento donde todas competirían en base a la calidad académica, rechazando en la misma lógica la existencia de un financiamiento directo del Estado (basal).

Esta postura tuvo respaldo en una parte importante de los parlamentarios de gobierno de centro izquierda, e implicó que las dos nuevas universidades pasaran por un proceso de acreditación *ad hoc*. Técnicamente, puede leerse como la necesidad de situar a las nuevas universidades en una lógica general del sistema. En términos políticos, no obstante, el tutelaje se traduce en el acompañamiento de otra universidad del Estado durante el proceso de acreditación⁶ (Cancino y Schmal, 2014), lo que significó simbólicamente que la UAY fuera homologada a las universidades privadas para su puesta en marcha (licenciamiento).

⁵ Ley N° 20.842 (2015). Crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén. Disponible en línea en fecha de consulta 20/04/2016:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1080237&buscar=20.842>

⁶ En este caso, se trata de la Universidad de Chile.

Decisión restauradora

En el análisis de las entrevistas llevadas a cabo al equipo de gestión de la UAY, a los actores políticos, a las autoridades de gobierno (MINEDUC), junto a la sistematización de información de prensa, se observan una serie de conflictos entre la conducción de la UAY y el gobierno. Mediante el Decreto Supremo N° 367, Roxana Pey fue nombrada rectora de la UAY, a quien se le encomienda poner en marcha en términos administrativos y académicos la universidad creada mediante la Ley N° 20.842. Pey fue destituida de su cargo por la presidenta Bachelet,⁷ quien hizo uso del artículo 3° transitorio de la ley, que señala que “Desde su nombramiento y hasta la publicación de los estatutos de la universidad, el presidente de la República podrá, por motivos fundados, remover al rector”. Esta determinación presidencial es rechazada por la rectora, quien toma la vía judicial para defender, lo que, a su opinión, es una vulneración de la autonomía universitaria.

La tensión entre la dirección de la UAY y el gobierno podría haberse incrementado en la medida que la ex rectora Pey fue adquiriendo protagonismo público en el Consejo de Universidades Estatales de Chile (CUECH), y por la relevancia que este organismo adquirió durante la discusión de la reforma al sistema de educación superior. Esta tensión se organizó en torno a la polaridad público-mercado, siendo claramente el CUECH un actor principal de la polaridad público, ubicándose al gobierno en una posición ambivalente respecto de la otra polaridad, el mercado.

Las excepciones propuestas en los estatutos y diseño de la UAY, que encontraban su justificación en una lógica territorial, quedaron subsumidas en este polo público. Se aprecia en el análisis de las entrevistas, que lo que motivó la petición de renuncia no es el carácter excepcional de los estatutos o el proyecto de la UAY, sino, por el contrario, el potencial peligro de transformar dichas excepciones en norma general (como aparece nítidamente en los discursos de los actores gubernamentales), en especial en un punto que era el eje central de la polarización, como era la discusión sobre la gratuidad universal.

Por ello la decisión política de destituir a la rectora aparece en el análisis como una categoría central, por los costos que asume el gobierno: 1) *político*: la gratuidad era uno de sus ejes del programa de gobierno; 2) *regional*: la creación y la puesta en marcha de la UAY contaba con alta legitimidad social; 3) *educacional*: fricciones las relaciones con el CUECH; 4) *simbólico*: primer rector de una universidad del Estado destituido de su cargo desde la dictadura; 5) *gé-*

⁷ Aunque por ausencia de la presidenta, el Decreto fue firmado por el Vice Presidente, Mariano Fernández.

nero: destituye a la primera rectora de una universidad del Estado en la historia de Chile; 6) *legislativo*: polariza el debate y la posibilidad de aprobación del proyecto de reforma que se presentaría al Congreso.

El análisis del fallo de la Corte Suprema sobre la demanda de la rectora Pey adquiere importancia en el análisis y la configuración de esta sub-categoría al ser cruzado con las entrevistas, pues establece que la remoción de la rectora por parte del gobierno se debió a la falta de alineamiento “*con los planteamientos efectuados por el gobierno en materia de educación superior*”;⁸ a dos semanas después de haber ingresado a trámite legislativo, el proyecto de ley de reforma al sistema de educación superior no cumplía con la condición de basarse en “*motivos fundados*”, como exigía el artículo 3° transitorio de la Ley N° 20.842. Ello evidencia que todos estos costos fueron asumidos para dejar claro que las expectativas cifradas respecto a una educación superior, como un derecho universal garantizado, tendría como base el realismo presupuestario.

Es por esto que muchos informantes de la UAY focalizan el conflicto en el Ministerio de Hacienda más que en el de Educación, pues en este último la excepcionalidad de la UAY resultaba incómoda. Esta polarización en una escala nacional explica la distancia de los actores regionales políticos (parlamentarios) en este conflicto por la destitución de la rectora, pues entienden que la tensión Estado y mercado no es la relevante para su mirada territorial, donde privilegian la puesta en marcha y la continuidad de la UAY:

[...]donde nos topamos inmediatamente con los mayores problemas fue con el Ministerio de Hacienda. Porque éste era totalmente contrario a la creación de esta universidad [...] cuando anuncié que esta universidad aspiraba a ser la primera universidad gratuita del país — cosa que causó gran molestia —, dije algo que no era ninguna novedad [...]. El decir que esta universidad aspiraba a ser gratuita, fue uno de los elementos que causaron un conflicto (Ex Equipo Directivo 1 UAY).

Centro-periferia

De acuerdo con Carl Schmitt (2009), el conflicto antecede toda relación de poder, su contenido es un paso posterior y mutable en función de las relaciones y alianzas que se establezcan, las que se organizan en la lógica de amigo y enemigo. En esta línea, tomando en consideración el tema de la voluntad po-

⁸ Diario El Pulso, 28 de julio de 2016. Disponible en línea en fecha de consulta 20/05/2016: <http://www.pulso.cl/actualidad-politica/roxana-pey-descarta-renunciar-a-la-rectoria-de-la-universidad-de-aysen/>

lítica antes analizado, la incorporación dentro del programa de gobierno de Michelle Bachelet de la propuesta de creación de una universidad en Aysén, buscaba sellar una alianza con los sectores regionalistas, y en especial con el movimiento social que fue de alto impacto nacional. Pero esta alianza sufrió un quiebre y una recomposición de las relaciones.

En esta sección se organiza y analizan aquellas dimensiones que estructuraron el conflicto entre el gobierno y la dirección de la UAY. Siguiendo el planteamiento de Durán del Fierro (2016), fueron tres las dimensiones donde éste se dio principalmente: 1) Financiamiento, 2) Admisión, y 3) Gobierno, a los que creemos debería agregarse otro, 4) Proyecto Académico. A diferencia de Durán del Fierro, quien plantea el conflicto en el campo de la polaridad público-mercado, nosotros lo abordamos desde la polaridad *centro (Estado/mercado)-periferia (territorio/Región)*. En contraste con el autor antes citado quien señala que el proyecto original de la UAY representaba una respuesta a los déficits que mostraba el sistema universitario chileno desde las reformas de la década de 1980, en materia de *igualdad, justicia y participación*, en una mirada nacional del sistema de educación superior, nosotros contraponemos la *autodeterminación, la identidad y la heteronomía*, y agregamos una cuarta, el *saber-poder*, en una perspectiva territorial que dé cuenta de la crisis que vivió la UAY.

Financiamiento

El programa de gobierno de la presidenta Bachelet planteaba una reforma sustantiva al sistema de educación superior, la cual contemplaba la gratuidad. No obstante, no especificaba la estrategia para lograrlo. Una primera expresión concreta de dicho propósito fue la incorporación de la gratuidad dentro de las partidas del presupuesto 2016 (que se aprueba anualmente y no representa un gasto permanente del Estado) para aquellos alumnos de las familias del 50% de menores ingresos, porcentaje que subió al 60% el 2017.

Es en el marco de esta promesa de una política de gratuidad que el equipo directivo de la UAY planifica su puesta en marcha como la primera universidad gratuita del país. Esta decisión encuentra respaldo en una serie de argumentos: es demandado por la sociedad regional, las características de aislamiento de la región, la vulnerabilidad social de sus habitantes, el alto costo de la vida en la región, las escasas posibilidades de continuar estudios fuera de la región de un segmento importantes de jóvenes de bajos ingresos, entre otras razones. Pero hay un argumento que es especialmente relevante, y que surge de manera nítida en la codificación y el análisis de la informa-

ción generada por el equipo directivo de la UAY, que guarda relación con la intención de desmercantilizar a la UAY del modelo de financiamiento con que operaba el sistema universitario chileno:⁹

[...] para mí no tenía ningún sentido montar una cuestión más de mercado [...] Esta era una oportunidad muy grande, y muy difícil. Pero, bueno, tenemos acá este experimento en una zona extrema, aislada, donde no hay nada de esto, y queremos ahí crear una cosa bien hecha para ese horizonte hacia el que vamos a transitar. Ese es el proyecto al que yo me sumé, a ese es al que me invitaron [...] No vamos a reproducir la crisis de la educación superior en una región donde no había (Ex Equipo Directivo 1, UAY).

Para dicho propósito, el equipo directivo diseña un modelo de financiamiento de la gratuidad basado en la utilización de los recursos operacionales que obtendría la UAY para la puesta en marcha de la universidad que, en la práctica, constituían un financiamiento directo estatal (basal). Este punto es el que genera mayor discordia entre el gobierno y la UAY, al punto que tanto el equipo directivo como representantes políticos de la zona lo esgrimen como la principal causa de la destitución de la rectora Pey; señalan a Hacienda como el responsable de dicha decisión, basados en la lectura del impacto nacional de una medida de este tipo:

[...] hay una suerte de acomodarse a la regla general porque de alguna manera yo no creo que sea el gobierno, sino que particularmente el Ministerio de Hacienda fue el que impuso el que esta singularidad –en el sentido de que fuera totalmente gratuita y tuviese un método de selección distinto– no pudiese prosperar, probablemente como un susto a un precedente (Senador 1 Región de Aysén).

Con independencia de la postura que se tenga en esta materia, desde una óptica territorial, el verse entrecruzado en una pugna a nivel nacional debilitó la oportunidad de negociar con el gobierno una condición de excepcionalidad de la UAY en materia de financiamiento. Esta lógica del “*todo o nada*” desde el punto de vista nacional impidió avanzar en otro tipo de concesiones territoriales, que no obstante de no representar la gratuidad absoluta en términos formales, en la práctica podrían haber avanzado en que gran parte de su alumnado estudie sin costos mediante diferentes fuentes de financiamiento nacional (gratuidad y becas), además de otros instrumentos *ad hoc* de la región, como es el antecedente de la Beca Patagonia Aysén y otros

⁹ Aporte de recursos estatales a la demanda y no a la oferta de educación superior, no haciendo diferencias entre ofertantes privados y públicos.

instrumentos regionales. Finalmente, el caso de la UAY desde la óptica del financiamiento plantea la paradoja del sistema de educación superior desde el punto de vista territorial, pues no le queda otra alternativa al Estado más que aceptar su excepcionalidad, pues al ser inviables los criterios actuales de financiamiento, debe aceptar que ésta sea totalmente gratuita (financiamiento directo estatal a la oferta educacional regional) o deficitaria (financiamiento directo estatal que cubra los saldos negativos).

Se podrá señalar que esto puede generar mayor inequidad territorial, lo cual puede ser plausible, pero también amplía las posibilidades de negociación y de autodeterminación de las regiones, fortaleciendo la descentralización y la independencia presupuestaria, que posibilite priorizar su gasto y generar incentivos a una mayor pertinencia e impacto en el desarrollo regional de las universidades, sin que esto represente una discusión general-nacional del sistema.

Admisión

Un segundo ámbito de conflicto entre el Gobierno, el Sistema Único de Acceso, el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), la comunidad local, el cuerpo académico y la directiva de la UAY, fue en el modelo de admisión a la universidad. La dirección de la UAY en ese momento pretendía que el proceso de admisión fuera sensible a las características de desventaja que evidenciaba la población local en términos geográficos, poblacionales (SUBDERE, 2011), económicas y sociales (Durán del Fierro, 2016):

[...] sí, hicimos todo un trabajo con los datos de la región para promover un acceso más inclusivo [...] había que avanzar en términos de inclusión y la lógica de los programas de inclusión era justo no repetir las fallas que experimentaba el sistema de acceso a las universidades en el resto de Chile. Al tener una universidad nueva, esto representaba una gran oportunidad (Ex Equipo Directivo 2, UAY).

Lo interesante de esta propuesta, es que se enmarca dentro de la misma lógica y los mismos principios del Sistema Único de Admisión, pues no busca eliminar las pruebas de selectividad y, por lo tanto, el ingreso sin selección. Pero hace una crítica radical desde las particularidades del territorio de Aysén a las limitaciones y rigideces de este mecanismo a escala nacional, planteando una serie de ajustes para su mayor pertinencia y flexibilizando algunos aspectos: 1) compensar a los estudiantes de la región, y 2) mayor valoración de la trayectoria escolar mediante las notas de enseñanza secundaria (NEM), por

sobre el ranking de notas y pruebas estandarizadas (PSU) (Durán del Fierro, 2016):

[...] pensando en el perfil de estudiantes rural, mucha ruralidad, muchos quintiles bajos y colegios municipales, queríamos intentar subir el ranking de notas y ponderar en menor medida los resultados de la PSU (Ex Equipo Directivo 2 UAY).

A partir del análisis de las manifestaciones de los entrevistados, se puede observar que esta propuesta no generó consensos y representó un flanco de tensión en diversos niveles: 1) al interior de la UAY, 2) a nivel regional, 3) a nivel sectorial, y 4) a nivel nacional; estos elementos que se organizan en torno a tres ejes: *calidad* (una reducción de los estándares), *inclusión* (ser sensible a las características de la población local) y *tecnocráticos* (en tanto este modelo entrañaba críticas a la metodología de la PSU y sus criterios de selectividad).

El equipo directivo en este aspecto logró posicionar la excepcionalidad como posibilidad y, a pesar de las diferencias, hubo un margen para explorar un camino que permitía flexibilizar políticas homogéneas e insensibles a las particularidades territoriales de los procesos nacionales de admisión universitaria. A pesar de haberse solicitado, no tuvimos acceso a los estudios del impacto que tendría este nuevo mecanismo de admisión. Persiste así la pregunta respecto a los criterios técnicos de su aplicabilidad, o si, por el contrario, era ésta una estrategia para lograr la matrícula suficiente para mantener la aspiración de gratuidad, basado en los ingresos que se podían proyectar teniendo como parámetro la partida de la ley de presupuesto por concepto de gratuidad, en el cálculo que hacía dicha ley del costo promedio de los programas académicos (arancel). Con independencia de esta duda, la aspiración representó una oportunidad de generación de una identidad territorial, en tanto la construcción de un nosotros basado en sus propios criterios de legitimidad del centro o nacionales, que se hace cargo de una historia y una singularidad territoriales.

Gobierno universitario

El primer estatuto que fue presentado por el equipo directivo de la UAY al poder Ejecutivo establecía los elementos básicos del gobierno universitario. Dentro de éstos, se contemplaba la creación tanto de un Consejo Social compuesto por actores locales relevantes como de un Consejo Superior multistamental con participación de un representante del Consejo Social. Este

modelo representa una iniciativa singular y una excepción para el sistema de las universidades regionales públicas, por la apertura a la participación en la conducción a la comunidad regional, que no obstante su carácter limitado dentro de los equilibrios de poder, abría el gobierno y la gestión de la universidad a la heteronomía regional y autonomía respecto del poder central (Estado):

Éste era un órgano colegiado que tenía ciertas atribuciones, muy controladas y muy bien definidas en el estatuto. No era la conducción de la universidad. Era un órgano entre consultivo y orientador, que tenía que conocer el avance de la universidad, opinar respecto de su pertinencia regional, y su coordinador, su director de ese cuerpo, tenía por derecho propio la representación, su participación en el Consejo Directivo (Ex Equipo Directivo 1, UAY).

En este sentido, los entrevistados gubernamentales manifestaron su discrepancia con el primer estatuto propuesto por la UAY, en tanto consideran que en esta primera etapa la universidad debía optar por formas de gobierno que contribuyeran a una mejor gestión y mayor eficiencia, a fin de facilitar su puesta en marcha, y un Consejo Superior con tantos representantes lo evaluaban como poco operativo. Argumentaban que era un modelo de universidad compleja para una institución que todavía no tenía siquiera una primera generación de estudiantes:

[...] el estatuto desde la mirada del Ministerio aparecía como para una universidad ya instalada y grande, de un cierto tamaño de desarrollo en términos de la envergadura de su sistema de gobierno, de las instancias que hay, los procesos, y eso requería pensarlo quizás como una etapa posterior y en una etapa primaria tener los elementos fundamentales como para desarrollar esa universidad (Ex Jefe División de Educación Superior)

A este respecto, el principal elemento crítico era la composición de un Consejo Superior de 15 miembros, pues se alejaba de la propuesta de norma común de gobernanza de las universidades estatales que ingresó al Congreso Nacional como proyecto de ley para su discusión, que establecía que los órganos de gobierno de las universidades estatales estarían compuestos por cuatro representantes de la Presidencia de la República y cuatro representantes de elites académicas, más el rector.

Bajo esta lógica, la propuesta de órgano colegiado superior de la UAY aparecía de un tamaño excesivo y, a su vez, no respetaba los nuevos equilibrios entre la representación interna y externa propuesta por el gobierno. Por tales motivos, el Ministerio de Educación solicitó modificar la propuesta de es-

tatutos y ajustar el órgano colegiado superior a lo que propondría luego el gobierno en materia de gobernanza. Esto, sin duda, es un foco de conflicto entre las autoridades de la UAY y el Ministerio de Educación.

Desde un punto de vista del gobierno universitario, siguiendo el planteamiento del triángulo de Clark (1998), esto representa un fortalecimiento del control estatal-nacional del gobierno universitario por sobre las elites académicas y el mercado. Desde el punto de vista territorial, esto representa una desvinculación regional de los órganos de conducción, que va en contrasentido de lo que muestra la experiencia internacional de una progresiva transferencia de poder de decisión desde el personal académico a actores locales externos (Stensaker *et al.*, 2007; Larsen *et al.*, 2009). Con el cambio de conducción de la UAY, se tomó el modelo propuesto en el proyecto de ley (que todavía no había sido sancionado), en clara línea con la lógica nacional.

Proyecto académico

Otro aspecto que resultó damnificado con el cambio de equipo directivo de la UAY fue la reducción de diez a sólo seis carreras impartidas. Dentro de las carreras que vieron postergada su puesta en marcha, estuvo una de las que presentaba mayor perfilamiento regional, como era Ingeniería en Energías. Uno de los representantes del equipo directivo de la UAY entrevistado señaló que desde el Ministerio de Educación los llamaban a privilegiar al sector productivo o “cluster” de turismo, el que fue definido metropolitanamente como área estratégica regional de desarrollo:

[...] (*Cluster*) está detrás de algunas decisiones que están tomando. Porque han tenido varias veces la idea de que las universidades regionales tendrían que focalizarse en una especialización. Eso lo insisten cada cierto tiempo [...], por qué la Universidad de Aysén no se enfoca en el turismo, y que sea el gran epicentro del turismo [...]. Tú no puedes tener un territorio formado por una región que se dedique sólo al turismo [...]. Esa concepción simplista, que funciona en la cabeza de alguien que está en el centro, sentado en un escritorio (Ex Equipo Directivo 1 UAY).

Este aspecto, que podría definirse como menor dentro del campo de tensiones que tuvo que enfrentar el proyecto de la UAY, muestra las limitaciones que tiene una institución universitaria regional para poder pensarse a sí misma y su entorno, y en la línea de Guzmán-Valenzuela y Martínez (2016), generar un saber-poder autónomo de los moldes concebidos desde el centro. A juicio de uno de los rectores de universidades regionales entrevistados, esto repre-

senta una limitación a la autonomía universitaria, entendiendo ésta como la potencialidad crítica respecto al Estado, como ya había sido el caso del cuestionamiento del modelo de cálculo de costo de la vida que hizo el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2016, que refuerza la importancia de una universidad como espacio político del saber y de fortalecimiento de las capacidades negociadoras de los territorios:

Yo creo que esto es lo que motivó también la creación de la Universidad de Aysén y la Universidad de O'Higgins, no es una universidad transitoria, es una universidad que se queda en el territorio, que se piensa desde el territorio, y que resuelve o propone soluciones a los problemas del territorio (Rector 2 Universidad Regional).

Es justamente la permanencia y la ubicuidad territorial, expresadas en un saber significativo que puede relativizar los modelos no foráneos contrarrestándolos con los endógenos, donde las universidades regionales cumplen una función que pareciera insustituible por otra institución, para mejorar las posibilidades que tengan las regiones para un diálogo y una negociación algo más equitativa con el centro.

Algunas consideraciones finales

Este estudio de caso llevado a cabo en la UAY permite aproximarse a explicaciones de por qué el sistema de educación superior chileno universitario presenta tan alta desconexión y bajo impacto en el desarrollo regional. Pero no desde explicaciones homogéneas para todos los territorios que conforman el país, sino basado en experiencias concretas, y desde ahí explorar generalizaciones.

En este sentido, al comienzo del presente artículo nos hicimos la siguiente pregunta: en el marco de la construcción de universidades públicas regionales en Chile, ¿es posible la existencia de una diversidad de propósitos que recojan las particularidades territoriales en un sistema universitario altamente centralizado y con estímulos homogéneos? Una vez llevado a cabo el análisis de cada una de las categorías emergentes, podemos expresar, con base en nuestros antecedentes, que esto al día de hoy no sería posible.

Un primer elemento que aparece como relevante en este sentido es que históricamente la Región de Aysén ha demandado, en su relación con el Estado chileno, recursos por excepcionalidad y un modelo de desarrollo propio por sus características. La excepción ha sido la respuesta que ha encontrado

la región para negociar con el centro. Justamente es la excepción, como dimensión de análisis territorial, lo que permite explicar el caso de la UAY en su singularidad, y al mismo tiempo dejar en evidencia el carácter centralista y homogenizante del sistema de educación superior chileno.

La excepción constituye un elemento identitario desde la creación misma de la UAY que, a diferencia del resto de las universidades estatales regionales, se expresa en que ésta surge directamente de una demanda social. Esta excepción se manifiesta luego en diversos ámbitos, como su diseño, su puesta en marcha, su modelo de gestión y de gobierno, su proyecto educativo, el programa de investigación y, como cabría esperar, su primera crisis. Algunos de estos elementos o componentes entran en conflicto, mostrando los límites de la excepción. Por lo que, cuando el Estado advierte el riesgo de que la excepción se transforme en norma, tiende a homogenizar su condición al marco general de regulación nacional, lo cual le sirve como medio de control y de alineación.

Es por ello que los elementos en conflicto en la relación entre la UAY y el gobierno no radican en que son intrínsecamente disruptivos, sino que devinieron así en el contexto de discusión de la reforma al sistema de educación superior. Lo que con antelación aparecía como tolerable, mutó en riesgo nacional. De esta forma el caso de la UAY puede servir para sacar algunas conclusiones preliminares respecto a las limitaciones del sistema universitario chileno bajo la óptica territorial:

- Los estímulos homogéneos generan comportamientos estándares, insensibles a las necesidades locales, que las desvinculan de su entorno inmediato y de las posibilidades de impactar en el desarrollo regional.
- La competencia por recursos basada en la calidad (mercado) y la ausencia de financiamiento directo Estatal (basal), condiciona a todas las universidades a competir por matrícula, que para territorios aislados y de baja densidad demográfica resulta infranqueable.
- Tanto universidades como Gobiernos Regionales (GORE) dependen administrativa y financieramente del centro (Santiago), por lo que el diálogo y la coordinación directa entre ambos resulta complejo.

Pareciera, bajo estos argumentos, que explorar caminos de financiación por la vía del presupuesto regional sería una buena manera de revertir esta desconexión entre universidades y región, pues tanto las políticas nacionales como las de mercado han tendido a construir caminos hacia Santiago y no hacia los territorios.

Referencias

- Acosta. Abril y Buendía, Angélica (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de la educación superior*, vol. 45 (179), 9-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.007>
- Agamben, Giorgio (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II y I*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Alonso, Luis E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Allard, Raúl (1999). Rol del Estado, políticas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile. *Revista Estudios Sociales*, vol. 4 (102), 15-82.
- Aránguiz, Cristián, y Rivera, Pablo (2012). Competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: los esfuerzos de Bolonia en calidad universitaria. *Entornos*, 3 (25), 105-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v10i2.138>
- Bachelet, Michelle (2013). *Chile de todos. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Recuperado el 10 de febrero de 2016 desde: <http://bit.ly/2xU5hhD>
- Ball, Stephen (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London, UK: Routledge.
- Benjamín, Walter (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iliminaciones IV*. Madrid, España: Taurus.
- Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Boucher, Gerry; Conway, Cherry & Van Der Meer, Els (2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional Studies*, vol. 37 (1), 887-897. DOI: <https://doi.org/10.1080/0034340032000143896>
- Brunner, José J. (2009). *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, José J. (2011). Visión histórica de la evolución del sistema de educación superior chileno: hitos desde 1967 a la fecha. En M. Jiménez y Duran del Fierro, Francisco (Ed.), *Un Recorrido por la Historia Reciente de la Educación Superior Chilena 1967-2011* (pp. 21-42). Santiago, Chile: Aequalis/Universidad Santo Tomás.
- Cancino Victor y Schmal, Rodolfo (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.40 (1), 41-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Carreño, Luis (2003). Los sucesos de Chile Chico, 1917-1918. Un episodio del poblamiento de Aisén. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 1 (7), 121-147.
- Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. New York, USA: International Association of Universities and Elsevier Science.

- CUECH (2016). Diagnóstico del proyecto de ley de reforma a la educación Superior. Santiago, Chile: Unidad de Estudios, CUECH. Recuperado el 22 de septiembre de 2017 desde: <https://goo.gl/kWenN8>
- Drucker, Joshua y Goldstein, Harvey (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: a review of current approaches. *International Regional Science Review*, vol. 30 (1), 20-46. DOI: <https://doi.org/10.1177/0160017606296731>
- Duran del Fierro, Francisco (2011). *Educación superior y desarrollo territorial: La Universidad de Aysén en el diagrama neoliberal*. Santiago, Chile: Colección de Estudios de Caso, Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Recuperado el 20 de junio de 2016 desde: <https://goo.gl/ppu2Mh>
- Flanagan, Andrea (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, vol. 46 (183), 87-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Garretón, Manuel A. (2007). *Del post-pinochetismo a la sociedad democrática. Política y globalización en el bicentenario*. Santiago, Chile: Random/Mondadori.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded Theory*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina. y Martínez, María. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, vol. 42 (3), 191-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010>
- Hawes, Gustavo y Donoso, Sebastián (1997). *Las universidades con aportes estatales post-reforma de 1981. Informe sobre la educación superior en Chile 1997*. Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Jiménez, Mónica, Lagos, Felipe y Duran del Fierro, Francisco (2012). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago, Chile: Ograma Impresores-Aequalis.
- Krugman, Paul (1991). Increasing returns and economic geography. *The Journal of Political Economy*, vol. 99 (3), 483-499. DOI: <https://doi.org/10.1086/261763>
- Larsen, Ingvild, Maassen, Peter & Stensaker, Bjorn (2009). Four Basic Dilemmas in University Governance Reform. *Higher Education Management and Policy*, vol. 21 (3), 41-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-21-5ksdxgpdnds1>
- Leihy, Peodair & Salazar, Jose (2012). Institutional, Regional and Market Identity in Chilean Public Regional Universities. Universities and Regional Development. In R. Pinheiro, Benneworth, P., y Jones, G. (ed.). *A critical assessment of tensions and contradictions* (pp. 141-160). New York, USA: Routledge
- Martin, Ben & Etzkowitz, Henry (2000). The origin and evolution of the university species. *VEST Review*, vol.13 (3-4), 7-32.
- OCDE (2009). *Educación superior en el desarrollo regional y de ciudades*. Paris, Francia: OCDE Publishing.
- OCDE y Banco Mundial (BM). (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago, Chile: OCDE/BM/Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 14 de agosto de 2017 desde <https://goo.gl/xAHHzX>

- Pérez, Miguel (2015). Movimiento social de Aysén. un caso de análisis de incidencia ciudadana en la agenda de políticas públicas. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, vol. 1, 100-116. DOI: 10.5354/0719-6296.2015.38363
- Prieto, Juan y Noel, Marcelo (2008). Universidades regionales: algunos desafíos para las instituciones y las políticas públicas. En J. J. Brunner y Peña, C. (ed.) *Reforma de la Educación Superior*. (pp. 445-467). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Raffestin, Claude (2011). *Por una geografía del poder*. Michoacán, México: Ediciones El Colegio de Michoacán.
- Salazar, Jose y Leihy, Poedair (2013). El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21 (34), 1-38.
- Schmitt, Carl. (2009). *El concepto de lo político*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Stake, Robert (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Ediciones Morata, Stensaker, Bjorn, Enders, Jurgen & de Boer, Harry (2007). *Comparative Analysis, Final report of the project: The Extent and Impact of Governance Reform across Europe*. Bruselas, Belgica: European Commission.
- Stiles, David (2002). Higher Education Funding Council (HEFC). Methods in the 1990s: National and Regional Developments and Policy Implications. *Public Administration*, vol. 80 (4), 711-731. DOI: 10.1111/1467-9299.00325
- SUBDERE (2011). Estudio identificación de territorios aislados. Santiago, Chile: División de Políticas y Estudios Departamento de Estudios y Evaluación Unidad de Análisis Territorial. Recuperado el 12 de diciembre de 2017 desde <http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/web.pdf>
- Thayer, Willy (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna. (Epílogo del conflicto de las facultades)*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio, 1996.
- Toulmin, Stephen (2011). *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*. Barcelona, España: Península.
- Valenzuela, Esteban (2015). Territorios rebeldes por la autonomía en el ciclo de protestas y transformaciones políticas en Chile. En E. Valenzuela (ed.), *Territorios rebeldes. Autonomías versus presicracia centralista* (pp. 13-20). Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado Ediciones.
- Valles, Manuel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Von Baer, Heinrich (2006). Descentralización y desarrollo local/regional. La tarea pendiente del modelo "chilensis" de desarrollo. *Agenda Pública*, vol. 5 (10), 2-16.
- Von Baer, Heinrich (2007). Descentralización: imperativo para el desarrollo humano y territorial equilibrado con gobernabilidad, en un contexto de globalización. Una mirada desde Chile. *Cuadernos de Administración*, vol. 22 (36-37), 12-40. DOI: <https://doi.org/10.25100/cdea.v22i36-37.236>



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



ARTÍCULO

Presencia de las TIC en la Revista de la Educación Superior de la ANUIES

The presence of ICT in Revista de la Educación Superior (ANUIES)

Alberto Ramírez Martinell*, Karla Paola Martínez Ramila**, José Luis Aguilar Trejo*** y
Montserrat Rodríguez Cuevas****

* Universidad Veracruzana. Correo electrónico: albramirez@uv.mx

** Universidad Veracruzana.

*** Universidad Veracruzana.

**** Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Recibido el 19 de enero de 2018; aceptado el 20 de septiembre de 2018.

Resumen

La evolución histórica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida de las instituciones de educación superior mexicanas se puede observar en el discurso científico que de forma pública se ha dado en el país en las últimas décadas. En este texto se muestran los resultados de una investigación documental en la que mediante un programa informático de análisis cualitativo se revisaron los 2441 textos que han sido publicados de 1972 a 2016 en 180 números de la Revista de Educación Superior de la ANUIES con el objetivo de ubicar la presencia de las TIC y sus nociones hermanas.

Palabras clave: Educación Superior, TIC, Evolución Histórica, Revisión de Literatura, Estado del Conocimiento.

Abstract

Historic evolution of Information and Communication Technologies (ICT) in the development of Mexican Higher Education Institutions can be observed in the scientific discourse that in a public manner has taken place in the country in the last decades. In this article we show the results of a documental research in which, by means of a Qualitative Data Analysis program, 2441 texts that have been published in 180 numbers of the ANUIES' *Revista de la Educación Superior* between 1972 and 2016 have been analyzed with the aim of finding the presence of ICT and its related notions.

Keywords: Higher Education, ICT, History, Literature Review, State of the Art.

Introducción

México es un país de profundas diferencias: a lo largo y ancho del territorio nacional podemos encontrar Instituciones de Educación Superior (IES) con la infraestructura tecnológica, el capital humano y la competencia internacional de universidades de primer mundo; pero también es posible ubicar IES en condiciones deplorables. La incorporación de las TIC a la Educación Superior en México ha sido un proceso desigual, largo y azaroso que suele recaer en los liderazgos personales y de los grupos de investigación.

La anécdota de los impulsores y de los usuarios de las TIC en las IES puede ser un mecanismo para la construcción de una memoria histórica de la evolución tecnológica de la Universidad Veracruzana (Casillas y Ramírez-Martinell, 2015), pero dicha evolución también se puede reconstruir a partir de los inventarios de las organizaciones educativas, gastos en licencias, capacitación, accesos a bibliotecas especializadas y conectividad, o a partir de los proyectos tecnológicos institucionales. Por tratarse de una historia tan reciente, su documentación se ha obviado. Son pocas las IES que han construido memorias ordenadas, completas y críticas en donde se documente la génesis de la incorporación de las TIC a las actividades institucionales.

Sin documentos oficiales y sin la voz de los actores principales, una aproximación a la historia de la incorporación de las TIC a la ES en México se puede construir a partir de otras estrategias. Una de ellas —la que aquí hemos seguido— consiste en la revisión y el análisis de revistas científicas de circulación nacional cuyo tema central sea la educación superior.

Para ubicar las fuentes, se revisó la Matriz de Información para el Análisis de Revistas Científicas (MIAR) de la Universidad de Barcelona. En ella se identificaron seis revistas que tratan el tema de la educación superior, a saber: Cuadernos para la Educación Superior; Educación Media Superior; Innovare: Revista Electrónica de Educación Superior; Revista Cubana de Educación Superior; Revista de la Educación Superior; y Revista Iberoamericana de la Educación Superior. De las seis revistas encontradas, dos son cubanas, una española, una más chilena y dos son mexicanas. De las de origen mexicano, una, la Revista de la Educación Superior (RESU), tiene una trayectoria de 45 años, mientras que la otra, la Revista Iberoamericana de la Educación Superior, inició su circulación en 2010, y por su corta trayectoria no ha sido capaz de documentar la evolución de las TIC en el contexto universitario.

En el Índice Compuesto de Difusión Secundaria (ICDS) – indicador compuesto por un rango de valores esperados de 0 a 12, siendo el 12 el de mayor impacto –, la RESU alcanza 8.0, lo que la coloca en el 43% de las 47759 revistas indexadas en MIAR. Al revisar su relevancia en las 2307 revistas de educación, la encontramos en el 45; y en el 14% de las 345 revistas con mayor presencia en México.

De las revistas mexicanas, la matriz ha indexado solamente a cuatro: la Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa del Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C. (con un ICDS de 10.8), la Revista Electrónica de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, la Revista Mexicana de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (ambas con ICDS de 9.8) y la RESU de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (con ICDS de 8.0).

Por su temática central, su foco geográfico, su trayectoria y su prestigio, la RESU nos sirve como fuente de información para el análisis de la evolución de las TIC en el contexto de la Educación Superior en México.

Por su calidad, la RESU está incluida en diversos índices como Scopus, DOAJ, DIALNET, IRESIE, CLASE, RedALyC, SciELO México, SciELO Citation Index, HAPI, DOAJ y Latindex, así como en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

La RESU de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una publicación periódica que desde 1972 ha compilado más de 180 números con cerca de 2450 textos, entre artículos, investigaciones, estudios, ensayos, ideas, perspectivas, documentos, estadísticas, estados del conocimiento, antologías de lecturas, noticias y reseñas bibliográficas, donde se ha dado cuenta de la vida de las IES, sus actores y procesos de planeación, su evaluación, su gestión y su innovación.

La RESU ha sido desde 1972 un vehículo para la comunicación entre las IES, motor de generación de conocimiento y fuente de información sobre los acontecimientos relevantes en el contexto de las IES, y si bien no representa la voz oficial de la ANUIES, da cuenta del acontecer nacional en el campo de este nivel educativo. Aun sin ser una publicación periódica dedicada al estudio de la tecnología educativa y los movimientos de innovación, la RESU ha convocado a diversos autores para publicar sobre el tema que aquí nos incumbe y para generar oportunidades de reflexión sobre los logros y avances tecnológicos a lo largo de cuatro décadas en la escena nacional, tiempo suficiente como para poder mostrar la aparición, la existencia y la incorporación de las TIC a las IES.

En este texto presentamos los resultados de una exploración que realizamos en 180 números de la RESU, en los que buscamos la presencia universitaria de las TIC caracterizada por las nociones de tecnología, información, comunicación, innovación, computación, electrónica, automatización, cibernética, informática, digital, infraestructura, modernización, sistemas, bases de datos y medios.

Proceso de revisión de textos

El portal *web* de la RESU es de acceso abierto; en él se han hospedado en formato digital todos los artículos de la revista, desde el primero publicado en 1972 hasta el número 180 aparecido en diciembre de 2016. El portal cuenta con una opción de búsqueda básica de información; sin embargo, como la RESU no es una revista que se especialice en el tema de las TIC, la pesquisa de los artículos con esa temática no es sencilla, los filtros no son suficientes para acotar dichas búsquedas y generar una colección de textos en los que se pueda leer sobre la presencia de las TIC en Educación Superior.

La búsqueda de la presencia de las TIC en los textos de la RESU no es tarea fácil. La selección y la descarga manual de los documentos resultan necesarias en un primer momento, así como el tratamiento automatizado con un programa de análisis de datos cualitativo que resulta importante para concluir el proceso. Ahora bien, como el concepto de las TIC no apareció en la revista sino hasta el número 135 publicado en el año 2005 cuando Julio Cabero de la Universidad de Sevilla y Yolanda Gayol de la Universidad de Maryland lo mencionaron por primera: “Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones” y “La educación a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación en la promoción del desarrollo comunitario sostenible”, para ubicar la presencia del concepto en los números previos a esa

fecha se tuvo que buscar una serie de conceptos hermanos que permitieran la caracterización de la noción. Y aun y cuando la revista ya había publicado 134 números antes de que el concepto de TIC fuera mencionado —e incluso acuñado—, su búsqueda se ordenó a partir de nociones definitorias tales como tecnología educativa, nuevas tecnologías de comunicación, innovación educativa, tecnología, información, comunicación, innovación, informática, electrónica, computadora, ordenador, sistema de cómputo, bases de datos, bancos de información, *software*, digital, virtual, medios, automatización, sistema, modernización, cibernética, telemática, Internet, red, infraestructura, equipo de cómputo y redes sociales.

El nivel de presencia de las TIC en los artículos se caracterizó en tres niveles, como temática central o tangencial, o como una simple mención. El trabajo se hizo en 180 números de la revista publicados entre 1972 y 2016. Asimismo, para el procesamiento de información se utilizó el programa informático de análisis de datos cualitativos MaxQDA, versión 1, a partir de las siguientes acciones y consideraciones:

- Creación de cinco proyectos, uno por cada periodo histórico de análisis;
- Codificación de los textos a partir de la presencia de la noción de las TIC, sus conceptos hermanos y los términos relacionados que describimos con anterioridad; y
- Determinación de un nivel de presencia central, tangencial o mención sobre el tema de TIC en cada documento.

La delimitación del análisis es entonces histórica y la hemos caracterizado por el grado de protagonismo del concepto en los textos revisados. Durante la empresa de caracterización de la presencia de las TIC en la RESU, ubicamos 166 textos equivalentes al 6.76 % de los 2441 documentos publicados en la revista entre 1972 y 2016 a lo largo de 180 números trimestrales. Contrario a lo que se podría llegar a pensar, la presencia de las TIC en la RESU es homogénea y no se ha incrementado a lo largo de su historia. Dicha presencia en los documentos publicados en la revista ha sido moderada y constante desde sus primeros números, siendo toda vez menor al 10% de los documentos publicados en cada uno de los cinco periodos.

En la etapa de las grandes computadoras (1972-1974), de 274 textos revisados ubicamos en 27 (9.85%), la presencia de las TIC fue consolidándose —a pesar de su duración— como el periodo en el que se le dio más importancia a las tecnologías. En el periodo de las minicomputadoras (1975 a 1985), el tema tecnológico disminuyó la mitad llegando a 4.65%, con 33 textos de 709 publicados en este periodo. De 1986 a 1996, las TIC aparecieron en 37 artículos (6.35%) de los 583 que se publicaron. De igual forma, la presencia de las

TIC en el periodo de conexión de la Universidad a Internet (1996 a 2004) no excede el 8.25%, y con 35 textos de 424 se descarta la idea de que con el paso del tiempo se volvieran una temática central de las revistas especializadas, cosa que se confirma con una presencia moderada y constante en el discurso nacional. El análisis de la RESU cierra con 34 textos (7.54%) que mencionan a las TIC, de 451 publicados entre 2005 y 2016.

Tabla 1

Periodo	Descripción	Número de documentos que refieren a las TIC	Total de documentos en el periodo	Porcentaje de documentos que refieren a las TIC
1972 a 1974	Grandes computadoras	27	274	9.85%
1975 a 1985	Minicomputadoras	33	709	4.65%
1986 a 1996	Computadoras personales y redes locales	37	583	6.35%
1997 a 2004	Internet en la Universidad	34	424	8.02%
2005 a 2016	Redes Sociales en la Educación Superior	34	451	7.54%
	Total	165	2441	6.76%

Fuente: elaboración propia.

Revisión de literatura por periodo histórico

La presencia de las TIC en 180 números trimestrales de la RESU ha sido, de manera general, limitada. Sólo en 166 documentos de los 2441 publicados en la revista —es decir, en el 6.76% del total— encontramos a la noción de TIC como mención, como tema tangencial o como un tema central del *corpus* de textos. Para la revisión de los documentos, utilizamos la periodización propuesta por Casillas y Ramírez Martinell (2015) en el que dividen a la evolución tecnológica en diversos periodos, a saber: grandes computadoras, minicomputadoras, computadoras personales, conexión a Internet y redes sociales en la Educación Superior. Del análisis aprendimos que la presencia de las TIC en la revista, en los diferentes periodos analizados, no es constante y el paso del tiempo no incrementó su densidad en dicha publicación.

A lo largo de este documento, el lector ubicará cinco grupos de textos divididos en los cinco periodos de análisis categorizados según el grado de presencia de las TIC (sea central, tangencial o a nivel de una simple mención). Los documentos son referidos con un formato compuesto por el título, año de publicación y número de la revista entre paréntesis para facilitar su ubicación en el catálogo en línea de los números de la RESU (<http://publicaciones.anuies.mx/revista>). De igual manera, hemos incluido un Anexo con las refe-

rencias de los 165 artículos que revisamos, mismo que se puede ubicar en la siguiente dirección: <http://bit.ly/2EW7oK>

Grandes computadoras (1972 - 1974)

Este periodo está caracterizado por la llegada y la presencia de las grandes computadoras de bulbos tipo IBM 650, 709, 7094 o 1620. La RESU surge en 1972, dos décadas después de la llegada de estas computadoras, por lo que no se cuenta con el registro de los primeros veinte años de existencia de estas máquinas. Empero, en los dos años que analizamos, pudimos identificar 27 de 274 documentos en los que aparecen las TIC: seis artículos científicos, siete documentos de política – estatutos, informes, proyectos, convenios y notas varias –, cuatro reseñas de libros, y diez más relativos a noticias y experiencias didácticas. La presencia de las TIC en este periodo es, en general, a nivel de mención.

El texto “Microenseñanza: Un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores” 1972 (2), es el primer documento de la RESU en el que el tema central es la educación auxiliada por computadoras. En el documento se hace una alusión a la innovación y al uso de tecnologías para la enseñanza como elementos importantes para la incorporación de las TIC en la Educación Superior. La presencia de las TIC en los otros cinco artículos es vaga. En “Los objetivos y las etapas del proceso de planificación de la enseñanza superior” 1972 (1) se habla de las TIC en los servicios universitarios y docencia; mientras que en los artículos “Objetivos de la enseñanza superior frente a los requerimientos del desarrollo y el avance tecnológico” 1972 (1) y “La educación superior y universitaria en México” 1973 (6), los temas centrales son cambio, desarrollo y modernización de la Educación Superior en México a partir del uso de las TIC en los contextos de extensión de la cultura y servicios. De igual forma en “La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica” 1974 (11) y “Oferta y demanda de Educación Superior en el área andina” 1974 (11) se ven a las TIC como elementos para modernizar e innovar el sistema educativo.

En relación a las reseñas de libros, noticias, estatutos, informes, proyectos y convenio,; y a experiencias didácticas y cursos, el grado de presencia de las TIC es escaso. En la reseña de “Evaluación en el Aula” 1973 (5) de la ANUIES hay tres menciones someras sobre el uso de técnicas modernas para la evaluación, la aplicación de tecnología al proceso educativo y el conocimiento de los medios de comunicación. En las reseñas de “Innovación Educativa” 1974 (10) y “*The advent of mass higher education*” 1974 (10), las menciones de

tecnología educativa, innovaciones educativas, tecnificación de la educación, pluralización de la oferta y el uso de nuevos medios para mejorar la transferibilidad de los cursos también son tangenciales. Finalmente, en la reseña del libro de Piaget y colegas, intitulado “Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales” 1974 (9), encontramos una alusión aislada al tema de innovación como medio de modificación del comportamiento humano, lo que refleja que en el periodo las entonces referidas como tecnologías electrónicas no eran una tendencia.

En el tema de políticas, estatutos e informes, encontramos una constante: la necesidad de buscar y establecer canales, plataformas y medios de comunicación modernos en beneficio de las IES, mientras que en los documentos encontrados en la RESU, la presencia de las TIC fue tangencial. En “El Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México” (1972-2) se alude a un sistema moderno en el que se vincula a medios tradicionales de instrucción con medios de comunicación de masas y nuevas plataformas de transmisión. En el documento “La telecomunicación al servicio de la función educativa en el Perú” 1972 (2) se presentan las modificaciones de ley en temas de radiodifusión educativa y comercial; y en el “Informe de Labores del Programa Nacional de Formación de Profesores Enero-Diciembre de 1973” 1974 (10) se menciona la importancia de contar con cursos de tecnología educativa. En el “Proyecto de Transformación del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes de la UAT” 1974 (10) se considera el desarrollo de un sistema articulado para la comunicación entre estudiantes y facultades.

En el contexto internacional, encontramos en el reporte “El sistema de formación de profesores en la República Democrática Alemana” 1974 (9), una propuesta de esquema de formación docente que contempla a la cibernética –concepto mencionado por primera vez en la RESU– como una disciplina necesaria para todas las IES; mientras que en los documentos “Francia: La Educación masiva produce diplomas pero no trabajo” 1972 (3) y “La Reforma Educativa en Francia” 1974 (10), hallamos un par de menciones tangenciales sobre la informática como disciplina importante para la formación de técnicos de alto nivel; asimismo en “Centros de Tecnología de la Educación en la República Federal Alemana” 1972 (3), la RESU registra la fundación de la academia de informática en Paderborn, Alemania.

En el apartado de cursos, ubicamos a tres instituciones precursoras en el tema de capacitación informática: ANUIES, Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI) y la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Las tres ofrecieron respectivamente el “Curso de Especialización en Tecnología Educacional y Desarrollo

de Personal Docente organizado por el Programa Nacional de Formación de Profesores” 1972 (3), el “Curso de Tecnología Educativa en el CENETI” 1973 (7) y el “Curso sobre Tecnología Educativa en la escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN” 1973 (8).

La noticia internacional de mayor relevancia en este periodo es “Investigaciones literarias con ayuda de computadora” 1973 (5), en la que se reporta –en solamente un par de párrafos– el trabajo realizado por el Dr. Marvin Spevack de la Universidad de Munster, Alemania, quien utilizando la IBM 7094 –computadora de primera generación creada en 1958– estudió la frecuencia de palabras en la obra de Shakespeare. Este texto es el primero en la historia de la revista en el que aparece la palabra “computadora”, y aun cuando no se trata de un artículo científico, el reporte de la relación de las grandes computadoras y el contexto educativo es importante para este periodo.

Minicomputadoras (1975 – 1981)

Las minicomputadoras --equipos de mejor rendimiento, capacidad y memoria, pero de menor tamaño que los equipos del periodo anterior-- eran utilizadas en el contexto académico para enseñar y aprender a programar, para el conteo y la manipulación de datos y para simplificar algunas tareas de la gestión universitaria principalmente (Casillas y Ramírez-Martinell, 2015). En este periodo encontramos 33 de 709 documentos que dan cuenta de la presencia de las TIC en el contexto de la educación superior en México. Doce de ellos son artículos científicos, nueve documentos de política –estatutos, informes, proyectos, convenios y notas varias–, cuatro reseñas de libros, y seis más relativos a noticias, experiencias didácticas y cursos.

De los doce artículos científicos, ubicamos a las TIC como centro del discurso nacional en tres documentos, en los que logramos identificar el paso de las tecnologías del terreno administrativo al docente. En “Sobre la enseñanza de la ciencia y la tecnología” 1982 (44) se presenta un análisis acerca de la era de las computadoras aludiendo a las posibilidades de los equipos de cómputo como vehículos capaces de potenciar actividades administrativas. En “Integración e Independencia en la Era de las Computadoras” 1982 (41) se indica que la computadora en la educación puede darse como apoyo específico del área de la ingeniería, mientras que en “La universidad y el desarrollo” 1975 (16), su autor –Alfonso Rangel–, junto con otros dos artículos mencionados en el periodo anterior, se coloca como una de las voces más autorizadas del tema de tecnología y educación superior, y alude a la innovación educativa

como un camino para la creación de didácticas pedagógicas que mejoran la productividad y eficiencia de las instituciones educativas.

En cinco artículos más, ubicamos una presencia tangencial de las TIC en los discursos de sus autores. “El papel de la tecnología y de la educación en el desarrollo económico” 1976 (18) habla de la educación para el trabajo como uno de los ejes fundamentales para el desarrollo económico del país, ya que a la par de la inversión en tecnología creada en la nación, las IES tendrían que encargarse de la formación de profesionales capaces de manipular equipos tecnológicos y de producir conocimientos científicos a partir del crecimiento en la investigación. De igual forma, en “El papel de la tecnología y de la educación en el desarrollo económico” 1976 (18) se ubica cierta preocupación de utilizar tecnologías producidas fuera de México y de adquirir tecnologías obsoletas debido, principalmente, a la mala formación tecnológica de los tomadores de decisiones. En lo relativo a la formación de recursos humanos, en el texto “Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica” 1979 (32) ubicamos por primera vez la presencia del tema de educación audiovisual mediante el uso de televisión y grabadora, mientras que en el artículo “Transferencia de tecnología de la educación en el área científica” 1980 (34), el autor menciona que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe hacer un uso eficiente de los recursos tecnológicos. Finalmente, en los artículos “Política de la ciencia” 1977 (23) y “Conceptos actuales de la ciencia en México y algunas implicaciones para la enseñanza superior” 1977 (23), encontramos una serie de coincidencias sobre la concepción de la investigación como un factor necesario para la innovación y la relevancia del diseño de políticas educativas que fomenten la armonía entre docencia e investigación.

Con un nivel de mención somera, encontramos a las TIC en 4 artículos más que sugieren los primeros momentos de incorporación del tema al *curriculum* universitario. En “La implementación de innovaciones educativas: una presentación bibliográfica” 1983 (47) no se habla precisamente de la utilización de computadoras en la educación, pero sí del diseño y la adopción de modelos educativos innovadores que promuevan el aprendizaje significativo. En “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación” 1980 (34) se redefine a la tecnología educativa como una disciplina emergente que utiliza equipos audiovisuales y computadoras, mientras que en el texto “En busca de excelencia académica” 1984 (52) se sugiere que el uso de la computadora en la educación superior debe ser orientado a áreas específicas y a clases especializadas. Finalmente en “Universidad, investigación y desarrollo en América Latina” 1978 (27) se reafirma la idea de invertir en la tecnología para desarrollar e innovar en la educación.

Las reseñas de materiales relacionados con las TIC incluyen “Tecnología de la Educación y su Aplicación al Aprendizaje de la Física” 1977 (24), “Tecnología Aplicada a la Educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales” 1978 (28), “La ciencia en el mundo actual” 1979 (30) y “La sociedad moderna y el proceso de modernización” 1980 (36). En dichos textos encontramos menciones sobre la inserción de las computadoras a las IES, pero todavía con un cierto toque de escepticismo en torno a la relación de la inversión y los beneficios derivados. En los nueve documentos agrupados en temas de políticas, estatutos e informes, identificamos menciones aisladas sobre las TIC en el contexto internacional, por ejemplo en el “Plan general para la reforma académica de la Universidad Autónoma de Chihuahua” 1975 (15), “La reforma universitaria en Francia” 1976 (18), “La educación en Portugal” 1976 (18) y “La educación en los países desarrollados” 1976 (18). Las ideas centrales de estos reportes se refieren a la creación de programas educativos que innoven en el desarrollo de futuros profesionales técnicos, y a la formación de una enseñanza tecnológica para la solución tanto en formación de mano de obra técnica como para la atención de los problemas sociales.

El tema de la innovación en la enseñanza lo volvemos a encontrar mencionado de manera tangencial en los “Planes de desarrollo en los institutos tecnológicos regionales” 1976 (19) y “Legislación universitaria” 1976 (20). En “Proyectos para el mejoramiento de la educación superior” 1984 (49) y “La administración de la computación en la UAEM” 1984 (50), también se aborda el rol administrativo de la computadora. En los documentos de cursos y noticias volvimos a encontrar el tema del desarrollo de la investigación científica como innovación educativa y tecnológica, especialmente en los textos “Presente y futuro de cinco innovaciones educativas en el Tecnológico de Monterrey” 1975 (13) y “Centro de Comunicación y Tecnología Educativa en el Instituto Politécnico Nacional” 1975 (15). En “Tecnología educativa para niños incapacitados” 1977 (23) ubicamos una concepción de las tecnologías como dispositivos o juguetes electrónicos para el apoyo didáctico de la atención a estos niños. Finalmente en “Las alternativas tecnológicas y la renovación de la educación” 1976 (18), “La Educación en el Futuro (Ensayo comparativo de tres enfoques)” 1982 (44), “Sobre la enseñanza de la ciencia y la tecnología” 1982 (44) y “Solución de problemas en la investigación tecnológica” 1984 (50), observamos una concepción de la computadora como equipo para el procesamiento de datos con posibilidades de elevar la calidad en las actividades educativas. Vale la pena mencionar que esperábamos encontrar la presencia de las TIC en la “Ley nacional de educación para adultos” 1976 (17) pero no fue así.

Computadoras personales y redes locales (1986-1996)

En la investigación de Casillas y Ramírez-Martinell (2015) se identificaron dos periodos que suceden, casi de manera paralela, la popularización de las computadoras personales (PC) y su interconexión en redes locales de computadora. Por la coincidencia temporal, en este apartado hemos agrupado ambos hitos tecnológicos en un periodo de análisis. El advenimiento y la popularización de la PC representaron un cambio en la lógica de trabajo relacionada con las computadoras que antes eran de uso exclusivo de un personal capacitado. Con la PC, la relación entre los usuarios y los equipos se volvió personal, y con la aparición de los paquetes informáticos su popularidad fue en aumento. La individualización de las PC de pronto requirió de su eventual interconexión para facilitar el intercambio de información y recursos informáticos.

En el periodo comprendido de 1986 a 1996 revisamos 583 textos de los cuales el 6.35%, es decir 37, están asociados al tema de las TIC, distribuidos de la siguiente forma: nueve artículos científicos, siete documentos, seis ideas y perspectivas, cuatro ideas y críticas, tres ensayos, tres noticias nacionales y cinco textos entre informes, intervenciones, investigaciones, programas nacionales o notas culturales.

Con una presencia central del tema de las TIC, identificamos el texto “La Informática en la Educación: Una Estrategia, Una Experiencia. Centro de Enseñanza Técnica y Superior” 1989 (70) donde se hace una propuesta para fomentar la cultura informática a partir de la consideración de un conjunto de valores, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos que habilitan a los usuarios para interactuar con equipos de cómputo de una mejor manera. En el texto “Red académica nacional de telecomunicaciones y cómputo (RANTEC)” 1995 (95) se describe la conformación de una Red Dorsal Nacional orientada para aprovechar los esfuerzos realizados por las IES en materia de redes de cómputo. También con una presencia importante del tema tecnológico en “Desarrollo y validación del sistema computarizado de exámenes (SICODEX)” 1996 (97) se habla de la evaluación apoyada por computadoras. Cabe señalar que en este último documento se considera a la computación como una ciencia moderna, la cual por sus bondades posibilita su uso como herramienta para la investigación y el desarrollo tecnológico tanto en la psicología como en la educación.

Con presencia tangencial del tema de TIC identificamos el texto “Comunicación educativa y divulgación de la tecnología y la ciencia en y para el Sistema Nacional de Educación Tecnológica” 1988 (67), donde se reconoce a

la telemática como elemento deseable para resolver problemas de comunicación entre los centros de enseñanza del país.

Mención aparte merece la propuesta que se realiza en este texto, relacionada al tema de la investigación y las TIC, donde se presenta una iniciativa para el diseño y la fabricación de prototipos de microcomputadoras de propósito específico con la pretensión de responder a los requerimientos que se planteaban en relación al desarrollo tecnológico, en el plano educativo de la época. En el estudio “Educación y modernización. El desarrollo científico y tecnológico endógeno como condición para la modernización económica y social” 1990 (76), encontramos la necesidad de formular una política sistemática de educación sobre las nuevas tecnologías que permita apoyar estrategias de innovación y desarrollo en campos sociales y productivos. En el texto “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la Educación Superior” 1989 (70), que corresponde a un documento aprobado en la VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General en 1989, se identifica un discurso pro-tecnológico en el que se afirma que las TIC facilitan el acceso a la información proponiéndose una serie de iniciativas como el cuidado de los bancos de información de las IES, la creación de redes de bibliotecas y la conformación de una red de informática en ES articulada por el satélite Morelos. Los temas del equipamiento tecnológico de las IES y la incorporación de la asignatura de computación en los planes de estudio de todas las carreras, son elementos clave en este texto para la formación de una cultura científico-tecnológica en torno al área de informática.

En “La tecnología en la Universidad Pública” 1994 (89), la autora habla de la incorporación de elementos tecnológicos para la revitalización del proceso enseñanza-aprendizaje y también en el área de investigación educativa. Por su parte, en la nota cultural “Los signos de un relato sin límite: las nuevas tecnologías de comunicación” 1987 (61) se retoma el tema de la extensión de la cultura y las TIC, y se critica de cierta forma la integración de las TIC en torno a una nueva homogeneidad que se fabrica a partir de un cúmulo de información que crea hombres –y mujeres– orientados por la técnica y no por cuestiones educativas. Por último, en el texto anexo al “Programa Nacional para el Mejoramiento de la Investigación” 1990 (73), se alude a la importancia de fomentar el acceso a la red nacional de comunicación y de dar un impulso al desarrollo de servicios como bibliotecas o laboratorios de cómputo en las IES.

Internet en la Universidad (1996-2004)

La llegada de Internet al contexto de la ES representó una revolución del acceso a la información. Las TIC se posicionaron como herramientas, servicios, recursos y medios importantes en el contexto educativo. En el periodo comprendido de 1996 a 2004 identificamos 35 documentos relacionados con esta revolución tecnológica: 31 de ellos son textos académicos – artículos, ensayos, análisis temáticos, ponencias –, y el resto son noticias y entrevistas. En ellos ubicamos el interés de modernizar las instituciones, de incorporar Internet para favorecer las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la creación de una universidad abierta que promueva el desarrollo tecnológico.

En “Notas sobre la educación continua, abierta y a distancia” 1997 (104) se presentan de manera central las TIC en el ámbito de la docencia. En este texto se habla sobre la incorporación de salas de medios, computadoras y de *software* educativo, así como del acceso abierto en la educación, las ventajas del uso de Internet para favorecer la práctica educativa y de las videoconferencias y redes de comunicación entre instituciones. Es quizá uno de los textos más relevantes del periodo y de la RESU misma en términos tecnológicos. El tema de las videoconferencias y su papel como medio de enseñanza es también analizado en el texto “Impacto de la tecnología moderna en la educación” 1997 (104).

La evolución anunciada en las IES a partir de las TIC se empieza a documentar en la víspera del cambio de siglo. Esto se hace en 5 textos en los que se aborda el tema de la modificación de las estructuras de las instituciones a partir de la revolución tecnológica actual y de la incorporación de la robótica, la computación, la realidad virtual e el Internet: “La educación por venir” 1999 (112), “En el camino de la transformación” 1999 (112) y “El sentido de la universidad contemporánea” 1999 (112); además del impacto de las TIC en la docencia, la extensión de la cultura y el área de servicios en torno al gasto de recursos destinados a infraestructura tecnológica, “La educación superior en los Estados Unidos: una década de fomento” 2000 (114) y en “Las estadísticas de la ciencia y la tecnología” 2001 (119). En “El debate sobre la digitalización de las universidades británicas: impacto y consecuencias” 2004 (132) se habla de manera central sobre el despliegue de la universidad virtual a partir de la lógica tecnológico-organizativa emergida con la revolución informática y de servicios educativos generados por medio de la interconexión de redes computacionales. Por su parte, en “Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia” 2003 (127) y “Ciencia, tecnología e ingeniería” 2003 (128), encontramos referencias sobre la implementación de cursos en línea para favo-

recer el aprendizaje, la interacción dentro del aula electrónica y el desarrollo tecnológico.

En el mismo orden de ideas, ubicamos en tres textos, sin ser tema central, la noción de desarrollo institucional a partir del acceso a la educación en modalidades educativas flexibles como la virtual y la oferta de cursos en línea: “Las Universidades Internacionales, un fenómeno reciente de la realidad virtual” 1997 (104), “La universidad latinoamericana en los próximos años” 2002 (122) y “¿Adiós a la universidad?” 2002 (123). Sobre el mismo tema, pero con una presencia tangencial en el texto, “El uso de Internet para administrar tareas, exámenes y asesorías en la educación superior” 1999 (112) habla sobre la revolución del área educativa a partir de la educación a distancia, el desarrollo de mejores métodos de enseñanza en la virtualidad y la incorporación de las potencialidades de la red para apoyar el aprendizaje.

De manera tangencial, también, en “Los retos de la educación en el tercer milenio” 1998 (106) se menciona la integración de satélites, aulas equipadas y laboratorios de cómputo en la práctica educativa, así como los beneficios de la computadora para la búsqueda, el procesamiento y el almacenamiento de datos dentro del ámbito de investigación. De igual forma, en “Reflexiones sobre la modernidad y la educación: viejos paradigmas para nuevas realidades” 1998 (106) y “La Experiencia de la Evaluación en Educación Tecnológica. Propuesta para Mejora y Consolidación” 1998 (108), hay un par de menciones al tema de innovación en el área de extensión de la cultura. Con el mismo nivel de protagonismo, en “El modelo educativo de las IES para el nuevo milenio” 1999 (109) y “La educación a distancia en México y propuestas para su desarrollo” 1999 (110), se habla –brevemente– sobre la transformación y la adecuación de los componentes del proceso educativo para la modernización de la infraestructura, la investigación y los servicios a través de intercambios académicos por Internet. Otras menciones sobre el desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología dentro de los ámbitos de docencia y servicios se hace en “¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México” 2004 (132) y “Autonomía universitaria. Orígenes y futuro en la realidad mexicana” 2004 (129).

Hay más menciones someras sobre el uso de las TIC en el ámbito de la investigación y los servicios universitarios en cuatro textos más: “Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006” 2002 (121), “La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: en busca de resonancia global” 2002 (123), “La calidad y la innovación en los posgrados” 2002 (124) y “Posgrado: actualidad y perspectivas” 2002 (124). Otras menciones tangenciales sobre las nuevas tecnologías en el ámbito de la docencia las ubicamos en seis artículos publicados

en el año 2003: “¿Educación tecnológica o formación profesional? El caso de Colombia” 2003 (126), “Los actores y las reformas en el contexto de la educación superior tecnológica” 2003 (126), “La educación superior tecnológica” 2003 (126), “Los actores y las reformas en el contexto de la educación superior tecnológica” 2003 (126), “¿Cuál política para la docencia?” 2003 (127) y “Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes universitarios. La nueva agenda del cambio” 2003 (128).

Finalmente, el tema tecnológico aparece a nivel de mención en las noticias del periodo. Por una parte, en “Anuncia Zedillo inversión en educación” 1997 (101), las TIC se abordan superficialmente en las áreas de docencia e investigación; en “Francia estimulará la investigación innovadora” 1998 (108) se habla de la creación de redes telemáticas, de laboratorios públicos y de empresas para la generación de proyectos de desarrollo económico; en la noticia sobre las “Tendencias actuales de la educación tecnológica. Entrevista con María de Ibarrola” 1997 (104) se mencionan a las TIC en los ámbitos de docencia e investigación, señalando la importancia de tener una base sólida en el dominio tecnológico para alcanzar un óptimo desempeño profesional.

Redes Sociales en la educación superior (2004-2014)

Con un Internet estable, de uso común por la comunidad universitaria y de velocidad aceptable para el intercambio de información y comunicación, surge un paradigma de interacción que permite a los estudiantes, profesores y a las instituciones mismas socializar de manera directa o mediante redes extendidas. La creación y la procuración de identidades digitales –personales o institucionales–, la colaboración, la masa –*the crowd*–, la cultura abierta y los sistemas de información, cambian las formas, las interacciones, la manera de colaborar y de socializar (Casillas y Ramírez-Martinell, 2015). De 451 textos publicados en este periodo, el 7.54%, es decir 34 artículos, reseñas de libros y otros textos, están relacionados con el tema de la incorporación de las TIC a la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios universitarios.

En la sección de textos científicos (artículos, ensayos y otros documentos) ubicamos la presencia de las TIC en dos niveles: como tema central en nueve textos y como mención en once documentos. En los textos científicos cuya temática central son las TIC, pudimos ubicar dos tópicos comunes: uno relacionado con las TIC en las IES, educación virtual o a distancia (seis artículos), y otro orientado a las reflexiones de nuevas sociedades y nuevas alfabetizaciones (tres artículos). De los artículos con temática relacionada con la educa-

ción virtual, cuatro fueron publicados en el 2005 — y ocho más en el periodo anterior —, lo que nos sugiere que en esos años habían preocupación e interés especial sobre el tema de la virtualidad que con el tiempo fue disminuyendo o modificándose. En el texto “La educación a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación en la promoción del desarrollo comunitario sostenible” 2005 (135) se hace alusión a los espacios virtuales, al manejo hipertextual y a los cursos interactivos como nuevas opciones de formación. En “Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones” 2005 (135) se ve la virtualidad como un camino para estimular la movilidad de los estudiantes, optimizar procesos administrativos, facilitar el acceso a la formación mediante la construcción de contextos de formación y los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje. En “La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI” 2005 (136), se hace una reflexión a una época referida como de la *post-información* en la que las redes telemáticas y la realidad virtual han motivado el cambio de una sociedad basada en átomos a una basada en *bits*, reflexión que contempla a las nuevas aulas interactivas y los ambientes virtuales o ambientes de aprendizaje a distancia como la representación a base de bits de las aulas tradicionales. En “Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas” 2005 (136) se propone un esquema de las IES mexicanas que ofrecen educación virtual bajo un enfoque de análisis tecnológico-organizacional; en ese mismo texto encontramos un apartado de la evolución de la educación a distancia en las universidades mexicanas y su convergencia con las TIC. En “Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea” 2006 (138) hay una reflexión sobre el impacto —que es mínimo— de las interacciones en línea con la negociación de significados y la construcción del conocimiento. Finalmente, en el texto “Modalidad Híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas” 2008 (148) encontramos plasmado en la RESU un siguiente momento en la evolución de la educación, un paso que va más allá de la visión de las TIC como apoyo para sus métodos de enseñanza, aprendizaje e interacción, que considera al concepto de hibridación de la modalidad y que impacta a las formas de interacción entre estudiantes y profesores.

En los once textos con presencia tangencial de las TIC ubicamos algunos rasgos importantes del periodo y preocupaciones comunes. Los temas coincidentes de estos artículos son el cambio en la utilización de tecnologías digitales y nuevas formas de organización del trabajo y las dinámicas institucionales; la innovación de las IES, la visión de las tecnologías modernas como paradigma que suplanta percepciones anteriores de la función social de la universidad y el carácter no universal — y por ende segregador — del llama-

do desarrollo global, que apoyado de la revolución de las TIC busca la transformación universitaria. Otros temas presentes en estos artículos abordan los conceptos derivados de red —redes educativas, redes regionales, redes de instituciones, trabajo en red, aprendizaje en red, redes familiares y redes sociales—, mencionado por primera vez en la RESU en el número 155 publicado en el año 2010. Los textos referidos son “La Política de educación superior en América Latina y el Caribe” 2005 (134), “El estudio del desierto en instituciones de educación superior: aspectos científicos, humanos y tecnológicos” 2005 (135), “La reforma universitaria brasileña de 1968” 2006 (137), “Proceso de formación tecnológica del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de postgrado del CENIDET” 2008 (145), “El comportamiento de los empleadores mexicanos frente al crecimiento de la educación” 2008 (146), “¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial?” 2009 (150), “Las científicas y científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrimoniales de Conacyt” 2010 (155), “Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento” 2010 (155), “La llamaban Calidad. Reforma universitaria en Europa, competitividad y derechos humanos” 2011 (157), “Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas” 2013 (168), “Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa” 2014 (169) y “La reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?” 2014 (172).

Con respecto a los temas de nuevas sociedades y nuevas alfabetizaciones, distinguimos en tres artículos la importancia de la noción de pertenencia y participación en una sociedad donde la información es un capital que se pone en juego para establecer redes de colaboración y generar ambientes de aprendizaje: “La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento” 2005 (136), “La asignatura Sello CTS+I: Estrategia para la alfabetización tecnocientífica” 2007 (144) y “Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria” 2014 (171).

En las reseñas de libros —que en este periodo son vastas— ubicamos menciones importantes sobre el tema de innovación en “Reforma de la Educación Superior” 2009 (150); sobre los medios masivos de comunicación y la cultura globalizada en la educación en “La investigación educativa en México (1992-2002)” 2004 (132); sobre la necesidad de incorporar las TIC al quehacer de la universidad contemporánea mediante la digitalización de libros para el incremento de acervos de las bibliotecas electrónicas de las IES en “La historia de la Universidad en América Latina” 2007 (141); y sobre la modernización de las instituciones a partir de la incorporación de las TIC en los procesos de

promoción, competitividad y cambio cultural de sus comunidades académicas en “Modernización y profesión universitaria” 2006 (140) y “La Universidad en la sociedad Red. Uso de Internet en educación superior” 2009 (151).

En otras reseñas, la presencia de las TIC –aun cuando es menos central también– da cuenta de las preocupaciones del periodo. En “Tecnología Educativa. La Formación del profesorado en la era de Internet” 2010 (156), por ejemplo, se alude a las cualidades de las tecnologías digitales para el mundo de la educación actual; en “Cibertrónica. Aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la *web* semántica” 2014 (170) se habla de los entornos ricos contruidos a partir de las tecnologías educativas y la *web* didáctica; y finalmente, tanto en “Transformaciones de la educación superior en el marco de la globalización” (158) como en “Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación” 2011 (158), se registra la necesidad de innovar en las distintas áreas de las IES.

Conclusiones

A partir del recorrido por las distintas publicaciones de la RESU de 1972 a 2016, en busca de la presencia de la noción y el concepto de TIC, ubicamos ciertas tendencias en relación al campo de la ES. Es importante reconocer y hacer evidente que el hecho de que los textos analizados son responsabilidad de sus autores, y si bien no representan la visión oficial de la ANUIES, sí plasman el interés de la época por el tema tecnológico por parte de una comunidad articulada por la asociación. La propuesta de periodización a la que recurrimos facilitó el análisis de los artículos, pero identificamos que no en todos los periodos la temática central respondía al interés general del rango de tiempo que se analizó. Suponemos que esto se debió principalmente a que las IES tuvieron que incorporar las TIC como respuesta a una presión social o de mercado, antes que como resultado de un interés derivado de investigaciones especializadas; y que los tiempos tecnológicos no son iguales a los tiempos de incorporación de las TIC en los contextos educativos.

En cuanto a los resultados del trabajo de análisis realizado, en cada uno de los periodos de estudio se logró una reflexión sobre el nivel de protagonismo del tema de las TIC en el discurso de la época, diferenciándolo como temática central, tangencial o menciones esporádicas. Además identificamos que en el discurso las menciones esporádicas se fueron volviendo centrales en los periodos más recientes, no así el tema tecnológico en la RESU que se mantuvo con una presencia discreta aun cuando el tema se volvió, rumbo a los años más recientes, más popular.

Lo anterior pone de relieve la tesis de que las líneas de análisis desarrolladas en el lapso revisado se diversifican y multiplican, siendo la base constante de reflexión el tema de docencia y las TIC. Entendemos además que este comportamiento se debe a que la RESU tiene una línea mesurada propia de una revista científica, postura que más allá de emparejarse con la velocidad con la que evoluciona la tecnología, mantiene un ritmo más moderado y prudente en sus publicaciones, que a su vez derivan de investigaciones también distintas al ritmo tecnológico imperante.

Cada periodo tuvo un comportamiento distinto. Para el caso del primer momento, al cual denominamos las grandes computadoras (1972-1974), a reserva de la nota en la que se describe el uso de la IBM 7094 por parte del Dr. Spevack, el tema central del periodo versa en torno a la innovación y a la integración en las universidades e IES de herramientas modernas para la época. Respecto a las ideas centrales del periodo de las minicomputadoras (1975-1980), identificamos que éstas parten de la reflexión sobre el vínculo entre tecnología educativa e innovación en términos de una relación costo-beneficio; de la consideración del componente audiovisual; del impacto en la investigación y en programas curriculares con modelos de enseñanza orientados a la formación de mano de obra calificada; y del establecimiento de un plan de desarrollo nacional de tecnología. También encontramos una mención al uso de las minicomputadoras como recursos escolares.

En cuanto al periodo de computadoras personales y redes de computadoras (1986-1996), ubicamos únicamente un texto donde se hace mención específica de redes académicas de telecomunicaciones y cómputo. Además, identificamos que las TIC tuvieron una presencia más importante en el campo de la docencia y que las principales preocupaciones del periodo se relacionaron con la evaluación computarizada y el desarrollo de *software* educacional como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto al tema de la investigación y las TIC, se encontró una iniciativa para el diseño y la fabricación de prototipos de microcomputadoras de propósito específico, que permitía responder a los requerimientos que se planteaba en relación al desarrollo tecnológico en el plano educativo de aquella época. Finalmente, sobre el tema de extensión de la cultura observamos, en términos generales, una visión instrumentalista en donde la computadora era considerada una simple herramienta tecnológica y no — como algunos investigadores la consideran en la actualidad — un objeto cultural.

La llegada de Internet a la universidad (1996-2004) incitó a la reflexión y el análisis de la incorporación de la red a la práctica educativa y del cambio tecnológico a nivel institucional. Por ello, la publicación de textos académicos

en este periodo se relacionó con la preocupación latente de analizar la presencia progresiva de Internet, las ventajas de su uso para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la realización de propuestas para mejorar los métodos de enseñanza. En ese sentido, las reflexiones de este periodo abordaron la integración de Internet a la práctica educativa, las nuevas modalidades en educación –principalmente a distancia–, la brecha de acceso y el equipamiento tecnológico en materia de inversión y gasto económico, el sistema de educación tecnológica y la interactividad a través de la red. En el último periodo de análisis –Redes Sociales (2004-2014)– encontramos que el interés de la época sí contemplaba el establecimiento de interacciones sociales pero en un contexto educativo; y si bien son las interacciones directas e indirectas entre personas lo que habilitan a las redes sociales digitales, el carácter lúdico, de socialización y de construcción de identidades digitales no pudo ser observado. A pesar de lo anterior, sí pudimos identificar la interacción entre individuos mediante plataformas digitales en el contexto de la llamada educación virtual, hito representativo del periodo, más allá de las redes sociales.

Con base en esta revisión, podemos afirmar que los textos relacionados con las TIC publicados en la RESU han marcado tendencias, protagonismo de algunos autores que escribieron en más de una ocasión sobre el tema tecnológico en las universidades e IES, inquietudes de las propias instituciones educativas y perspectivas teóricas diversas que al ser revisadas dan cuenta de un proceso de evolución desigual y orientado por los avances tecnológicos imperantes. Es importante resaltar que aun cuando fue compleja la revisión de los 165 textos cuya temática se relacionaba con las TIC –al menos en forma de mención–, este número de documentos sólo representa un 6.5% de la totalidad de textos publicados. Este dato que nos deja ver que el tema de las TIC y su incorporación a la ES ha tenido un carácter tangencial y alejado de los intereses de la comunidad académica que gira en torno a la RESU.

En el futuro próximo consideramos que el campo de conocimiento de las TIC en las universidades e IES tendrá que dar cuenta de mayores reflexiones y críticas sobre el tema, con la pretensión de proveer de información suficiente para impactar en las políticas en educación superior y poder construir una Sociedad Mexicana de la Información y el Conocimiento. Queda como tarea pendiente la creación de otro estado del conocimiento “más oficial” en el que ubiquemos la relación de las TIC y la ANUIES a partir de la revisión de los documentos programáticos de la asociación.

Referencias

- ANUIES (s. f.). Acerca de la ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/anui/es/acerca-de-la-anui/es/>
- ANUIES (2010). La ANUIES crece. Reseña histórica. Publicaciones ANUIES. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro23.pdf>
- Casillas, M. A., y Ramírez, A. (2015). "Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización". Ciudad de México, México: Tintable.
- Castells, M. (1996). Sociedad Red en la Era de la Información. Barcelona, España: Alianza.

Anexo. Artículos revisados

- Acosta, S. A. (2002). ¿Adiós a la universidad? *Revista de la Educación Superior*, 31 (123), 71-78.
- Albornoz, O. (1987). El estado y la formulación y efectos de las políticas educativas. *Revista de la Educación Superior*, 16 (64), sin páginas.
- Alcántara, A. (2009). Reforma de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 38 (150), 125-129.
- Alcántara, S. A. (2002). La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: en busca de resonancia global. *Revista de la Educación Superior*, 31 (123), 91-108.
- Álvarez, M. G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados. *Revista de la Educación Superior*, 31 (124), 31-38
- Álvarez, M. G. y De Vries, W. (2002). Los asuntos claves para la educación superior en el programa nacional de educación 2001-2006. *Revista de la Educación Superior*, 31 (121), 66-79.
- Antelo, M. A. (1984). En búsqueda de la excelencia académica. *Revista de la Educación Superior*, 13 (52), sin páginas.
- Anuncia Zedillo Inversión En Educación. (1997). *Revista de la Educación Superior*, 26 (101), sin páginas.
- Arbesú, G. M. I., Loredó, E. J. y Monroy, F. M. (2003). Alternativa innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de la Educación Superior*, 32 (127), 101-111.
- Arechavala, V. R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40 (158), 41-58.
- Arizmendi, R. R. (1986). Cooperación y coordinación, bases para el desarrollo científico y tecnológico. *Revista de la Educación Superior*, 15 (58), sin páginas.
- Arizmendi, R. R. (1993). Situación actual de la universidad mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 22 (85), sin páginas.
- Arredondo, G. V. (1992). El papel de la educación continua en la competitividad internacional. *Revista de la Educación Superior*, 20 (81), sin páginas.
- Backhoff, E., Ibarra, M. A. y Rosas, M. (1996). Desarrollo y validación del Sistema Computarizado de Exámenes (SICODEx). *Revista de la Educación Superior*, 25 (97), sin páginas.

- Barnés de Castro, F. (1998). Los retos de la educación en el tercer milenio. *Revista de la Educación Superior*, 27 (106), sin páginas.
- Bausuela, H. E. (2009). La universidad en la sociedad RED, uso de Internet en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 38 (151), 181-814.
- Becerra, R. A. T. (2006). Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea. *Revista de la Educación Superior*, 35 (138), 65-77.
- Blancas, E. (1989). La informática en la educación: una estrategia, una experiencia, centro de enseñanza técnica. *Revista de la Educación Superior*, 18 (70), sin páginas.
- Block, A. (1974). Innovación Educativa. *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.
- Borgobello, A., Sartori, M., Roselli, N. (2016). "¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 92 (179), 95-110.
- Brehn, C. L. F. (1987). Los signos de un relato sin límite: las nuevas tecnologías de comunicación. *Revista de la Educación Superior*, 16 (61), sin páginas.
- Cabero, A. J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34 (135), 77-100.
- Calvo de Mora, M. J. (2003). Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes universitarios. La agenda del cambio. *Revista de la Educación Superior*, 32 (128), 117-138.
- Canales, A. (2001). La estadística de la ciencia y tecnología. *Revista de la Educación Superior*, 30 (119), sin páginas.
- Canales, A. y Luna, E. (2003). ¿Cuál política para la docencia? *Revista de la Educación Superior*, 32 (127), 45-52.
- Carnoy, M. (2011). Transformaciones de la educación superior en el marco de la globalización. *Revista de la Educación Superior*, 40 (158), 186-196.
- Carrizales, R. C. (1999). El sentido de universidad contemporánea. *Revista de la Educación Superior*, 28 (112), sin páginas.
- Castro, C. A. (1998). La experiencia de la evaluación en educación tecnológica. Propuesta para mejora y consolidación. *Revista de la Educación Superior*, 27 (108), sin páginas.
- Centros de Tecnología de la Educación en la República Federal Alemana (1972). *Revista de la Educación Superior*, 1 (3), sin páginas.
- Cerdán, R. C. L. (1976). El papel de la tecnología y de la educación en el desarrollo económico. *Revista de la Educación Superior*, 5(18), sin páginas.
- Convenio ANUIES-DAAD. (1996). *Revista de la Educación Superior*, 25(99), sin páginas.
- Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3(11), sin páginas.
- Cursos de Especialización en Tecnología Educativa y Desarrollo de Personal Docente Organizado por el Programa Nacional de Formación de Profesores. *Revista de la Educación Superior*, 1 (3), sin páginas.
- Cursos de Tecnología Educativa en el CENETI (1973). *Revista de la Educación Superior*, 2 (7), sin páginas.

- Cursos sobre la Tecnología Educativa en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN (1973). *Revista de la Educación Superior*, 2 (8), sin páginas.
- Decaigny, T. (1978). Tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales. *Revista de la Educación Superior*, 7 (28), sin páginas.
- Declaración de Veracruz (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (9), sin páginas.
- Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la Educación Superior (1989). *Revista de la Educación Superior*, 18 (70), sin páginas.
- Dettmer, G. J. (2003). Ciencia, tecnología e ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, 32(128), 81-93.
- Díaz, B. A. (1989). Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 18 (71), sin páginas.
- Díaz, B. A. (2004). Autonomía Universitaria. Orígenes y futuro en la realidad mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 33 (129), 41-48.
- Didou, A. S. (2004). ¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México. *Revista de la Educación Superior*, 33 (132).
- Eckel, P., Hill, B. y Green, M. (1999). En el camino de la transformación. *Revista de la Educación Superior*, 28 (112), sin páginas.
- El Sistema de Formación de Profesores en la República Democrática Alemana (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (9), sin páginas.
- Escudero, C. O. (traductor) (1992). El Comité Nacional de Evaluación de Francia. *Revista de la Educación Superior*, 21 (83), sin páginas.
- Espinoza, P. S. (1988). La tradición innovadora. *Revista de la Educación Superior*, 17 (66), sin páginas.
- Espinoza, P. S. (1999). La educación por venir. *Revista de la Educación Superior*, 28 (112), sin páginas.
- Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (1972). *Revista de la Educación Superior*, 1 (2), sin páginas.
- Flores, C. P. y García, G. C. (2014). La Reforma Educativa En México. ¿Nuevas Reglas Para Las IES? *Revista de la Educación Superior*, 43 (172)
- Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES) (1994). *Revista de la Educación Superior*, 23 (90), sin páginas.
- Francia estimulará la Investigación Innovadora (1998). *Revista de la Educación Superior*, 27 (108), sin páginas.
- Francia: la educación masiva produce diplomas pero no trabajos (1972). *Revista de la Educación Superior*, 1(3), sin páginas.
- Galindo, L. A. (2011). La llamaban calidad. Reforma Universitaria en Europa, competitividad y derechos humanos. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), 153-175.
- García, G. E. y Rodríguez, C. H. (1972). El maestro y los métodos de enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 1 (4), sin páginas.
- Gayol, Y. (1997). Las universidades internacionales, un fenómeno reciente de la realidad virtual. *Revista de la Educación Superior*, 26 (104), sin páginas.
- Gayol, Y. (2005). La educación a distancia y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la promoción del desarrollo comunitario sostenible. *Revista de la Educación Superior*, 34 (135), 101-117.

- Gómez, C. V. M. (2003). ¿Educación tecnológica o formación profesional? El caso de Colombia. *Revista de la Educación Superior*, 32 (126).
- Gómez, J. H. (1975). Presente y futuro de cinco innovaciones educativas en el Tecnológico de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 4 (13), sin páginas.
- Gómez, V. M. (1990). Educación y modernización el desarrollo científico y tecnológico endógeno como condición para la modernización económica y social. *Revista de la Educación Superior*, 19 (76), sin páginas.
- González, C. O. M. (1997). Impacto de la tecnología moderna en la educación. *Revista de la Educación Superior*, 26 (104), sin páginas.
- Guerra R. D. D. (1999). El modelo educativo en las IES para el nuevo milenio. *Revista de la Educación Superior*, 28 (109), sin páginas.
- Guerra, A. G. (1984). La administración de la computación en la UAEM. *Revista de la Educación Superior*, 13 (50), sin páginas.
- Guía de publicaciones del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (1988). *Revista de la Educación Superior*, 17 (67), sin páginas.
- Gutiérrez, V. J. M. (1982). Sobre la enseñanza de la ciencia y la tecnología. *Revista de la Educación Superior*, 11 (44), sin páginas.
- Hernández, C. E. (1976). Planes de desarrollo en los Institutos Tecnológicos Regionales. *Revista de la Educación Superior*, 5 (19), sin páginas.
- Hernández, C. M. (2004). El debate sobre la digitalización de las universidades británicas: impacto y consecuencia. *Revista de la Educación Superior*, 33 (132).
- Hidalgo podría contar con un Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (1996). *Revista de la Educación Superior*, 25 (97), sin páginas.
- Informe de labores del Programa Nacional de Formación de Profesores Enero-Diciembre 1973 (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.
- Investigaciones literarias con la ayuda de computadoras (1973). *Revista de la Educación Superior*, 2 (5), sin páginas.
- Izquierdo, I. (2010). Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del Conacyt. *Revista de la Educación Superior*. 39 (155).
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 36 (141).
- Jiménez, F. G. (2004). Autonomía y rendición de cuentas. *Revista de la Educación Superior*, 33 (129), 49-55.
- Juntsch, E. (1980). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. *Revista de la Educación Superior*, 9 (34), sin páginas.
- La ciencia en el mundo actual (1979). *Revista de la Educación Superior*, 8 (30), sin páginas.
- La educación en Portugal (1976). *Revista de la Educación Superior*, 5 (18), sin páginas.
- La Educación Superior en los países desarrollados (1976). *Revista de la Educación Superior*, 5 (18), sin páginas.
- La reestructuración integral de la educación profesional y técnica de la Universidad de Sonora (1975). *Revista de la Educación Superior*, 4 (15), sin páginas.
- La reforma educativa en Francia (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.

- La Reforma Universitaria en Francia (1976). *Revista de la Educación Superior*, 5 (18), sin páginas.
- La sociedad moderna y el proceso de modernización (1980). *Revista de la Educación Superior*, 9 (36), sin páginas.
- La telecomunicación al servicio de la función educativa en Perú (1972). *Revista de la Educación Superior*, 1 (2), sin páginas.
- Landa, J., Fernández, A. L., Hanel, J. y Palencia, J. (1988). Crisis y reforma en el ámbito de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 17 (65), sin páginas.
- Las alternativas tecnológicas y la renovación de la educación (1976). *Revista de la Educación Superior*, 5 (18), sin páginas.
- Legislación Universitaria (1976). *Revista de la Educación Superior*, 5 (20), sin páginas.
- Ley nacional de educación para adultos (1976). *Revista de la Educación Superior*, 5 (17), sin páginas.
- López, Z. R. (1982). La educación en el futuro (ensayo comparativo de tres enfoques). *Revista de la Educación Superior*, 11 (44), sin páginas.
- Loyola, D. R. (2013). La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-2006. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 263-294
- Loza, J. (1997). Notas sobre la educación continua abierta y a distancia. *Revista de la Educación Superior*, 26 (104), sin páginas.
- Marroquín, E. J. (1992). Algunas reflexiones sobre el apoyo de organismos nacionales a incubadoras de empresas de base tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 21 (84), sin páginas.
- Martuscelli, J. Y Waissbluth, M. (1986). Las universidades y el desarrollo tecnológico del país. *Revista de la Educación Superior*, 15 (58), sin páginas.
- Méndez, F. E. M. (1994). Tecnología en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 23 (89), sin páginas.
- Mendoza, R. J. (1992). El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones. *Revista de la Educación Superior*, 21 (84), sin páginas.
- Michelli, T. J. y Armendáriz, T. S. (2005). Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 34 (136), 95-105.
- Miranda, P. M. (1977). Política de ciencia. *Revista de la Educación Superior*, 6 (23), sin páginas.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43 (169), 25-45.
- Muiño, K. J. (1996). La transparencia de tecnología en la pequeña y mediana empresa en Alemania. *Revista de la Educación Superior*, 25 (99), sin páginas.
- Muiño, K. J. (1996). Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 25 (97), sin páginas.
- Muñiz, I. C. (1988). La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis. *Revista de la Educación Superior*, 17 (65), sin páginas.

- Muñoz, G. H. (2015) Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 111 (176), 111-137.
- Nace la Universidad de Ciencia y Artes del Estado de Chiapas. (1995). *Revista de la Educación Superior*, 24 (95), sin páginas.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015) La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 19 (174), 19-46.
- Navarro, L. M. A. (1983). La implementación de innovaciones educativas: una presentación bibliográfica. *Revista de la Educación Superior*, 12 (47), sin páginas.
- Navarro, N. M. (1998). Reflexiones sobre modernidad y educación: viejos paradigmas para nuevas realidades. *Revista de la Educación Superior*, 27 (106), sin páginas.
- Noticias varias. (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.
- Obregón, B. E. (2003). Los actores y las reformas en el contexto de la Educación Superior Tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 32 (126), 83-95
- Ojeda, C. G. y Arévalo, Z. J. (1988). Comunicación educativa y divulgación de la tecnología y la ciencia en y para el Sistema Nacional de Educación Tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 17 (67), sin páginas.
- Olivé, L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a La Sociedad del Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 34 (136), 49-63.
- Organista, S. J. y Backhoff, E. E. (1999). El uso de Internet para administrar tareas, exámenes y asesorías en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 28 (112), sin páginas.
- Organista, S. J. y Backhoff, E. E. (2001). El uso de Internet para administrar tareas, exámenes y asesorías en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 30 (118), sin páginas.
- Ortega, B. C. F. (2010). Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era del Internet. *Revista de la Educación Superior*, 39 (156), 115-118.
- Ortega, B. C. F. (2014). Cibertrónica. Aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la web semántica. *Revista de la Educación Superior*, 43 (170), 161-164.
- Ortega, B. C. F. (2015) Internet en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 177 (175), 177-182.
- Ortega, G. J. C. y Casillas, A. M. A. (2013). Nueva tendencia en la Educación Superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la Educación Superior*, 42 (168), 63-95.
- Páez, M. R. (2006). Modernización y profesión universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 35 (140), 143-146.
- Pallan, F. C. (1978). Universidad, investigación y desarrollo en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 7 (27), sin páginas.
- Pallan, F. C. (1994). Avances y retos de las universidades públicas en materia de ciencia y tecnología. *Revista de la Educación Superior*, 23 (89), sin páginas.
- Papadopoulos, G. (1974). The Advent of Mass Higher Education. *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.
- Papel de la asociación en el fomento al intercambio con Organizaciones e Instituciones de Educación Superior de Canadá y los Estados Unidos (1992). *Revista de la Educación Superior*, 20 (80), sin páginas.

- Pastor, A. M. (2005). La Educación Superior a Distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. *Revista de la Educación Superior*, 34 (136), 77-93.
- Peck, D. (1977). Conceptos actuales de la ciencia en México y algunas implicaciones para la enseñanza superior. *Revista de la Educación Superior*, 6 (23), sin páginas.
- Peleberg, A. (1972). Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. *Revista de la Educación Superior*, 1 (2), sin páginas.
- Piaget, J., Lazarsfeld, Mackenzie, P., W. J. M., y otros (1974). Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. *Revista de la Educación Superior*, 3 (9), sin páginas.
- Plan general para la reforma académica de la Universidad Autónoma de Chihuahua (1975). *Revista de la Educación Superior*, 4 (15), sin páginas.
- Planas, J. (2008). El comportamiento de los empleadores mexicanos frente al crecimiento de la educación. *Revista de la Educación Superior*, 37 (146), 11-40.
- Premios Banamex 1972 a trabajos sobre Economía y Ciencia y Tecnología (1972). *Revista de la Educación Superior*, 1 (2), sin páginas.
- Primer seminario sobre el análisis del beneficio-coste en la Educación Superior (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.
- Programa de cursos de Tecnología Educativa (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (10).
- Programa Nacional para el Mejoramiento de la Investigación (1990). *Revista de la Educación Superior*, 19 (73), sin páginas.
- Proyecto de transformación del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes en Universidad Autónoma de Aguascalientes (1974). *Revista de la Educación Superior*, 3 (10), sin páginas.
- Proyectos para el mejoramiento de la Educación Superior (1984). *Revista de la Educación Superior*, 13 (49), sin páginas.
- Rama, C. (2005). La política de Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Revista de la Educación Superior*, 34 (134), 47-62.
- Ramírez, R. J. L., Alcántara, S. A., Caballero, Á. R. (2005). La investigación educativa en México (1992-2002). *Revista de la Educación Superior*, 34 (132), 127-136.
- Rangel G. A. (1975). La universidad y el desarrollo. *Revista de la Educación Superior*, 4 (16), sin páginas.
- Rangel, G. A. (1972). Objetivos de la enseñanza superior frente a los requerimientos del desarrollo y el avance tecnológico. *Revista de la Educación Superior*, 1 (1), sin páginas.
- Rangel, G. A. (1973). La Educación Superior Universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, 2 (6), sin páginas.
- Red Académica Nacional de Telecomunicaciones y Cómputo (RANTEC) (1995). *Revista de la Educación Superior*, 24 (95), sin páginas.
- Reglamento de evaluación del IPN (1991). *Revista de la Educación Superior*, 20 (79), sin páginas.
- Reyes, S. O., Valdez, S. B., Shorr, W. M., Rivas, L. M. y Ortiz, M. M. (2005). El estudio del desierto en Instituciones de Educación Superior: aspectos científicos, humanos y tecnológicos. *Revista de la Educación Superior*, 34 (135), 121-127.

- Richardson, R. C. (2000). La educación en los Estados Unidos: una década de fomento. *Revista de la Educación Superior*, 29 (114), sin páginas.
- Rivera Z. M. (1990). El futuro de las universidades en los países en desarrollo. *Revista de la Educación Superior*, 19 (74), sin páginas.
- Rivera, P. E. y Tenti, F. E. (1982). Reflexiones sobre las implicaciones de la telemática en el lenguaje, la cultura y la educación. *Revista de la Educación Superior*, 11 (41), sin páginas.
- Rodríguez, E. H., Restrepo, B. L. y Aranzazu, D. (2014). Alfabetización informática y uso de Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 43 (171), 139-159.
- Rosales, G. S, Gómez, L. V., Durán, R. S., Salinas, F. M. y Saldaña, C. S. (2008). Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. *Revista de la Educación Superior*, 37 (148), 23-29.
- Rothen, J. C. (2006). La reforma universitaria brasileña de 1968. *Revista de la Educación Superior*, 35 (137), 43-61.
- Ruíz, G. R., Medina, M. S. R., Bernal, M. J. A. y Tassinari, A. A. (2002). Posgrado: actualidad y perspectivas. *Revista de la Educación Superior*, 31 (124), 55-71.
- Saki, D. C. (1980). Transferencia de tecnología de la educación en el área científica. *Revista de la Educación Superior*, 9 (34), sin páginas.
- Sánchez, L. L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica en el caso de los programas de posgrado del CENIDET. *Revista de la Educación Superior*, 37 (145), 7-23.
- Sánchez, S. M. D. (1999). La educación a distancia en México y propuesta para su desarrollo. *Revista de la Educación Superior*, 28 (110), sin páginas.
- Santiago, D. R. (1988). Nuestro punto de reunión. *Revista de la Educación Superior*, 17 (67), sin páginas.
- Santiago, J. M. y Arroyo, G. (2007). La asignatura Sello CTS+I: estrategia para la alfabetización tecnocientífica. *Revista de la Educación Superior*, 36 (144), 87-97.
- Sauri, D. C. (1993). La ANUIES en los años recientes. *Revista de la Educación Superior*, 22 (86), sin páginas.
- Schiefelben, E. (1974). Oferta y demanda de Educación Superior en el área andina. *Revista de la Educación Superior*, 3 (11), sin páginas.
- Schorr, W. M., Valdés, S. B. y Hernández-Duque, D. G. (2003). Educación tecnológica preparación de la juventud para su incorporación en la sociedad moderna. *Revista de la Educación Superior*, 32 (126), 71-74.
- Servín, V. J. (1997). Tendencias actuales en la educación tecnológica, entrevista con María Ibarrola. *Revista de la Educación Superior*, 26 (104), sin páginas.
- Soto P. R. y Méndez F. E. M. (1995). Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de Investigación Educativa. *Revista de la Educación Superior*, 24 (93), sin páginas.
- Tecnología Educativa para niños incapacitados (1977). *Revista de la Educación Superior*, 6 (23), sin páginas.
- Vargas, L. M. R. (2003). La Educación Superior Tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 32 (126), 47-57.
- Vielle, D. J. P. y Pallan, F. C. (1979). Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 8 (32), sin páginas.

- Villa, T. S. (1988). El consejo del sistema nacional de educación tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 17 (67), sin páginas.
- Villanueva, E. F. (2002). La Universidad Latinoamericana en los próximos años. *Revista de la Educación Superior*, 31 (122), 133-142.
- Villareal, G. E. (1995). Previendo el futuro de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 24 (96), sin páginas.
- Waggoner, R. G. (1974). La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica. *Revista de la Educación Superior*, 3 (11), sin páginas.
- Yoguez, S. A. (2009). ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la Educación Superior*, 38 (150), 113-120.
- Zaki, D. C. (1977). Tecnología de la educación y su aplicación al aprendizaje de la Física. *Revista de la Educación Superior*, 6 (24), sin páginas.
- Ziman, B. D. (1984). Solución de problemas en la Investigación Tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 13 (50), sin páginas.



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (187) (2018)



RESEÑA

Equidad de género en la Educación Superior*

Gender equity in Higher Education

Dirección de Producción Editorial, ANUIES

* Palomar Vereá, Cristina (2017). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. México: ANUIES.

El trabajo al que hacemos referencia se presenta como una exploración breve que revisa, repiensa y discute una serie de trabajos de manera fragmentada, agregando nuevos datos e información actualizada con los cuales alcanza una visión más integral de su objeto de estudio para, de esa manera, arribar a nuevas conclusiones. Desde este punto de partida, Cristina Palomar Vereá asume que sus ideas serán inevitablemente provisionales, en la medida en que quizá dentro de algunos años se considere que es necesario hacer nuevas precisiones o ajustes de lo ya escrito para conformar una nueva propuesta sobre el tema.

Feminizar no basta busca explicar, a partir de la revisión de distintas investigaciones en torno al nacimiento y la evolución de la educación superior, el hecho histórico del acceso de las mujeres a los estudios superiores como resultado tanto de los valores ilustrados como de una ardua lucha por el reconocimiento de sus derechos civiles.

El trabajo inicia bosquejando el proceso histórico de conformación de los espacios formales dedicados al saber. A partir de la fundación de la Universidad en la Edad Media, el saber pasó de los monasterios a las universidades, con lo que la cultura europea entró en un desarrollo que implicó progresivamente el cuestionamiento de dogmas y tabúes. No obstante, el

acceso a las universidades fue un proceso difícil para las mujeres porque no hubo, desde sus inicios, una relación de igualdad con los varones. La vocación por el saber fue una práctica que permaneció vinculada con el principio simbólico de la virilidad, de suerte que las mujeres quedaron excluidas en términos generales, o intentaban el difícil acceso a las universidades o se convertían en “invisibles asistentes” de sus esposos, hermanos y padres dentro del espacio doméstico. En esta dinámica, incluso con la consolidación de las universidades en Europa y América durante los siglos XIX y XX, el acceso de las mujeres a la educación superior no hubiera sido posible sin los debates que trazaron —a partir de la Ilustración, periodo cultural que produjo la idea de igualdad— el camino para alterar el orden social fundado en la aceptada subordinación femenina.

El segundo capítulo expone el profundo devenir de mentalidades y de costumbres en relación con el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos, para que éstas tuvieran, después de un largo camino, acceso a la educación superior. Desde el siglo XVIII hubieron manifestaciones advirtiéndole que sin derechos civiles para las mujeres no podían existir verdaderos cambios sociales. Durante las últimas décadas del siglo XIX comenzaron a notarse acciones que apuntaban al nacimiento de un movimiento mundial en pro de las mujeres, a través de cambios radicales en sus derechos que pronto cundieron por toda Europa y alcanzaron también a América. Fue el acceso a las universidades —a finales del siglo XIX— la clave para la causa de la mujer; la educación superior de las jóvenes y su acceso a las universidades se convirtieron en punta de lanza para la lucha feminista.

El tercer capítulo subraya que el logro femenino de ingresar a las universidades fue el resultado de una lucha más amplia, conectada con varios aspectos que no se restringían estrictamente a la posibilidad de que las mujeres pudieran ser educadas, sino también al uso pleno de los derechos civiles, a la posibilidad de elegir una profesión y a la participación calificada en el mundo laboral. Las mujeres no tenían derecho al saber ni a entrar a los espacios de enseñanza, pero la Reforma rompió con ese paradigma al hacer de la lectura de la Biblia una obligación individual más allá del sexo, y así en los países protestantes de Europa florecieron las escuelas mixtas con consecuencias relevantes para las mujeres en distintos planos: en su acceso al trabajo y a una profesión, o en las relaciones entre los sexos. Esta creciente influencia en la vida social fue un elemento importante para el movimiento de Contrarreforma de la Iglesia, orientando sus esfuerzos a la educación de las niñas y así multiplicar las escuelas y los talleres de caridad, pero todavía con muchas reservas. Entre los siglos XVI y XIX hubieron

mujeres aristócratas que actuaban con una estrategia basada en su talento literario, su cultura, su gusto, su fuerza moral y su inteligencia, elementos que evidenciaron que podían ser sabias y cultas. Finalmente, hacia las últimas décadas del siglo XIX, algunas mujeres consiguieron por fin su entrada en las universidades.

El capítulo cuarto aborda la entrada masiva de las mujeres en la universidad, haciendo uso del derecho a la educación, al tiempo que rompían las barreras que les habían impedido hasta entonces habilitarse para ejercer una profesión y las condenaba sin remedio a un destino económico de dependencia y subordinación. Antes de la Segunda Guerra Mundial, la población con educación superior era bastante reducida; en contraste, para finales de la década de 1980, los estudiantes se contaban por millones. Este proceso de masificación de la educación superior ya presentaba un considerable, veloz e imparable incremento en el número de mujeres dentro de la enseñanza. El acceso masivo de mujeres a la educación y al trabajo remunerado, a pesar de la desigualdad de oportunidades, tuvo otros efectos indirectos, como la desaparición legal de la autocracia marital, la casi desaparición del ama de casa tradicional y quizá el advenimiento de una democracia familiar en la vida cotidiana. Los movimientos feministas representaron un papel decisivo en la conquista de la autonomía política y simbólica de las mujeres. Comenzó a usarse en el ámbito académico el término “género”, que se convirtió en un hito conceptual en el desarrollo del pensamiento feminista y comenzó a atribuírsele un potencial liberador; el término se consolidó académicamente en las ciencias sociales y en el ámbito de los derechos de las mujeres, adquiriendo bastante protagonismo público.

El quinto capítulo describe la distinta posición que los hombres y las mujeres han tenido en la educación superior y cómo se dibuja un paisaje radicalmente distinto de lo que fue en los siglos XIX y XX. Tanto en su calidad como en su dimensión, al inicio del siglo XXI, la educación se ha vuelto un ámbito importante para los Estados. Durante el siglo XX, la espectacular expansión de la educación superior acarreó, al mismo tiempo, una serie de desigualdades, como el acceso, el nivel de investigación y la cantidad de recursos disponibles entre los países industrialmente desarrollados y el resto del mundo; a nivel interno, se evidenció una mayor estratificación socioeconómica, así como el aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de cada país.

Ahora, en los albores del siglo XXI, la educación superior aparece caracterizada como un fenómeno masivo y con carácter permanente, determina-

da por la relevancia cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; que se enfrenta a la constante adquisición de costosos equipamientos bajo un financiamiento limitado; que opera como el motor de la movilidad académica internacional; que se vuelve una esfera cada vez más privatizada en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia; que tiende a buscar el reconocimiento de los servicios institucionales y de acreditación por parte de organismos internacionales vinculados al comercio para evaluar la calidad de la educación superior local. Estas son algunas peculiaridades que la educación superior trajo consigo al siglo XXI, y es menester analizarlas como resultado de los cambios de paradigmas en cuanto a la concepción de la propia educación.

El capítulo sexto examina ciertos atributos de la educación superior contemporánea que esbozan un rostro nuevo de este campo. Las mujeres, en el horizonte mundial, han llegado a la paridad en la obtención de títulos de licenciatura y aventajan a los varones en el nivel de maestría. Al panorama dibujado por este avance numérico suele llamarse “feminización del campo educativo”; sin embargo, el sentido de esta expresión es bastante confuso. Uno de los supuestos implicados es que, como hay más mujeres ahora que antes en la educación superior, entonces ésta *se ha feminizado*; y dado que históricamente la evidencia solía mostrar una menor presencia femenina que de hombres, se infiere que ahora, ante el gran crecimiento del número de ésta, se ha logrado ya la igualdad de género en la educación. No obstante, varias investigaciones señalan que, a pesar de ello, en el campo educativo las mujeres tienen menos privilegios, oportunidades, posiciones y recursos en relación con sus colegas varones.

Las afirmaciones se vuelven imprecisas a partir de datos contradictorios. En el desconcierto participa el hecho de que la educación superior contemporánea ha recibido el encargo moral de ser un ámbito que refleje los ideales de los Derechos Humanos. Se asume que la universidad es una institución emancipadora para las mujeres y que su creciente presencia numérica es la evidencia de la igualdad de género lograda. Pero “feminizar” muestra una acepción del lenguaje marcada por el género y, por lo tanto, nombrar el mundo de cierta manera tiene el efecto performativo de un particular orden social. Luego, el orden de género en la educación superior no es forzosamente alterado por la presencia mayor o menor de las mujeres, sino por la operatividad del principio simbólico derivado de la forma en que se significa la diferencia sexual y que es un potente ordenador de todos los planos de la cultura institucional. Dicho principio es el de

la dominación masculina, el mismo que fue pieza clave en la fundación de los primeros espacios del saber en la historia, aunque resignificado a partir de los nuevos contextos. Esto quiere decir, en primer lugar, que todos los actores de la educación superior participan con el mismo nivel de responsabilidad en el sostenimiento del mencionado principio simbólico que, al estar incorporado de manera inadvertida en los sujetos institucionales, es reproducido de manera incuestionada en cada una de las prácticas propias de la educación superior. Por otro lado, quiere decir que, aun ahora, la virilidad es considerada la cualidad inherente del campo del saber y es jerárquicamente superior a la feminidad (entendido como atributo exclusivo de las mujeres), por lo que, incluso si hay muchas mujeres, el principio organizador del orden institucional sigue siendo el mismo y la exclusión de lo femenino se mantiene intocado.

La masculinidad y la feminidad son categorías de género, y confundir *género* con *mujeres* significa cerrar los ojos a los efectos de la dominación masculina que rige innegablemente —a través de una cultura institucional en la que están insertos todos los actores— el campo educativo de manera naturalizada. Y está basada en ese mismo principio, dando lugar a diversos fenómenos de violencia simbólica como, por ejemplo, el reforzamiento que —desde el ámbito universitario— se hace del orden de género, al tomarse como natural e inevitable que sean las mujeres quienes asuman las responsabilidades de las tareas sociales relacionadas con la vida doméstica, la reproducción y el cuidado de niños, enfermos y ancianos, dándoles “facilidades” para que no se cuestionen si es natural que sean ellas quienes deban tener tal responsabilidad-carga y no los varones.

El capítulo siete plantea que, en la segunda década del siglo *xxi*, de algún modo, la educación superior parece haberse vuelto el espacio de las acciones contemporáneas de la lucha de las nuevas generaciones de mujeres y de los hombres sensibilizados a sus contiendas. Como parte del compromiso, con la búsqueda de equidad de género y de inclusión en la educación superior se han realizado algunas acciones por parte de la cooperación internacional. Todos estos esfuerzos tienen su justificación en la aceptación de la existencia —en la educación superior— del fenómeno de la exclusión de género, y su objetivo general es lograr la inclusión, a través de la “perspectiva de género”, de las mujeres en dicho ámbito. Sin embargo, ante el complejo panorama que vive nuestra época, vale la pena preguntarse acerca de las razones que expliquen por qué la desigualdad de género persiste como el principal reto en términos de inclusión en la educación superior. Bajo el contexto de la lucha contra la discriminación, en la

actualidad se considera que, conforme una de las funciones fundamentales de la educación es contribuir a superar las desigualdades y colaborar con el logro de una mejor convivencia en el espacio público –para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas–, la educación es la mejor herramienta para hacer frente a los altos índices de exclusión y a las desigualdades del mundo.

El capítulo ocho expone cómo se ha dado paso a un nuevo sentido de la educación superior, como un espacio y un sujeto inéditos. La educación superior, en tanto conjunto de discursos, saberes e instituciones, no solamente crea espacios acordes con estos elementos, sino que produce –como uno de sus efectos– al sujeto que la legitima y la sostiene, es decir, se vuelve un terreno en el que deben reflejarse los valores de la sociedad. Las instituciones de educación superior del tercer milenio se han visto desafiadas por la necesidad de reinventar un sujeto coherente con los objetivos de la nueva era. La actual tendencia a la individualización ha jugado un papel importante en la concepción del sujeto contemporáneo e impacta en todos los planos de la vida social. Las mujeres que participan en la educación superior están situadas en una posición compleja que aglutina diversas presiones propias de la vida cotidiana: si quieren ser académicas o científicas tienen que encarnar una subjetividad que se amolde a un sujeto de la educación que hoy excluye la dimensión del orden de género. La educación superior, pues, no es ajena a la realidad sociocultural en la que se encuentran las instituciones donde se imparte.

El último capítulo, el noveno, reflexiona acerca del lugar del género en la educación superior marcado por los ideales normativos de la inclusión y la equidad, para pasar luego, a manera de conclusiones, a pensar en cuáles son los retos que tiene en nuestros días la educación superior en relación con el género. Las IES de los diferentes países del mundo son actualmente un escaparate para poner en escena los ideales de equidad e inclusión y, por lo mismo, en términos de género, se han convertido en espacios de expresión para esas nuevas generaciones de mujeres que exigen que sus demandas, preocupaciones y denuncias sean escuchadas y atendidas por la comunidad universitaria que promete ser inclusiva y equitativa. El tema que se plantea más frecuentemente en la educación superior, por parte de quienes buscan la equidad y la inclusión de género, es quizá el relacionado con los fenómenos del hostigamiento y el acoso sexuales, considerados formas de violencia de género, “microviolencias” o “micromachismos”.

En suma, *Feminizar no basta* es un breve ejercicio de reflexión integrado por fragmentos de diversos documentos e investigaciones. Analizar el

proceso de ingreso a la educación superior por parte de las mujeres, y la evolución en consecuencia que dicho ámbito ha tenido, permiten comprender la transformación radical que el siglo XX trajo para la condición femenina y para el orden de género prevaleciente hasta el siglo XIX, así como desentrañar las razones de que no sea suficiente “feminizar” las IES para alterar ese orden basado en la dominación masculina. Se trata de una reflexión indispensable para incentivar acciones que conduzcan a erradicar por completo, en un futuro próximo la discriminación, las exclusiones y el clima de hostilidad que aún prevalecen, en mayor o menor grado, contra las estudiantes, académicas y trabajadoras de las instituciones de educación superior.



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/jrnllallbooks/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. 47, N° 187

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en octubre de 2018,
en papel bond cultural de 90 grs.

Se utilizó tipografía Book Antiqua.

El tiraje fue de 700 ejemplares.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

RICARDO DUARTE JÁQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, A.C.

MARIO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
RESPONSABLE DEL DESPACHO DE LA DIRECCIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

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

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

JUAN ELOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

ADOLFO PONTIGO LOYOLA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



ARTÍCULOS

Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación

The four horsemen of evaluation: productivism, reductionism, quantophobia, simulation

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ

Irse de la universidad, regresar y persistir hasta el final: estudiantes peregrinos y sus sentidos sobre la escuela

To leave the university, to return and to persist until the end: student's pilgrims and their senses on the school

ENRIQUE PAREDES OCARANZA Y CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS

El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva

Prodep in Mexican Teacher Training Schools: effects and prospective

RUBÉN EDEL-NAVARRO, GERSON FERRA-TORRES Y WIETSE DE VRIES

La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados

Intercultural higher education and indigenous in Mexico, 2018: unknowns, questions and answers

SYLVIE ANDRÉE DIDOU AUPETIT

Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile

The regional universities and the challenge of decentralization. The case of the new University of Aysén in Chile

PABLO RIVERA-VARGAS, FELIPE RIVERA POLO, Y CRISTINA ALONSO CANO

Presencia de las TIC en la Revista de la Educación Superior de la ANUIES

The presence of ICT in Revista de la Educación Superior (ANUIES)

ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL, KARLA PAOLA MARTÍNEZ RAMILA, JOSÉ LUIS AGUILAR TREJO Y MONSERRAT RODRÍGUEZ CUEVAS

RESEÑAS

Equidad de género en la Educación Superior

Gender equity in Higher Education

DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN EDITORIAL, ANUIES

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES



Precio del ejemplar: \$150.00
Suscripción anual (cuatro números)
en la República Mexicana: \$600.00
en el extranjero: US \$75.00
resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO