

ISSN 0041-8935

Universidades

Año LXIII · Nueva Época · n. 57 · julio - septiembre · 2013 · \$30.00



Consejo Ejecutivo
Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE:

Dr. Gustavo García de Paredes
Rector de la Universidad de Panamá
(Panamá, Panamá)

VICEPRESIDENTES:

Vicepresidente (Región Andina)

Dra. Rosa Amalia Cuervo Payeras
Rectora de la Universidad de Boyacá
(Boyacá, Colombia)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Fernando Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Mtra. Sandra León Coto
Rectora de la Universidad Nacional de Costa Rica
(Heredia, Costa Rica)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. José Andrés Aybar Sánchez
Rector de la Universidad del Caribe
(Santo Domingo, República Dominicana)

Vicepresidente (Región México)

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dra. María Lúcia Cavalli Neder
Rectora de la Universidade Federal de Mato Grosso
(Cuiabá, Brasil)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Alfonso Fuentes Soria
Secretario General del Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA (Guatemala, Guatemala)

VOCALES:

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Lic. Carlos Alberto Voloj Pereira
Rector Magnífico de la Universidad Católica de Santa María
La Antigua (Panamá, Panamá)

Vocal de Docencia

VACANTE

Vocal de Cooperación y Estudio

Dr. Germán Anzola Montero
Rector de la Universidad de Ciencias Aplicadas
y Ambientales (Bogotá, Colombia)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Henning Jensen Pennington
Rector de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dra. María Clara Rangel Galvis
Decana de la Facultad de Odontología
Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia)

**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA
AUTONOMÍA UNIVERSITARIA:**

M.V.Z. Rubén E. Hallú
Rector de la Universidad de Buenos Aires
(Buenos Aires, Argentina)

SECRETARIO GENERAL:

Dr. Roberto Escalante Semerena
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

Roberto Escalante Semerena

EDITOR

Antonio Ibarra Romero

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES Y EDICIÓN

Gisela Rodríguez Ortiz

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo García de Paredes, José Narro Robles, Rosa Amalia Cuervo Payeras, Fernando Tauber, Sandra León Coto, José Andrés Aybar Sánchez, Enrique Fernández Fassnacht, Helgio Henrique Casses Trindade, Juan Alfonso Fuentes Soria, Carlos Alberto Voloj Pereira, Teresa Rescala Nemtala, Germán Anzola Montero, Henning Jensen Pennington, Bernardo Rivera Sánchez, Rubén E. Hallú

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA

"Líneas de fuego" Juvenal Jiménez

IMÁGENES DE INTERIORES

Laura Chenillo Alazraki

La versión digital de esta revista se encuentra en:
<http://www.udual.org/revistauniversidades>

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)
www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la Unión, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá mandarse a la jefa del Departamento de Publicaciones de la UDUAL, licenciada Gisela Rodríguez Ortiz al Apartado Postal 70-232, delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0097, Fax 5622 0092.
correo-e: udual1@unam.mx y gisela.rodriguez@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXIII, Nueva época, n. 57, julio-septiembre 2013.

El número 57 de la revista *Universidades* se terminó de imprimir en noviembre de 2013. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de GRUPO COMERCIAL E IMPRESOS CONDOR, S.A. DE C.V., Norte 178 no. 558, Col. Pensador Mexicano, Delegación Venustiano Carranza, México, D.F. Tel. +52(55) 1114 9832

ÍNDICE

2 Presentación

Dossier

4 Presentación Dossier

5 La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades
ZAIRA NAVARRETE CAZALES

17 Educación Superior e Inclusión Social en México: algunas experiencias recientes
ARMANDO ALCÁNTARA S.

29 El impacto de la Reforma Universitaria en la vinculación de la investigación educativa
VERÓNICA ORTIZ LEFORT Y BIANCA MONTSERRAT BARRAGÁN GONZÁLEZ

38 Gobernanza y educación superior en México
MARCO AURELIO NAVARRO LEAL Y KORYNA ITZÉ CONTRERAS OCEGUEDA

Academia

51 Universidad Brasileña: expansión y reforma de los sistemas
VERA LUCIA DE MENDONCA SILVA

Documentos

59 Universidade e desenvolvimento econômico local: o caso da UNILA
JOSUÉ MODESTO DOS PASSOS SUBRINHO

Plástica

64 El diccionario
LAURA CHENILLO ALAZRAKI

En esta entrega de la revista *Universidades*, la número 57, damos cuenta de cuatro ejercicios de interpretación de la universidad mexicana en su complejidad como institución social. El dossier preparado por el doctor Armando Alcántara, encamina la reflexión en cuatro interesantes vectores de la nueva realidad universitaria, a saber: la formación profesional y de identidades; el carácter multicultural y socialmente igualador de la educación; la nueva vinculación con los sectores productivos y, no menos importante; las prácticas de gestión universitaria de políticas educativas promovidas por la nueva gobernanza estatal en las universidades. En conjunto, nos dan una mirada fresca, tanto reflexiva como cualitativa, del nuevo carácter y papel que la universidad juega en el contexto de México. Una invitación a reflexionar la dimensión latinoamericana de esta agenda.

Por su parte, Vera Lucia de Mendonça Silva nos da cuenta de los contrastes del sistema universitario brasileño, atendiendo a su impresionante expansión e importancia regional, a partir de la evaluación del Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades (REUNI), componente del Plan de Desarrollo de la Educación, anotando críticamente los basamentos que sustentan dicha reforma universitaria, en su orientación a satisfacer la demanda contemporánea de conocimientos aplicados, marcadamente técnicos, en detrimento de las tradiciones intelectuales de la universidad brasileña en un mundo globalizado. Para la autora, el REUNI aspira a un “modelo homogéneo y mundial de universidad, más



flexible y pautado menos en la formación intelectual y más en la técnica". Un debate que implica a los actores universitarios, a partir del Proceso de Bolonia, a reflexionar sobre los nuevos diseños curriculares, cada vez más flexibles e internacionalizados, orientados a la demanda y en tensión con el entorno socioeconómico. Un proceso en marcha que tiene claroscuros y que nos exige ser críticos pero creativos, reflexivos pero audaces.

Frente a ello, cobra gran importancia la reflexión de Josué Modesto dos Passos Subrinho –rector de la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA)-, quien da cuenta una experiencia peculiar: la de una universidad encuadrada en una triple frontera, en Foz de Iguazú, con la misión expresa de ser un enlace entre “comunidades vibrantes” de naciones latinoamericanas. Su objetivo de promover la “integración” parte del bilingüismo pero también atiende a su composición docente y de matrícula, reconocimiento de estudios y flexibilidad curricular, entendido como un “mecanismo de enriquecimiento de la diversidad cultural”. Un proyecto que responde al conocimiento y gestión de la biodiversidad y la multiculturalidad en una doble escala: a nivel local, en su triple frontera, así como a nivel hemisférico, ofreciendo un horizonte que trasciende la cooperación para inscribirse en la integración plena. Se trata de una experiencia ejemplar del nuevo modelo universitario.

Finalmente, pero no menos relevante, es la participación de dos artistas plásticos que dotan de color e imagen nuestra revista: el pintor zacatecano Juvenal Jiménez, que ilustra la portada y cuarta de forros; y la joven artista plástica Laura Chenillo Alazraki, quien comparte su acervo del diccionario de imágenes. El contrapunto de recursos de color, forma y manejo de la luz dan cuenta de lenguajes logrados, sensibilidades extremas y talentos convergentes, salvando distancias generacionales y recursos de expresión. Dos lenguajes, dos sensibilidades, dos intimidades expresadas.



FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD: FORMACIÓN, INCLUSIÓN, VINCULACIÓN Y GOBERNABILIDAD

Presentación

Al igual que en otras regiones del mundo, las universidades en América Latina desempeñan un papel cada vez más importante para el avance social. Sus actividades sustantivas de docencia, investigación y difusión, no se restringen sólo a la formación de profesionales y al eventual avance en el conocimiento disciplinario y científico. Un número significativo de establecimientos universitarios también favorece la inclusión social al permitir y estimular el ingreso de estudiantes de grupos desfavorecidos o poco representados en la población universitaria. Asimismo, la mayor parte de las universidades procura establecer relaciones estrechas con el entorno social a través de la función de vinculación, mediante la cual llevan a cabo la difusión y extensión de los beneficios del conocimiento y la cultura. Además, las instituciones universitarias realizan distintas acciones para mejorar sus procesos de gestión con el fin de alcanzar una estabilidad institucional que les permita cumplir con sus funciones y su misión.

En este número de UNIVERSIDADES, se presentan cuatro distintas visiones de algunas de las funciones de la universidad en México. En la de Zaira Navarrete, se explora el doble papel de la universidad en la formación profesional y como posibilitadora de identidades profesionales. La autora realiza un amplio recorrido teórico por tres grandes elementos (la universidad, la formación y la identidad) que se entretajan, articulan y posibilitan que la institución universitaria cumpla esa doble función. Por su parte, Armando Alcántara examina el papel de la educación superior como mecanismo de inclusión social para las clases más desfavorecidas y los grupos indígenas. En este trabajo, el autor también discute la experiencia mexicana en cuanto a la creación de las universidades interculturales, en el marco de los distintos esfuerzos por ampliar la inclusión social en la enseñanza superior de la región latinoamericana.

A su vez, Ortiz y Barragán presentan los resultados de una investigación cualitativa realizada para analizar el impacto de la reforma universitaria en la vinculación de la investigación educativa con los sectores sociales y productivos. Los hallazgos muestran que la participación de los investigadores en las diversas acciones emprendidas en el proceso de reforma universitaria en materia de investigación y su vinculación, rompen con los paradigmas tradicionales en la gestión y organización de las universidades públicas mexicanas, impactando favorablemente la investigación educativa. Finalmente, en el cuarto artículo, Navarro y Contreras revisan, en primer lugar, las políticas públicas en el nivel superior para mostrar cómo el Estado mexicano, en lugar de abstenerse de intervenir en la vida interna de las universidades públicas, ha creado algunos instrumentos para introducir elementos privados en dichas instituciones. Asimismo, identifican y señalan los efectos que dichos instrumentos han tenido en la búsqueda del mejoramiento de las universidades. Esperamos que estos cuatro artículos contribuyan a una mejor comprensión de las funciones esenciales de las instituciones universitarias en el contexto mexicano y regional.

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y CONSTRUCTORA DE IDENTIDADES

ZAIRA NAVARRETE CAZALES

Programa de Doctorado en Ciencias del Departamento de Investigaciones Educativas
del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados DIE-Cinvestav IPN.

Correo electrónico: znavarretec@gmail.com

Resumen

En este texto tratamos de mostrar el papel de la universidad como dadora de formación profesional y a la vez posibilitadora de identidades profesionales. En tal sentido en el primer apartado hacemos un sucinto recorrido teórico por los términos universidad, formación e identidad. En el segundo apartado, utilizamos a la metodología comparada como estrategia de búsqueda de algunas investigaciones que han tenido como objeto de estudio el tema de la formación e identidad en el marco de la universidad, es decir, daremos cuenta de los trabajos que abordan el tema de la formación e identidad profesionales universitarias, no de la identidad y/o formación personal, nacional, étnica, de género, institucional, organizacional, *inter alia*. En el tercer apartado concluimos que toda identidad en tanto que profesional es producto de una formación establecida y posibilitada en la universidad.

Palabras Clave

Universidad, formación, identidad profesional, educación comparada

I. Universidad, formación e identidad. Tres conceptos en interjuego

El objetivo de este apartado es exponer una breve trayectoria sobre las definiciones de los conceptos universidad, formación e identidad. Consideramos que existe un vínculo ineludible entre estos términos en el sentido de que la universidad otorga formación profesional a sus estudiantes y a la vez estos estudiantes adquieren una identidad profesional particular que los posibilita como lo que son, en esta tesitura sostenemos que la universidad es constructora de identidades profesionales.

Universidad

Como es sabido, el significado del término universidad alude a la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etcétera, y que otorga los grados académicos correspondientes (RAE, 2001). La palabra universidad deriva de la etimología latina *universitas*, -ātis, y éste del latín *universitas magistrorum et scholarium*, que sugiere una comunidad de profesores y académicos (Colish, 1997). A principios de la Edad Media las comunidades universitarias eran gremios medievales que ofrecían saber y educación por medio de los monasterios y catedrales como Bolonia, París, Salerno. Los príncipes y obispos eran los encargados de otorgarles sus derechos

colectivos legales. Posteriormente, en los siglos XII y XIII la *universita studiare* (perteneciente al pueblo) formaba médicos y notarios, la *universita magister* (perteneciente a la iglesia) formaba en teología y primeras letras.

En el caso de México la primera universidad como tal fue la Real Universidad de México (posteriormente Pontificia) fundada en 1551 por orden de Carlos V bajo el auspicio de la Corona. La cédula real estableció que la institución mexicana adoptaría los estatutos de la Universidad de Salamanca, lo que significaba, entre otros privilegios, el de gobernarse bajo el método de claustros. Los estudios en la universidad estaban organizados por facultades, a imagen y semejanza de las universidades de Europa, la institución novohispana incluyó cinco facultades: la Facultad menor o de Artes y las cuatro facultades mayores de Medicina, Derecho Civil o Leyes, Derecho Eclesiástico o Cánones y Teología, además de algunas cátedras sueltas como Gramática y Retórica. Como era usual, las cátedras de cada facultad se diferenciaban por su jerarquía (prima o vísperas) y por el tiempo de adjudicación (propiedad o temporal). Confería la universidad grados menores (bachiller y licenciado) y mayores (maestro y doctor). En la Nueva España, la formación universitaria posibilitaba el acceso a cargos eclesiásticos; en menor medida, por sus dimensiones, a la burocracia del virreinato, y asimismo a la propia estructura universitaria (cf. Rodríguez, 2008; Marsiske, 2006; González, 2001).

Desde estos tiempos históricos, la sociedad ha confiado y respaldado a las universidades¹ como las instituciones formadoras de profesionistas y éstas ha contribuido a la sociedad a través de la creación de nuevas carreras universitarias, la eliminación o reemplazo de algunas otras, las actualizaciones curriculares, etcétera, todo ello en pro de los requerimientos y necesidades *globales*² y temporales de la sociedad en la que se encuentra inmersa y que la posibilita como tal. En esta tesitura, la universidad es garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionistas que servirán y ocuparán cargos en la sociedad. Oficialmente, la universidad ocupa un lugar predominante en el esquema educativo de cada nación.

Por ejemplo, el Sistema Educativo Mexicano tiene su mandato en el marco jurídico nacional relativo a la educación, el cual está integrado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación. En la primera, especialmente el Artículo 3º, dispone la obligación que tiene el Estado de brindar educación básica, laica y gratuita a la población en igualdad de oportunidades, así como promover la enseñanza de los niveles educativos superiores. Establece que para dar curso a dicho precepto, el Estado debe prever los diferentes organismos, instituciones, servicios, niveles de enseñanza y contenidos educativos, mediante los cuales pueda atender todas las necesidades educativas del país (INEE, 2007). En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º se señala que:

las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio [...] (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º, Fracción VII).

Según la clasificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la educación superior comprende tres niveles: Técnico superior, licenciatura y posgrado. Durante el periodo escolar 2011-2012 la matrícula estudiantil de estos tres niveles fue de 3 282 836 alumnos, el 3.9% correspondiente al nivel técnico superior, el 88.9% correspondiente al nivel licenciatura universitaria, tecnológica y normal y el 7.2% al posgrado (SEP, 2012). La universidad forma parte del sistema de educación superior y éste está integrado, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por centros, colegios, escuelas, institutos y universidades cuyo régimen puede ser público o particular. En cuanto al tipo de

sostenimiento la SEP reporta que el 37.1% de la matrícula de educación superior corresponde al sostenimiento autónomo, el 17.8% al estatal, el 13.4% al sostenimiento federal y el 31.7% corresponde a las instituciones particulares (SEP, 2012).

De esta breve presentación concluimos que es cuestionable el papel que desempeña la universidad en la sociedad actual como una institución formadora de profesionistas (que oferta educación en diversas modalidades educativas). Consideramos importante señalar que si bien la universidad es un espacio de formación profesional, reconocemos que no es el único espacio que otorga o da formación, ésta puede darse/obtenerse en cualquier espacio social no necesariamente escolar-formal sino también en los espacios informales o no formales como en la familia, talleres, charlas, interne, web, por mencionar algunos y a diferentes edades biológicas a lo largo de la vida, en las que se aprende y se forma (UNESCO, 2010). En este sentido, consideramos pertinente desarrollar el concepto formación.

Formación

Es por demás conocido que el significado original de la palabra formación proviene del vocablo latino *formatio* y su asociación con el verbo formar. Etimológicamente, el significado de "forma" se refiere a la figura, contorno, configuración exterior o estructura visible de un cuerpo, y el significado de la palabra "formación" se refiere, tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo con la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación, como al

resultado, producto o efecto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 2000).

En esta definición bruggeriana, se puede observar que uno de los primeros significados, el etimológico, de la palabra formación es el relacionado a la forma exterior, a lo natural, a lo físico. Consideramos que la palabra formación puede aludir a por lo menos tres órdenes de significación o de uso: 1) a la constitución material-física, 2) al conjunto ordenado de objetos o sujetos y 3) al desarrollo intelectual-profesional.

- 1) La formación natural, referida a lo material-físico: es la manera de estar configurado o dispuesto, alude al aspecto exterior de algo, o a la creación o constitución de una cosa que no existía antes, por ejemplo a un conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.
- 2) La formación de conjuntos, representada por un conjunto ordenado de objetos o sujetos, por ejemplo la reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra (formación militar) o al conjunto de sujetos con cierta tendencia formacionalizante tal como sucede con los grupos de personal que participan de alguna afilia-



ción política, religiosa, filosófica, institucional (formación política).

3) La formación aludida a lo intelectual-profesional de una persona: puede hacer referencia, por una parte, a la autoformación o al autodidactismo o, por otra, a la formación institucional intencionada tal como la que

se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional. De esta manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo a nivel profesional.

Ante la multiplicidad de significados de un mismo término, la noción de "formación" puede ser utilizada por diversas disciplinas de distinta manera, por ejemplo, en el caso de disciplinas como la geología o física pertenecientes a las ciencias naturales, formación pudiera aludir a la formación natural-externa de las cosas como las formaciones rocosas, formaciones coloidales, formaciones de masas de aire. En el caso de disciplinas como la filosofía, psicología, pedagogía, pertenecientes a las ciencias humanas, el uso del término formación tiende a apuntar a las características sociales-internas del sujeto, formación de sujetos críticos, pensantes, educativos.

El significado del concepto formación que asumimos, alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera, por lo que la formación resulta ser contingente, a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aún así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros



conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. Cada sujeto se forma, según su contexto, sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En este sentido, cada sujeto es tarea de su propia realización-formación en un contexto dado.

Diversos teóricos, de distinta procedencia disciplinaria, han dilucidado sobre la cuestión de la *formación*, sin embargo, son los filósofos quienes más se ocuparon del tema. Por ejemplo, los griegos, desde los sofistas pasando por Sócrates, Platón y Aristóteles, se preocuparon por la formación del "hombre" en diversos temas como la felicidad, el espíritu, la religión, matemáticas, filosofía, ciudadanía, lógica, ética, política, entre otros, esta preocupación fue práctica. Es decir, se ocuparon de la "buena" formación del hombre pero no de una dilucidación conceptual del término formación. Por ejemplo, Aristóteles (1995), menciona que la formación se piensa ontológicamente, desde la base de un proceso natural o técnico. No es hasta el siglo XVIII que con autores alemanes como Herder, Goethe, Humboldt³ se empieza a reflexionar rigurosamente sobre la formación (*Bildung*) ya como concepto, en otras palabras, se empieza a producir una elaboración conceptual sobre el tema de la formación. Herder, Goethe, Humboldt usan y atribuyen al término el sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual, de una configuración armoniosa, estética, de una personalidad coherente, utilizando como medios el cultivo del ingenio y del buen gusto, el refinamiento de las formas expresivas (Göttler, 1962:47).

Finalmente es con Hans-Georg Gadamer (1900-2002), con quien el término formación se conceptualiza

y es utilizado hasta nuestros días de formas más o menos parecidas. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. El hombre siempre está en el camino de la formación pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación (Gadamer, 1993:40-43).

En resumen, al término “formación” en la filosofía griega se le daba un primer uso referido a la forma natural, física, externa de dicha palabra (durante la Edad Media se le otorgaba un sentido más religioso). Con el Idealismo y el Clasicismo alemán cambia la concepción de la palabra formación, cambia el contenido y, después de abandonar el aspecto físico de la formación, esta palabra empieza a ser vinculada a la cultura y, el nuevo ideal de una formación del hombre se vio como el “ascenso a la humanidad”.⁴ Así, el sistema de relaciones que en torno a un concepto se construye y cobra sentido sólo es posible dentro de una configuración social específica, en el que está siendo producido, significado, apropiado y utilizado.

Identidad

El tema de la identidad es un punto de anudamiento tanto de reflexiones, posiciones teóricas como de diferentes usos y re-de-construcciones conceptuales. Por ejemplo, el signifiante identidad, en la filosofía clásica, tenía un único significado: el de su raíz etimológica *identitas*, es decir, “igual a uno mismo”. Identidad era considerada como la relación que cada entidad mantenía sólo consigo misma; la identidad estaba basada en elementos universalmente compartidos. En esa tradición filosófica se consideraba que definir las señas de identidad les permitiría llegar a saber “lo que somos” (Platón, 2000) (Aristóteles, 1969). Nietzsche (1984, 1988) fue uno de los principales filósofos que dirigió su pensamiento a la destrucción de la metafísica del ser, de las identidades universales. Heidegger (2004) se preguntaba cómo el ser humano puede ser

igual a sí mismo, cuando éste es cambiante, *está siendo* constantemente. En este sentido, el término identidad se coloca en una posición aporética, en tanto su significado primario, original (el de uno a uno, que se usaba para dar cuenta de las características propias de algo o alguien), ya no corresponde únicamente a ese significado. De ahí la aporía del término identidad, con una dificultad lógica, insuperable de razonamiento, como algo de lo que no se puede hablar en términos definidos, de una vez y para siempre, pero es necesario hablar de él. Es decir, se trata de un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente a un sujeto, a una comunidad o a un campo disciplinario, pero a la vez es imposible de representación precisa y definitiva. La identidad es algo irrepresentable, sólo se puede hablar de ella pero jamás representarla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos ni categóricos (Navarrete, 2008).

La aporía del término identidad es algo parecido a lo que Hall (1996) denomina *identidad bajo borramiento*; Laclau (1993), *identidad discursiva o posiciones discursivas del sujeto*; Ricoeur (2006), *identidad narrativa*; Dubet (1989), *mutación del término*; Bhabha (1996), *identidad desde la diferencia...* Una vez aclarados algunos tratamientos ontológicos del término identidad, y desde una lectura derrideana, podemos decir que este término no sólo es polisémico, sino que puede saltar de un dominio lingüístico a otro explotando en todas direcciones, esto es, diseminándose. Identidad se ha y sigue utilizándose en diversas investigaciones; por ejemplo: identidades de los sujetos -individuales y colectivos-, de las instituciones, de las profesiones, *inter alia*; se ha estudiado desde diferentes disciplinas como la filosofía, sociología, pedagogía, antropología, psicología, etcétera, y desde diversas posturas teóricas, analíticas y metodológicas, como puede ser la esencialista o fundamentalista (que conciben la identidad como un punto predeterminado a dónde llegar, como un *telos*) o la antiesencialistas o de la complejidad (configuración discursiva, histórica, dinámica). En este sentido, sostenemos que los significados de la noción *identidad* se diseminan, esparcen, dispersan, iteran y estructuran,

según sean sus formas de usos teóricos y empíricos, de cada investigación o reflexión teórica particular.

Resumiendo, la construcción de las identidades profesionales sólo es posible en el marco de algunos de los niveles educativos enmarcados dentro de los que se denomina educación superior (universidad, tecnológicos) pues es en estos espacios en donde se prepara, se da formación profesional a los estudiantes. Conviene señalar que no es que en los distintos niveles educativos como preescolar, primaria, secundaria no se generen o posibiliten identidades, sí se posibilitan pero no identidades profesionales, esto es propio del nivel educativo de la educación superior. En este primer apartado a través de un desarrollo teórico conceptual tratamos de mostrar el vínculo, el interjuego ineludible de tres conceptos (universidad, formación e identidad): la universidad como la institución formadora de profesionistas que adquieren una identidad profesional particular según su contexto de arrojamiento diría Heidegger (2004). En tal sentido, en el siguiente apartado mostraremos algunas investigaciones que dan cuenta de los procesos de construcción identitaria en el marco específico de la universidad.

II. Estudios sobre identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales

El objetivo de este apartado es mostrar algunos estudios realizados durante la última década,⁵ sobre el tema de la formación e identidad profesionales posibilitadas en la universidad. En esta tesitura, revisaremos resultados de investigaciones finalizadas, en proceso de conclusión, así como reportes de experiencias educativas. Queremos enfatizar que en este apartado daremos cuenta únicamente de los trabajos que abordan el tema de la formación e identidad profesionales universitarias, no de la identidad y/o formación personal, nacional, étnica, de género, institucional, organizacional, normalista, tecnológica, *inter alia*.

Hacemos uso de los métodos comparados ya que la comparación siempre ha tenido un lugar predominante en la teoría social (cf. Durkheim, 1987; Weber, 1983; *inter alia*), siguiendo a Burke (1997:34), mediante el uso de esta estrategia podemos comprender la significación de una determinada ausencia, así por ejemplo pudimos agrupar, categorizar a los trabajos seleccionados en este apartado que tienen en común el tipo de nivel educativo

que fungió como referente empírico: el universitario. Los investigadores tomaron como casos particulares de indagación a los estudiantes de carreras como historia, pedagogía, sociología, psicología, ingeniería civil y "carreras emergentes"; dichas pesquisas fueron realizadas por Chávez (2005a; 2005b; 2006), Ávila y Cortés (2007), Navarrete (2007a; 2007b; 2007c; 2008; 2010), Marín (2008), Machuca (2008; 2009), Rojas (2009), Arciniega y Williams (2011) y, Rodríguez y Seda (2013). Los trabajos que presentamos son sólo una



muestra de investigaciones realizadas por muchos otros especialistas que por supuesto no agotan los abordajes estudiados.

En el texto "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León", Chávez (2005a) tuvo como objetivo identificar los valores profesionales de los jóvenes y explicar la forma en la que conjugan sus expectativas juveniles, sociales, profesionales y escolares, y cómo todo ello contribuye a la formación de una determinada identidad. A partir de autores como Béjar y Capello, 1990 y; Hall, 1996, la autora considera que identidad tiene significado en tanto que permite a las personas poseer una determinada integridad en sus múltiples relaciones con los demás. En su dimensión social, es un campo estructurado dentro de la mente humana y un elemento importante de los procesos subjetivos y psicológicos de la sociedad. Las identidades son marbetes, nombres y categorías a través de las cuales las personas se dirigen unas a otras y a ellas mismas; se originan en significados institucionalizados construidos socialmente y objetivados. Chávez (2005b y 2006) muestra el tratamiento y la descripción de los datos que resultaron en el Colegio de Historia y comenta algunas ideas expresadas en el grupo de discusión, por ejemplo, con respecto a los dilemas morales, éstas son breves narraciones referidas a situaciones que encierran un conflicto de valores.

En 2008 Marín presenta la investigación: "Los estudiantes de ingeniería civil: identidad y representaciones sociales" cuyo propósito fue estudiar rasgos significativos de la identidad profesional mostrados por los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de ingeniería civil de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. A lo largo de los capítulos se caracteriza a los estudiantes universitarios en el contexto actual global de crisis y cambio y se les tipifica generacionalmente como jóvenes con el propósito de ubicar la naturaleza de su proceso formativo universitario, donde confluyen distintas culturas: la experiencia juvenil, la académica y la institucional; posteriormente contextualiza y ubica el estudio de la identidad profesional, vía

las representaciones sociales que los alumnos tienen acerca de su profesión, su formación universitaria y su ejercicio profesional. Con base en autores como Aguado y Portal (1992) sostiene que hablar de la identidad es un problema teórico complejo y la concibe como un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad. La autora también retoma a autores como Giménez (2004); Zavalloni (1993); Doise (1996), al hablar de la identidad profesional, la autora hace referencia a las autopercepciones del sujeto en un contexto colectivo, que se forman a través de las experiencias que tienen con el ambiente formativo y de ejercicio profesional, y de las interpretaciones que hace de él, las que están fuertemente influidas por las valoraciones que recibe de otras personas significativas: representaciones mutuas con los profesores, expectativas de los otros alumnos.

Por otra parte, en la investigación: "Construcción de una identidad profesional. Los Pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", Navarrete (2008) da cuenta de algunos elementos referenciales a considerar en la constitución de la identidad profesional del pedagogo. Retoma el concepto halliano de identidad, la cual puede entenderse como los puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto..., como puntos de encuentro, de sutura entre los discursos y las prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares (Hall, 2000). En este sentido, los cuestionamientos que guiaron el trabajo fueron sobre el carácter ontológico del pedagogo. Navarrete (2007a, 2007b, 2007c) sostiene que el pedagogo ha ido construyendo su identidad profesional durante dos momentos de su formación: universitario y posuniversitario, incluyendo el preuniversitario. Estos momentos son ante todo trayectos-tránsitos generadores de experiencias que imprimen sentidos y direcciones a la formación del pedagogo, en cuanto sujeto profesional, y hacen posible su configuración identitaria a partir del contexto educativo-institucional de formación y fuera

de éste. Navarrete (2009, 2010) sostiene que hablar de la identidad implica conocer la forma en que cada sujeto individual o colectivo se constituye como tal en su vivir, en su hacer y pensar diario, se subjetiviza. Y esa forma tiene que ver con las representaciones -sociales- que el sujeto haga de sí mismo y del contexto o contextos donde se desarrolla (social, física, emocional e intelectualmente, etcétera), con los cuales mantiene una relación de mutua influencia a partir de las diferentes posiciones sociales que adopte dicho sujeto.

En el texto "Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y categorizaciones nodales en el campo del conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo", Rojas (2009) retoma algunas precisiones sobre la noción de identidad (Navarrete, 2007b) que habrán de auxiliarla en el análisis de las categorizaciones, como pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria, que le posibiliten abordar la de formación universitaria en educación. Todo ello para dar cuenta de si la identidad del pedagogo es o no un problema de orden epistemológico.

En el trabajo: "La identidad profesional de los sociólogos", Machuca (2008) da a conocer el proceso de construcción de la identidad profesional que tienen los licenciados en sociología de reciente egreso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, pertenecientes a las generaciones 1996 a 2000. Destaca la intención de reconstruir las trayectorias familiares, escolares y laborales, relativas a su identidad profesional. A partir de autores como Dubar (2002:11); Fuentes (1998:77); Navarrete (2008:159) parte del presupuesto de que la identidad social no es una esencia o un atributo inherente al individuo (postura esencialista o nominalista) ni tampoco un aspecto dado de manera externa el cual se hereda o se estipule según las normas sociales preestablecidas (pertenencia generada por el contexto a priori), sino que se concibe como un proceso en permanente construcción que requiere, tanto de la autopercepción, como de la opinión que la otredad tenga sobre el Yo social, a lo largo de los ejes de análisis biográfico y relacional. En este

sentido, es una forma de configuración historizada y en permanente tensión entre la contingencia y la necesidad. Una de las conclusiones es que la construcción de la identidad profesional de los sociólogos es resultante de la toma de conciencia del individuo sobre su ser y sobre su quehacer social, a partir de los agentes de interacción como referentes del sí mismo, para este caso, sus padres, profesores, compañeros de escuela, empleadores y compañeros de trabajo. Machuca (2009) concibe la identidad profesional como una esfera constitutiva de la socialización, principalmente en los *contextos estructurados* de la familia, la escuela y el trabajo. La autora da cuenta de algunos momentos de construcción de la identidad profesional como son planes de estudio, servicio social, mundo cotidiano, mercado de trabajo.

Arciniega y Williams (2011) en su texto "Construcción narrativa de la identidad en un contexto áulico universitario" presentan los resultados iniciales de una investigación sociocultural de carácter cualitativo, sobre los usos de la narrativa en la producción e interpretación de relatos escritos por estudiantes de la carrera de psicología de la FES-Iztacala, quienes a lo largo de un semestre se dieron a la tarea de construirlos para dar cuenta de su identidad universitaria. La interpretación de los relatos centra su atención en la relación que guarda la construcción de las identidades universitarias con sus contextos socioculturales. Los autores consideran que la identidad no es producto de un proceso naturalmente determinado, sino que se construye narrativamente de manera activa, intersubjetiva, distribuida y dialógica (Bruner, 1996; Wertsch, 1985).

En otro tenor, Ávila y Cortés (2007) en su escrito "Surgimiento de nuevas identidades profesionales notas para el análisis" abordan las condiciones a partir de las cuales surgen las profesiones emergentes y a partir de qué elementos se puede analizar la conformación de la identidad (Iñiguez, 2001; Jenkins, 2000; Castoriadis y 1992, 2002) profesional de los sujetos que se forman en estos campos. Proponen como esquema metodológico el examen del proceso de escolarización del campo profesional,

a través del análisis de historias de vida de los actores participantes. Los autores concluyen que en la actualidad están emergiendo una serie de campos profesionales, donde desempeñan un papel relevante las transformaciones que se han dado a partir de la constitución de un contexto social complejo, que da lugar a una serie de condiciones inéditas generadoras de rasgos identitarios.

El estudio de Rodríguez y Seda (2013) denominado: "El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional", las autoras analizaron los significados que 34 estudiantes de primero a sexto semestre de la carrera de Psicología elaboraron sobre esta disciplina, a partir de su asistencia a diversos contextos profesionales: laboratorios de investigación, centros de atención psicológica e instituciones educativas y de salud, como parte de su participación en el programa extracurricular titulado "Escenarios formativos", realizado en la Facultad de Psicología de la UNAM entre 2010 y 2011. Consideran que la identidad profesional, de acuerdo con Dubar (2002), designa modelos culturales o formas socialmente reconocidas de identificarse en el ámbito laboral. La identidad profesional, vista como la conciencia y significación valorativa que tiene el individuo de su pertenencia a un grupo, implica un conjunto de repertorios culturales interiorizados, (Wenger, 2001). Las autoras asumen la identidad profesional como una experiencia negociada, en tanto que la construcción de lo que significa ser psicólogo se definiría por las formas en que participan los profesionales, o en este caso, los alumnos. La identidad profesional, como construcción subjetiva, incorpora el compromiso personal, las creencias y los valores asociados a la profesión y definidos culturalmente (Lasky, 2005). El análisis de auto-reportes reveló diversos significados sobre la disciplina y atributos deseables en un psicólogo,

en relación con el *ethos* profesional subyacente en los espacios científico y profesional.

A partir de la descripción de estas investigaciones, que tuvieron como objetivo conocer los procesos de construcción identitaria de algunos profesionistas, podemos observar que todas ellas, de alguna manera, reconocen el carácter plural de las identidades, y en este sentido reconocen y dan cuenta también de los procesos particulares que están presentes en las construcciones identitarias universitarias, es decir, en dichas construcciones no sólo está presente como referente identitario lo institucional profesional que cada universidad y/o carrera ofrecen como medio de constitución-formación, sino que además está presente también una historia de vida y trayecto personal, que intervienen en la conformación del sujeto profesional.



III. Conclusiones

En este artículo realizamos un incipiente recorrido teórico por tres términos (universidad, formación e identidad) que se entretajan, se articulan y nos permitieron mostrar algunos ejemplos de investigaciones en las que están presentes de diversas maneras estos tres componentes,

de esta manera sostuvimos el argumento enunciado en el título de este artículo: la universidad es un espacio de formación profesional y también constructora de identidades. En algunos trabajos revisados en el segundo apartado, se priorizó hablar de la carrera objeto de investigación, en otros de la identidad, en otros de los procesos de formación de los estudiantes universitarios y en otras más de la universidad estudiada, pero en todos ellos estuvieron presentes estos tres términos: la universidad como el lugar que posibilita algún tipo específico de formación profesional, que a su vez dota al sujeto de una identidad profesional.

A lo largo del texto dejamos entrever que el término identidad en relación con la formación profesional, en la década estudiada, ha sido abordado, trabajado, discutido, desde diversos modos: por autores emplazados desde diferentes posturas onto-epistemológicas y/o políticas, que buscan dar cuenta de los procesos de constitución de las identidades, y al hacerlo, reconocen el carácter plural, no suturable, precario, abierto y flexible, de este proceso y de la subjetividad que resulta. Encontramos también autores, los menos, que permanecen aún en la búsqueda incesante de esa identidad metafísica, última, final, determinada, que pueda expresar definitivamente quiénes somos. En las investigaciones reportadas en este texto detectamos diferentes niveles de profundidad y abordaje. En algunos trabajos se realizaron narraciones sobre el proceso de construcción identitaria estudiantil o profesional, otras más buscaron comprender cómo, por qué, en qué y desde dónde se han ido formando tales identidades. Todos y cada uno de los documentos reportados se posicionan metodológicamente como cualitativos y/o cuantitativos, sin embargo no siempre mencionan el enfoque y las herramientas de las que se valieron para realizar sus pesquisas.

Mirar comparativamente (sin intención de ver qué es mejor o peor) posibilita reprimir y relativizar todas las esencialidades y las formas de la naturaleza con las que la antigua sociedad se había determinado a sí misma y a su mundo, en tal sentido, Luhmann (1999) menciona que

no sólo lo comparado tiene que ser diferenciado, sino incluso, el punto de vista de la comparación debe ser escogido de tal manera que la igualdad de lo comparado, por consiguiente lo parecido, debe ser garantizado a pesar de la diferencia (función y equivalencias funcionales). En lo diferente debe existir lo común en algún lugar, esto conduce a estímulos en la reflexión, sobre todo cuando se está acostumbrado a intentar una más alta abstracción y finalmente al reconocimiento de la contingencia ineludible del punto de vista de la comparación.

Notas

- 1 Me refiero a las universidades como formadoras de profesionistas porque es el tema que me ocupa es este texto, pero cabe mencionar que en la estructura del sistema educativo mexicano actual, el nivel superior (licenciatura) lo constituye la formación normal, universitaria y tecnológica en sus diversas modalidades.
- 2 Glocalización es un término utilizado por Roland Robertson para designar: "la celebración y legitimación universales de la supuesta singularidad de cada individuo, comunidad y nación" (Cf. Meyer y Ramírez, 2002: 105). Lo anterior con el fin de comprender las maneras en las que lo global y lo local interactúan para producir una "cultura global", glocal (Robertson, 1992).
- 3 Conviene señalar que entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la «cultura» de la capacidad (o de la «disposición natural»), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación. Hegel en cambio habla ya de «formarse» y «formación», precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo (Gadamer, 1993:39).
- 4 Conviene señalar que es entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la "cultura" de la capacidad (o de la "disposición natural"), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa (Gadamer, 1993:39).
- 5 La información contenida en este rubro forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el marco de los Estados de Conocimiento 2002-2012 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Cf. Navarrete, 2013).

Bibliografía

- Arciniega, Ma. Del Carmen y Gilberto G. Williams (2011). "Construcción narrativa de la identidad en un contexto áulico universitario", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UNAM- UANL.
- Aristóteles (1995). *Física*, Madrid: Editorial Gredos.
- _____ (1969). *Metafísica*, México: Porrúa.
- Ávila, José Antonio y Jorge Cortés (2007). "Surgimiento de nuevas identidades profesionales notas para el análisis", en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UADY.
- Burke, Peter (1997). *Historia y teoría social*, México: Instituto Mora.
- Bhabha, Homi (1996). "Culture's In-Between", en Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) (1997) *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña, Sage Publications, pp. 53- 60.
- Brugger, Walter (2000). *Diccionario de filosofía*, Barcelona: Herder.
- Chávez, Guadalupe (2005a). "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, n. 43, México: UAM-X, pp. 52-60.
- _____ (2005b). "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores", en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE- UNISON.
- _____ (2006). "Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia", en Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, t.I, México: Gernika, pp. 169-196.
- Colish, Marcia L. (1997). *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition, 400-1400. The Yale Intellectual History of the West*. New Haven: Yale University Press.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Versión electrónica actualizada al 14 de julio del 2011, URL: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (10 de octubre de 2013).
- Dubet, Francois (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios Sociológicos*, n. 21, v. 7, México: COLMEX, pp. 519- 545.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- González, Enrique (2001). "La universidad virreinal, una corporación", en *La Universidad de México: recorrido histórico de la época colonial al presente*, México: UNAM-CESU, p. 19.
- Göttler, Josef (1962). *Pedagogía Sistemática*, Barcelona: Editorial Herder.
- Hall, Stuart (1996). "1: Introduction: Who Needs Identity?", en Stuart Hall, y Paul du Gay (eds.) (1997), *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña, Sage Publications, pp. 1-17.
- Heidegger, Martín (2004). *El ser y el tiempo*, José Gaos (trad.), México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Luhmann, Niklas (1999). *Teoría de los sistemas sociales II* (artículos), Chile: Universidad Iberoamericana / Colección teoría social.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). "Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional", disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2007/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2006-2007/2007_Ciclo2006-2007_tabla.pdf (13 de octubre de 2013).
- Machuca, Adriana Elizabeth (2008). *La identidad profesional de los sociólogos*, Tesis de Maestría, México: FLACSO.
- _____ (2009). "La identidad profesional de los sociólogos", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UV.
- Marín, Dora Elena (2008). *Los estudiantes de ingeniería civil: identidad y representaciones sociales*, México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Marsiske, Renate (2006), "La universidad de México: Historia y desarrollo", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, Colombia, v.8, pp. 11-34.
- Navarrete, Zaira (2007a). "Identidad profesional del pedagogo universitario", en *Pampedia*, Revista de las Facultades de Pedagogía de la UV, n. 3, Xalapa, pp. 12-21.
- _____ (2007b). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*, Tesis de Maestría, México: DIE-Cinvestav.
- _____ (2007c). "Constitución de sujetos: la identidad profesional del pedagogo", en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UADY.
- _____ (2008). "Construcción de una identidad profesional. Los Pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 36, v. 13, México: COMIE, pp. 143-171.
- _____ (2009). "Dispositivo de-construcción de la identidad del sujeto", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- _____ (2010). "La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo", en Silvia Fuentes Amaya y Ofelia Piedad Cruz Pineda (coords.) *Identidades y política educativa*, México: UPN, pp. 39-55.
- _____ (2013). "Capítulo 6. Formación e Identidad", en Ducoing, Patricia y Bertha Fortoul. (Coords.), *Procesos de Formación (Tomo I)*. México, COMIE-ANUIES, (La investigación educativa en México 2002-2012) in press.
- Nietzsche, Friedrich (1984). *Humano, demasiado humano*, Madrid: Alianza.
- _____ (1988). *Ecce Homo*, Madrid: Alianza.
- Platón (2000). *Diálogos*. T. I, II, III, IV, V y VI, España: Gredos.
- Ricoeur, Paul (2006). *Sí mismo como otro*, México: Siglo XXI.
- Robertson, Robert (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publications, London.
- Rodríguez Fabiola e Ileana Seda (2013). "El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional", en *Perfiles Educativos*, v. XXXV, n. 140, México: IISUE-UNAM. pp. 82-99.

- Rodríguez, Roberto (2008). "Pensadores y forjadores de la universidad en México", en *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana* (1st ed). Ed. García Guadilla, Carmen. Caracas: UNESCO-IESALC/ CENDES/ bid & co. editor, 337-378. Available at: http://works.bepress.com/roberto_rodriguez/4
- Rojas, Ileana (2009). "Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y categorizaciones nodales en el campo del conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo", en José García, Fernando Juárez y Rosa Soto (coords.). *Opacidades pedagógicas. Debate epistemológico*, México:UPN, 233-262.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la lengua española* (22nd ed.), Madrid: RAE.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). "Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo escolar 2011-2012", disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf (Fecha de consulta: 15 de octubre de 2013).
- SEP (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*, disponible en: www.anuies.mx/.../01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf (fecha de consulta: 15 de octubre de 2013).
- UNESCO (2010). "Foro de la UNESCO sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida en la Exposición Mundial Shanghai 2010" http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/single-view/news/unesco_international_forum_on_lifelong_learning_shanghai_world_expo_2010/
- Weber, Max (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.



EDUCACIÓN SUPERIOR E INCLUSIÓN SOCIAL EN MÉXICO: ALGUNAS EXPERIENCIAS RECIENTES

ARMANDO ALCÁNTARA S.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE),
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
correo-e: aralsantuario@gmail.com

Resumen

Por sus reales y potenciales contribuciones en diversas esferas del desarrollo social y económico de los países, la educación superior en el mundo contemporáneo cobra cada vez mayor importancia. Sin embargo, pese a su rápida expansión y diversificación institucional durante las últimas décadas, tanto en América Latina, como en México, aún persisten graves deficiencias en el acceso de los grupos sociales menos favorecidos, entre los que destacan los de menores ingresos y los grupos indígenas. Para enfrentar esta situación, se han creado políticas e instituciones destinadas a favorecer la inclusión de los grupos antes mencionados y hacerlos partícipes de los beneficios que la educación superior puede ofrecer al mejoramiento personal y al desarrollo de las comunidades. No obstante, los esfuerzos en esta dirección aún son incipientes toda vez que el número de instituciones es muy bajo, los egresados son pocos y la calidad de la formación que reciben en las nuevas instituciones no ha sido suficientemente evaluada. Es muy importante no sólo asegurar el ingreso a los estudios de nivel superior, sino también ofrecer los medios para la permanencia y la terminación exitosa de los estudios.

Palabras clave

inclusión-educación superior-América Latina-universidades interculturales-pueblos originarios.

Abstract

For their actual and potential contributions in various fields of social and economic development of the countries, higher education in the contemporary world is becoming increasingly important. However, despite its rapid expansion and institutional diversification in recent decades both in Latin America and in Mexico, there are still serious gaps in access of disadvantaged social groups, among which are the lower-income and indigenous groups. To address this situation, governments have implemented policies and created new institutions to promote the inclusion of the above groups and involve them in the benefits that higher education can offer to the improvement and development of individuals and communities. However, efforts in this direction are still incipient since the number of institutions is very low, graduates are few and the quality of training they receive in the new institutions has not been sufficiently evaluated. It is very important not only to ensure entry to higher education, but also provide the means for the retention and successful completion of studies.

Key words

inclusiveness-higher education-Latin America-intercultural universities-indigenous peoples.

Introducción

La educación superior está teniendo una creciente importancia estratégica en virtud de los actuales procesos de globalización y del desenvolvimiento de la economía del conocimiento. En el ámbito local de las naciones de casi todo el planeta, constituye un elemento fundamental no sólo para el desarrollo económico sino por su enorme potencial para ofrecer soluciones a problemas de la más diversa índole. En este sentido, sigue siendo vigente la observación que a principios de este tercer milenio hacían la UNESCO y otros organismos internacionales en cuanto a que sin más y mejor educación superior, los países en desarrollo tendrán mayores dificultades para beneficiarse de la economía global basada en el conocimiento (Task Force, 2000). Uno de los fenómenos más apreciables durante las últimas cuatro décadas es la enorme expansión de los niveles superiores de la educación, y América Latina no ha sido la excepción. También lo ha sido el relacionado con el número de instituciones públicas y, sobre todo, privadas, ya que a mediados del siglo pasado su número era menor a 100 y en la actualidad se acerca a 10 mil. En cuanto a las universidades, éstas pasaron de 70 en 1950 a más de 1,500 (la mayoría de carácter privado) (Brunner y Ferrada, 2011).

Otro elemento importante asociado al crecimiento de la educación superior en la región es la diversificación sobre todo a partir de los años 80 y 90 del siglo XX, cuando surgieron universidades tecnológicas, politécnicas, indígenas e interculturales, entre otras. Además, desde esa misma época comenzó el desenvolvimiento de los sistemas abiertos y a distancia, con la finalidad de hacer partícipes de la educación superior a aquellos que por motivos laborales o de lejanía geográfica tuvieron dificultades de acceso. Otro aspecto apreciable fue la creciente participación de las mujeres en la matrícula de las universidades y demás instituciones de educación superior (IES). En la actualidad la feminización de la matrícula alcanza la mayor parte de la población estudiantil en un número considerable de instituciones de la región.

Sin embargo, pese a la expansión, la diversidad institucional y las nuevas formas de proveer los servicios educativos de nivel superior, es todavía muy alto el número de jóvenes y adultos que no puede acceder a los beneficios de la educación superior, principalmente por motivos sociales o económicos. Otro elemento preocupante es el que se refiere a la calidad, toda vez que muchos gobiernos se enfocaron durante mucho tiempo a la ampliación de la cobertura y descuidaron ese importante aspecto. En este sentido, se han establecido desde los años 80 y 90 diversos organismos para el aseguramiento de la calidad, encargados de establecer procedimientos de evaluación y acreditación de conocimientos, programas e instituciones. Con respecto a la falta de oportunidades para que grupos sociales con poca participación en el nivel educativo superior -grupos vulnerables, sobre todo- la incrementen, se han planteado diversas estrategias; entre ellas se pueden mencionar la creación de nuevas instituciones como las llamadas universidades indígenas o interculturales. También se han llevado a cabo mecanismos asociados a lo que se conoce como "acción afirmativa", mediante los cuales se propician las llamadas "cuotas" de estudiantes de origen indígena o afroamericano y son admitidos en las universidades prestigiosas en condiciones de menor exigencia que el resto de los estudiantes.

Este trabajo tiene como propósito central examinar el papel de la educación superior como mecanismo de inclusión social para las clases más bajas y los grupos indígenas. De manera más específica, su objetivo es analizar y discutir la experiencia mexicana con respecto a la creación de las universidades interculturales en el marco de la inclusión social en América Latina. Para ello, se procederá primero a destacar la importancia de la educación superior en el marco de los actuales procesos de globalización y del desarrollo de la economía del conocimiento. También se revisarán los aspectos más generales relacionados con la pobreza, la equidad y la inclusión social en la región latinoamericana. Finalmente, se hará

referencia al caso mexicano en materia de educación superior intercultural y multicultural, en el que se describirán las características de las universidades interculturales y del programa México Nación Multicultural que se realiza en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Finalmente, se hará una valoración crítica de los puntos tratados en las diversas secciones en que se ha dividido el trabajo, señalando las implicaciones y los desafíos para las universidades interculturales de cara a los retos que les plantea la inclusión social que requiere el país con el fin de consolidar su desarrollo y fortalecer la cohesión de la propia sociedad.

Educación superior y globalización

Dentro de los acuerdos y recomendaciones contenidos en el comunicado final de la Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en 2009 en París, intitulado *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, se contempla que,

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

Entre los puntos referentes a propiciar la colaboración de las partes interesadas en la elaboración de políticas y estrategias en el plano de los sistemas

y los establecimientos destaca el referido a la inclusión, en cuanto a,

Alentar el acceso, la participación y los buenos resultados académicos de las mujeres en la enseñanza, garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables; crear mecanismos que permitan contrarrestar las repercusiones negativas del éxodo de competencias y, al mismo tiempo, estimulen la movilidad de los docentes, los estudiantes y el personal de educación (UNESCO, 2009).

El interés por incluir estos dos aspectos en la Declaración Final señala la necesidad de que las universidades y demás IES fortalezcan su responsabilidad social en cuanto a la solución de los problemas locales y contribuyan al estudio y resolución de aquellos que hoy presentan enormes desafíos para la seguridad y el bienestar de la humanidad. Por otro lado, se pone en evidencia también la necesidad de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior de grupos subrepresentados o ausentes, con miras a fortalecer la cohesión social en los países y regiones.

El siguiente apartado pretende subrayar la situación de desigualdad que todavía caracteriza a Latinoamérica y la



necesidad de que el diseño y creación de políticas de educación superior permitan la ejecución de programas y acciones efectivas para reducir los efectos de dicha desigualdad y los rezagos que condenan a grandes sectores de la población a la pobreza y la ignorancia.

Educación superior, inequidad e inclusión social en América Latina

Pese a que en algunos países de América Latina el crecimiento económico alcanzado en los últimos años ha permitido la reducción de los niveles de pobreza, la desigualdad en las sociedades latinoamericanas y caribeñas,

... recorre cinco siglos de discriminación racial, étnica y de género, con ciudadanos de primera y segunda y la peor distribución del ingreso del mundo. Recorre una modernización hecha sobre la base de la peor distribución de ingreso del mundo. Recorre décadas recientes en que se ha exacerbado la heterogeneidad de las aportaciones productivas de la sociedad, se ha deteriorado el mundo del trabajo y se ha segmentado el acceso a la protección social, multiplicándose las brechas por doquier. Recorre las asimetrías frente a la globalización (CEPAL, 2010:13).

De este modo, la ecuación entre el mercado, el Estado y la sociedad que ha prevalecido en la región desde hace más de tres décadas se ha mostrado incapaz de responder a los desafíos globales del presente y del futuro.

Dentro de este marco general, las políticas educativas han mostrado los efectos de las insuficiencias, carencias y rezagos derivados de esa incapacidad. En el terreno de la educación superior, como se indicó anteriormente, desde finales de los años 70 se ha observado una elevada expansión de la matrícula en casi todos los países de la región. Además de la creación de nuevos tipos de instituciones, se han llevado a cabo procesos de desconcentración y descentralización en los ámbitos nacional e internacional. Asimismo, se han formulado nuevas carreras y programas, tanto en pregrado, como en

posgrado, en muchos de los cuales se buscan la creación de prácticas innovadoras.

Pueblos indígenas y educación superior en América Latina

En los últimos años los pueblos indígenas de América Latina han emergido como los actores principales de las arenas políticas y culturales en su lucha por mayor acceso a la educación superior. Algunos de esos movimientos tuvieron su culminación en los años 90 y los primeros años del siglo XXI, pero otros continúan desarrollándose. La declaración de las Naciones Unidas para designar el periodo 1994-2004 como la *Década de los pueblos indígenas*, constituyó un elemento importante para impulsar la demanda antes mencionada, quedando clara la necesidad de impulsar medidas para reducir las asimetrías derivadas de muchos años de exclusión, invisibilidad y negación de los derechos de esos pueblos a la educación (Muñoz, 2006).

Durante las pasadas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han conseguido significativos avances en lo que concierne a su calidad de vida. Sin embargo, a la luz de siglos de discriminación, son todavía insuficientes. En este sentido, lo ocurrido últimamente en el campo educativo es, aunque limitado, un tanto promisorio. Algunos avances se registran principalmente en el acceso a la educación básica y, en menor medida en la media superior, aunque a veces más en el nivel normativo que en términos prácticos. Es así que en el caso de la educación superior, los adelantos han resultado menores que en los otros niveles. Desde finales de los años 80, algunos países, universidades públicas y particulares, así como fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas orientados a mejorar las posibilidades de acceso y terminación de estudios de educación superior a integrantes de comunidades indígenas y afrodescendientes en diversas IES.

Este tipo de políticas y programas se consideran como “programas para la inclusión de individuos”. No obstante, a pesar de estos esfuerzos e iniciativas, “las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES ‘convencionales’, resultan alarmantemente inequitativas” (Mato, 2008:28). La situación resulta todavía menos favorable si uno se pregunta por la existencia de instituciones o programas que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de dichos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje, o que contribuyan directamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales de valoración mutua. No obstante su reducido número, lo escaso y precario de sus presupuestos, el autor destaca que durante estas dos décadas algunas iniciativas y experiencias de este tipo merecen ser tomadas en cuenta.

Daniel Mato (2008) indica que a finales de la década de los 80 e inicios de los 90 del siglo XX, el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores

concurrentes dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países de América Latina. Algunos de éstos, inclusive, tuvieron su expresión en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varias naciones latinoamericanas. Los datos demográficos más generales, según Mato, permiten observar que la proporción de población indígena con respecto al total de población nacional resulta bastante disímil al comparar países de la región. Si se consideran solamente las cifras disponibles para los 12 países incluidos en el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina (SISPPi), la proporción de población indígena respecto de la población total varía desde aproximadamente 0.4% en Brasil, hasta 62% en Bolivia y 41% en Guatemala. Los valores intermedios varían entre 5% y 10% en los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y los más bajos (alrededor del 2%) se observan en Costa Rica, Paraguay y Venezuela. Este panorama se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
Población indígena y no indígena de algunos países de AL

País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje población indígena	Núm. habitantes no indígenas
Bolivia	5,008,997	62.2%	3,045,172
Brasil	734,128	0.4%	167,932,056
Chile	692,192	4.6%	14,424,243
Costa Rica	63,876	1.7%	3,649,128
Ecuador	830,418	6.8%	11,326,190
Guatemala	4,610,440	41.0%	6,626,756
Honduras	427,943	7.0%	5,648,942
México	6,101,632	6.5%	88,528,459
Panamá	285,229	10.1%	2,553,944
Paraguay	88,529	1.7%	5,074,669
Venezuela	506,341	2.3%	21,548,687

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPi (Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina). Disponible <http://www.sisppi.org/redatam> [Consultado: 31/07/2007].

Un aspecto importante que Mato subraya es el referente a que el desarrollo de los programas o iniciativas orientados a las poblaciones indígenas o afrodescendientes no sólo tiene que ver con el número de habitantes, sino con la historia y características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades, sus marcos constitucionales y jurídicos, etcétera. Un elemento clave lo constituye el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. La comparación entre los casos de Colombia y Bolivia es un buen ejemplo. En este último país, la población indígena comprende el 62% de la población total y existen muy pocas iniciativas de educación superior dedicadas a atenderla. En contraste, en Colombia, aunque la población apenas asciende a menos del 2% del total de habitantes,

existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas promovidas por organizaciones indígenas y algunas otras por universidades públicas y privadas confesionales.

Por otro lado, ante la falta de estadísticas específicas sobre acceso y graduación de individuos indígenas en educación superior, el autor considera que otras estadísticas elaboradas por el SISPPi y otras fuentes pueden ser de utilidad como indicadores indirectos de la existencia de situaciones de desventaja para las poblaciones indígenas con respecto al acceso y al egreso exitoso del subsistema de educación superior. En este sentido, el autor advierte que se pueden comparar los promedios de años de estudio cursados por la población indígena y no indígena, utilizando los datos de la tabla 2.

Tabla 2
Promedio de años de estudio para población adulta indígena y no indígena de algunos países
(mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6.5	8.8
Brasil	4.4	6.3
Chile	7.9	9.8
Costa Rica	4.8	7.6
Ecuador	4.1	7.8
Guatemala	2.6	5.8
Honduras	3.7	5.3
México	4.5	7.8
Panamá	4.1	8.9
Paraguay	2.1	7.2
Venezuela	4.7	8.6

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007 Obtenida en SISPPi (Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina).

Disponible <http://www.sisppi.org/redatam> [Consultado: 31/07/2007].

Cabe señalar que en el caso de las poblaciones afrodescendientes, los datos son todavía más escasos que para los pueblos indígenas. Mato proporciona datos que señalan una población afrodescendiente en América

Latina de 150 millones de personas, de las que aproximadamente 50% viven en Brasil, 20% en Colombia y 10% en Venezuela. De acuerdo con Marta Rangel (2000) las cantidades para Brasil y otros países serían las siguientes:

Tabla 3
Población afrodescendiente en cinco países latinoamericanos (2000)

País	Población total	Población afrodescendiente	% Población afrodescendiente respecto del total
Brasil	168,666,180	75,872,428	45%
Costa Rica	3,713,004	72,784	2%
Ecuador	12,156,608	604,009	5%
Guatemala	11,237,196	5,040	0%
Honduras	6,076,885	58,818	1%

Fuente: Rangel (2005: 9-10)

El autor advierte que la falta de datos para los demás países de la región es indicativo no sólo de los escasos esfuerzos dedicados al tema, sino también a las disparidades de opiniones y debates existentes relacionados con el uso de identificadores étnicos y raciales como categorías censales y estadísticas. Para Mato, este problema está asociado a la historia de las relaciones inter-étnicas e inter-raciales en cada país, y con éstas a las de las elaboraciones y debates al respecto. En cualquier caso, subraya, las cifras disponibles para algunos países permiten concluir que en ellos la población afrodescendiente es cuantitativamente significativa y que sus oportunidades de acceso a la educación superior resultan insuficientes. Por lo tanto, para poder mejorar las condiciones de acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la educación superior, resulta imperioso contar con datos cuantitativos.

Dentro del contexto latinoamericano descrito en este apartado, la siguiente sección del trabajo se ocupa de las experiencias mexicanas en la creación de universidades enfocadas a la atención de los pueblos indígenas, así como el programa que en este sentido se lleva a cabo en la UNAM desde hace poco menos de una década.

Inclusión social en la educación superior: la experiencia mexicana y de la UNAM

Pobreza y desigualdad en México¹

La insistencia de los gobiernos mexicanos de los últimos 30 años por seguir el modelo neoliberal en materia de política económica, ha dado como resultado una cierta estabilidad macroeconómica que no ha conseguido disminuir significativamente la pobreza y la desigualdad. Entre 1993 y 2011 el Producto Interno Bruto (PIB) creció a un tasa media anual de 2.6%, una cifra que incluye las grandes caídas ocurridas en los periodos 1994-1995 y 2008-2009 (6.2% y 6.1%, respectivamente), así como una disminución menor observada entre 2001 y 2002, al igual que aumentos significativos del 7.3% entre 1996-1997 y del 6% en el bienio 1999-2000. Por otra parte, a lo largo de las dos últimas décadas el país ha realizado un gran esfuerzo por combatir la pobreza, lo que se refleja en una reducción significativa de su incidencia entre 1992 y 2010. Sin embargo, al finalizar el primer decenio del siglo XXI,

la satisfacción de las necesidades alimentarias esenciales (pobreza alimentaria), sigue siendo un problema de primer orden para el 18.8% de la población. Asimismo, más de la cuarta parte (26.7%) no cuenta con los recursos necesarios para acceder a los alimentos básicos y a los servicios elementales de educación y salud (pobreza de capacidades); más de la mitad (51.3%) no puede cubrir los gastos mínimos en vestido, calzado, vivienda y transporte público (pobreza patrimonial). Más aún, el 60.7% presenta dificultades para acceder a la seguridad social, y el 20.6% está en rezago educativo.

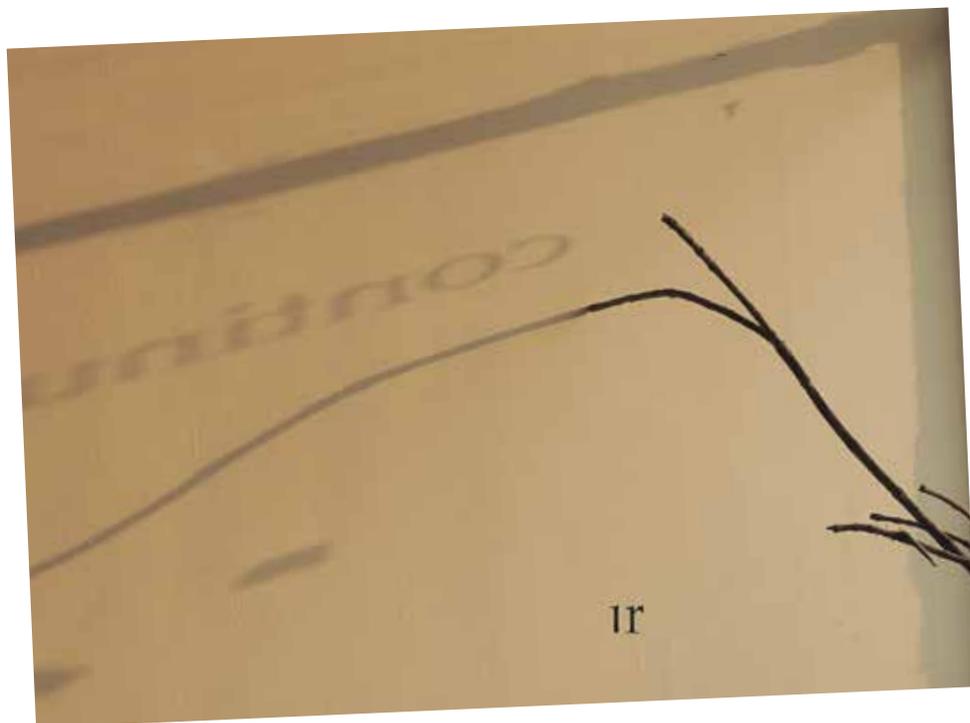
La desigualdad también sigue siendo una asignatura pendiente pese a la disminución del índice de Gini (instrumento usual para medir la desigualdad) observada en la primera década del siglo. En este sentido, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) -indicador que muestra el nivel de bienestar y desarrollo de la población- señala la existencia de marcadas diferencias en los logros alcanzados por las entidades federativas y los distintos grupos poblacionales. Los resultados del IDH por condición de indigenismo colocan a la población no indígena por encima de la indígena, lo cual pone de manifiesto que los avances logrados para el país en su conjunto no se han acompañado de una mejoría en el desarrollo de grupos históricamente rezagados. Algo similar ocurre

con el Índice de Desarrollo relacionado con el Género, pues aunque México ha conseguido disminuir las brechas entre hombres y mujeres, queda todavía una distancia considerable por recorrer para alcanzar una máxima igualdad entre sexos en los indicadores relacionados con una vida larga y saludable, educación y un nivel de vida digno, los factores del IDH. (ANUIES, 2012)

Creación de las universidades interculturales

Al igual que en varios países de la región latinoamericana y caribeña y de los países en desarrollo, el acceso a la educación superior en México es un tanto restringido.² Sólo uno de cada tres jóvenes de 19 a 23 años asiste a alguna IES, aunque hace apenas dos décadas la proporción era de 12 por cada 100 en las instituciones públicas y privadas. Esto es una muestra que la educación superior en el país ha experimentado un claro proceso de masificación. No obstante, el porcentaje antes mencionado es relativo en un país que, como se ha indicado anteriormente, tiene enormes desigualdades. Las cifras son muy diferentes, por ejemplo, en la Ciudad de México y en los estados más pobres como Oaxaca, Chiapas y Guerrero. A principios del presente siglo, las oportunidades para un joven en la capital mexicana cuadruplicaban las de un joven habitante de alguna de las entidades mencionadas (Schmelkes, 2003).

La inmensa mayoría de las más de 1,500 IES que existen en el país se localizan, con pocas excepciones, en áreas urbanas. Por tanto, el acceso para los sectores rurales e indígenas de la población resulta considerablemente oneroso para los individuos y sus familias. Éste es uno de los factores que explica el reducido número de estudiantes de esos sectores en las IES. Pero existe otro aspecto, tal vez más importante que el económico:



la calidad de la educación que los estudiantes de estas poblaciones reciben en los niveles previos a la educación superior. Según diversas evaluaciones realizadas en todo el país, la calidad de la educación en México está segmentada. Aquellos con mayores desventajas son alumnos que asisten a escuelas ubicadas en áreas rurales e indígenas. Los egresados de dichas instituciones raras veces aprueban los exámenes de admisión en universidades y otros establecimientos de enseñanza superior. A pesar de la falta de datos relacionados con el número de campesinos e indígenas, señala Schmelkes (2003), se estima que sólo representan el uno por ciento de los estudiantes universitarios, y la mayoría de ellos son indígenas cuyos padres migraron a las áreas urbanas, que asistieron a escuelas públicas en esas áreas, y cuya eficiencia y calidad era significativamente mejor que la de las escuelas localizadas en zonas rurales o indígenas.

Poco menos de la mitad de los estudiantes indígenas que asisten a la universidad en México representa la primera generación de su familia que lo hace. Éste es un indicador claro de la enorme inequidad educativa que han padecido hasta ahora. Más aún, probablemente uno de los factores de las diferencias en la calidad educativa mencionados previamente, es la falta de relevancia cultural y lingüística del currículum de las escuelas ubicadas en las localidades indígenas. Se estima que la población indígena representa el 10 por ciento del total de habitantes del país (alrededor de 11 millones de personas). Si el sistema educativo mexicano fuera justo, debería haber 10 por ciento de estudiantes indígenas en la educación superior. Dado que no es así, se trata más bien de un indicador de racismo estructural y de inequidad educativa enraizada en el sistema de educación del país.

Con el propósito de incrementar la participación de los pueblos indígenas en el sistema de educación superior, a principios del siglo XXI el gobierno del entonces presidente Vicente Fox (2000-2006), estableció la meta de triplicar su presencia en ese nivel. Para lograr esa meta se diseñaron tres estrategias. La primera fue la creación de un sistema de becas llamado PRONABES (Programa

Nacional de Becas para la Educación Superior). Hasta hoy se han otorgado 400 mil de esas becas a estudiantes de bajos recursos y a quienes pertenecen a comunidades indígenas. Cabe señalar, sin embargo que el monto mensual de esas becas es relativamente bajo (entre 55 y 74 dólares). La segunda estrategia fue el establecimiento de las *universidades interculturales*, creadas en áreas con predominio de la población indígena. La tercera de las estrategias anteriores ha sido la combinación de un programa de apoyo económico (becas o crédito educativo) con una transformación de las instituciones receptoras. Estas transformaciones incluyen la creación de cursos especiales encaminados a nivelar su formación académica previa, con tutorías, programas de orientación académica, "adopción" de estudiantes indígenas por parte de profesores y compañeros de clase.

La creación de las universidades indígenas se inició en 2004 bajo los siguientes principios institucionales:

Misión: la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones. Las universidades interculturales deberán ofrecer educación de calidad y los graduados de estas instituciones serán capaces de continuar estudios de posgrado u obtener un empleo en cualquier lugar. El interés principal estas universidades será la promoción del desarrollo de la región, buscando que los graduados permanezcan o regresen a su propia región.

Investigación sobre las culturas y los idiomas de las comunidades indígenas ubicadas en las cercanías de las universidades interculturales. La docencia y la extensión también se orientan a servir a esas comunidades.

Los programas educativos se derivan de las necesidades y el desarrollo potencial de cada región. Por lo tanto, el currículum deberá tener una orientación flexible. Los estudiantes matriculados en los programas de licenciatura podrán obtener un diploma de *profesional asociado*, después de haber completado dos años de estudios. Los programas académicos son dinámicos y susceptibles de ser actualizados constantemente, sin saturar los mercados laborales regionales. Teniendo en cuenta que

frecuentemente los mercados laborales tradicionales son débiles o inexistentes, estos programas forman a los estudiantes en destrezas y habilidades para el auto empleo o el empleo colectivo.

La admisión de los estudiantes no se basa en los criterios académicos tradicionales porque se reconoce que la calidad de la formación previa de la mayoría de los aspirantes es muy baja. En lugar de seleccionar sólo a los mejores candidatos, la estrategia aspira a elevar el nivel académico durante el primer año. El énfasis está puesto en la lengua materna de los estudiantes, así como en el español, inglés, matemáticas y computación, además del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades del pensamiento superior y el proceso de aprender a aprender.

Las universidades interculturales están estrechamente vinculadas a las comunidades indígenas de su entorno, mediante la construcción y creación de un proyecto de desarrollo comunitario (Schmelkes, 2003).

Desafíos para las universidades interculturales

Con el fin de alcanzar su pleno desarrollo como instituciones, las universidades interculturales tendrán que superar una serie de obstáculos y retos. En primer lugar está el asunto de la relevancia, para lo cual necesitarán establecer mecanismos para revisar de manera continua y actualizar sus programas académicos con el fin de poder integrar sus intereses con los de las comunidades que las rodean. En segundo término, está el tema de la política de admisiones. El dilema será cómo conciliar las legítimas demandas de los pueblos indígenas con otros grupos, para tener acceso a la educación superior sin debilitar la calidad de los estándares académicos. En este sentido, la justicia social no deberá entrar en conflicto con la calidad de la educación que se ofrece. En tercer lugar, se tiene el desafío de evitar el aislamiento institucional. Las universidades interculturales deberán permanecer en contacto permanente con las comunidades aledañas y la

sociedad en general, con el fin de que no se conviertan en *ghettos* culturales. En este orden de cosas, el sentido de *interculturalidad* implica un rasgo más inclusivo para las nuevas universidades. En último término, pero no menos importante, se encuentra el asunto financiero, el cual constituye en la actualidad un problema común para todas las universidades públicas mexicanas. Tendrán que explorar nuevas y efectivas estrategias para obtener recursos adicionales al presupuesto oficial, sin comprometer su libertad académica.

Finalmente, aunque la población participante es muy reducida en comparación con el total de la matrícula de la UNAM (aproximadamente 320 mil estudiantes), merece la pena describir en forma general las características, propósitos y alcances del programa que la UNAM ha creado para el estudio y la atención a los temas de la multiculturalidad.

Programa Universitario México Nación Multicultural

Este programa fue creado en diciembre de 2004 mediante un acuerdo del rector de la Universidad Nacional. Entre sus objetivos se encuentran: vincular esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM; fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre el tema; planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México; apoyar y promover la docencia de manera que aporte los elementos para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de nuestro país, y difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la multiculturalidad.

Entre las funciones del PUMC relacionadas con la equidad se destacan las siguientes: planear, diseñar y

ejecutar programas que garanticen la participación equitativa de los miembros de las diversas culturas nacionales en todos los órdenes de la vida universitaria; y proponer, desarrollar, y monitorear un sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas originarios de México (Acuerdo para la Creación del PUMC, 2/12/2004). Gracias a este programa y a la coordinación de un Programa de Becas para Estudiantes Indígenas, se cuenta con un registro de estudiantes universitarios que se autoadscriben con un origen indígena. (PUMC, 2011)

A la UNAM asisten estudiantes cuyo origen corresponde a alguno de los pueblos originarios. Si estos estudiantes desean acceder a una beca del Programa México Nación Multicultural, deben autoadscribirse a alguna etnia. Esta acción nos ha dado la posibilidad de contar con algunas características de su perfil.

En el 2006, la institución contaba con estudiantes indígenas de 24 etnias diferentes; para finales del 2008 eran alrededor de 30 etnias, siendo las de mayor presencia: los Nahuas (19 mujeres y 41 hombres); los Mixtecos (23 mujeres y 33 hombres); los Zapotecos (22 mujeres y 28 hombres); los Mixes (10 mujeres y 12 hombres); y los Otomíes (nueve mujeres y 13 hombres). De las cifras anteriores se desprende que la participación masculina es mayor. Por otro lado, se encontró que el estado de origen del mayor número de estudiantes indígenas es Oaxaca, pues de los 295 estudiantes 149 provenían de dicha entidad (Datos del ciclo 2009-1). Asimismo, de esos 295 estudiantes registrados en el 2009, 119 eran mujeres y 176 hombres, de los cuales 35 cursaban el bachillerato y 260 alguna licenciatura.

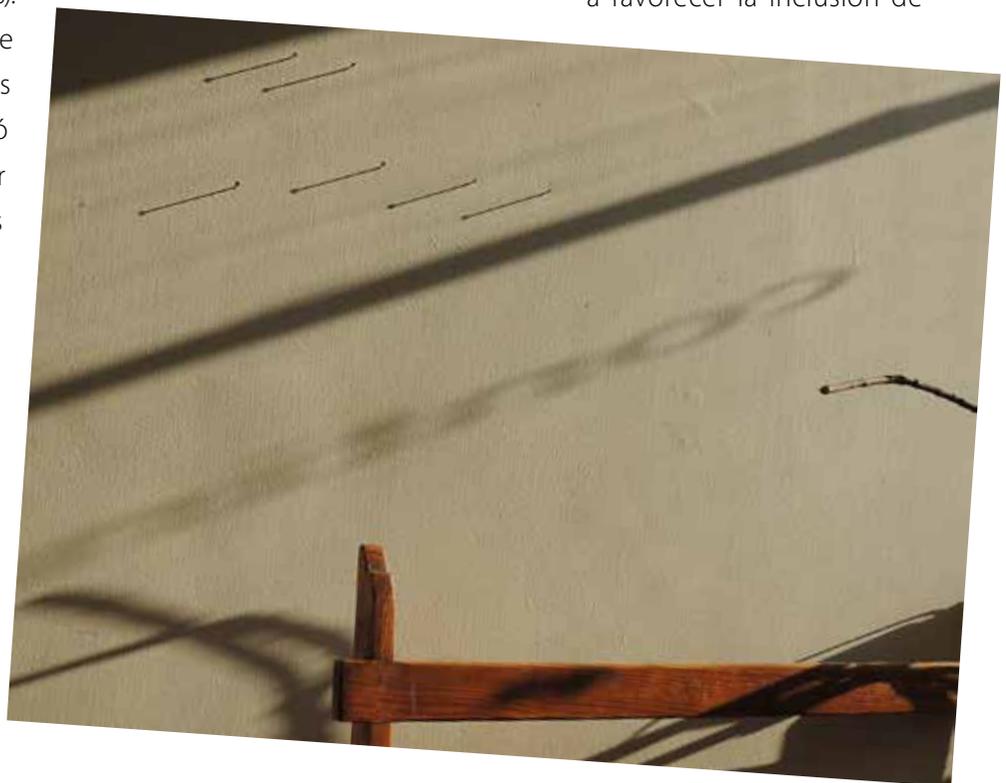
En cuanto a las carreras elegidas, la de mayor concentración se encuentra en derecho (31 mujeres y 16 hombres), seguida

de enfermería y obstetricia (seis mujeres y 15 hombres), médico cirujano (seis mujeres y ocho hombres), ingeniería civil (11 mujeres y un hombre), y economía (nueve mujeres y un hombre). Los demás se distribuyen entre 40 licenciaturas. No obstante hay que destacar que hay 17 estudiantes en la Escuela Nacional de Música y 29 estudiando algún tipo de ingeniería (PUMC, 2011).

Consideraciones finales

Al inicio de este trabajo se subrayó la importancia de la educación superior en el mundo contemporáneo, debido a sus reales y potenciales contribuciones en diversas esferas del desarrollo social y económico de los países. También se enfatizó el hecho que, a pesar de la expansión y la diversificación institucional que este nivel educativo ha tenido en las últimas décadas, aún persisten graves deficiencias en el acceso de varios grupos sociales, especialmente de los menos favorecidos, entre los que destacan los de menores ingresos y los grupos indígenas.

Se puso asimismo especial atención al fenómeno relacionado con la creación de instituciones destinadas a favorecer la inclusión de



los grupos antes mencionados en diversos países de América Latina, con el fin de hacerlos partícipes de los beneficios que la educación superior puede ofrecer al mejoramiento personal y al desarrollo de las comunidades. Sin embargo, se hizo notar que los esfuerzos en esta dirección aún son incipientes, toda vez que el número de instituciones es muy bajo, los egresados son pocos y la calidad de la formación que reciben en las nuevas instituciones no ha sido suficientemente evaluada. La calidad de la formación con que ingresan los estudiantes a las universidades indígenas o interculturales muestra las carencias propias de una educación previa deficiente, para lo cual se deben hacer esfuerzos sistemáticos y efectivos con el fin de alcanzar estándares mínimos aceptables en un tiempo razonable y que permitan la buena marcha de los estudios de pregrado y posgrado y que, sobre todo, aseguren una adecuada inserción en el mercado laboral. Por ello es muy importante no sólo asegurar el ingreso a los estudios de nivel superior, sino también ofrecer los medios para la permanencia y la terminación exitosa de los estudios.

En suma, lo que está en el centro de los debates en torno a las universidades indígenas o interculturales es que necesitan lograr una alta calidad en sus programas docentes y sus actividades de investigación para convertirse en agentes efectivos para el desarrollo individual y colectivo de los estudiantes, así como de las comunidades con las que tengan relación. De esa manera, estarían en consonancia con quienes plantean que la inclusión social no es sólo una responsabilidad de las IES, sino de la sociedad en su conjunto. No es tampoco un imperativo ético y una responsabilidad política, sino la condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad de un país.

Notas

1 Esta sección está basada en la información contenida en el documento elaborado por la ANUIES (2012), *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*.

2 Esta sección está basada en el artículo publicado por el autor en 2008 intitulado "Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México". *Inter. Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG*, vol. 33, Núm. 1, Janeiro-Junho; pp.151-167.

Referencias

- Alcántara, Armando (2008). "Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México", en *Inter. Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v. 33, n. 1, Janeiro-Junho: UFG.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, México: ANUIES.
- Brunner, José y Ferrada, Rocío (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Comisión Económica para América Latina (2010), La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Santiago de Chile: CEPAL. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf
- Mato, Daniel (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- Muñoz, Manuel (2005). "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina", en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas IESALC-UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Declaración final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009, La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Programa Universitario México Nación Multicultural <http://www.nacion-multicultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>
- Rangel, Marta (2005). "La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal", Ponencia presentada para discusión en el Seminario "Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe", CEPAL. Fondo Indígena. CEPED. Santiago de Chile, 27-29 de abril.
- Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación intercultural. El caso de México". Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas 'Vincular los Caminos a la Educación Superior'. Noviembre 17-19. México DF.
- Task Force on Higher Education and Society (2000) *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington: the World Bank. www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf. [Consultado 13/07/2012]

EL IMPACTO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

VERÓNICA ORTIZ LEFORT Y BIANCA MONTSERRAT BARRAGÁN GONZÁLEZ

Universidad de Guadalajara

Correo electrónico: vero_lefort@hotmail.com

Resumen

Este documento expone brevemente los resultados de una investigación cualitativa realizada en una universidad pública mexicana con el objetivo de analizar el impacto de la reforma universitaria en la vinculación de la investigación educativa con los sectores sociales y productivos. El estudio hace énfasis en rescatar las experiencias de sus investigadores por lo que se realizaron entrevistas temáticas, la información empírica se complementó con reportes institucionales y documentos elaborados por académicos de la misma institución. El análisis se elaboró asumiendo una postura predominantemente hermenéutica, con el método de la teoría fundamentada y el método del análisis del discurso. Las evidencias generadas confirman que la participación de los investigadores en las diversas acciones emprendidas en el proceso de reforma universitaria en materia de investigación y su vinculación, rompe los paradigmas tradicionales en la gestión y organización de las universidades públicas mexicanas, impactando favorablemente a la investigación educativa.

Abstract

This document briefly exposes the result of a qualitative study done in a Mexican public university in order to analyze the impact of the university reform linking educational research with the productive and social sectors. The emphasis of the study is placed on the rescue of the researcher's experiences so it carried out thematic interviews; the empirical information was complemented with institutional reports and documents done by academics from the same institution. The analysis was developed assuming a predominantly hermeneutic stance, with the method of grounded theory and also discourse analysis. The resulting evidences confirms that the participation of researchers in all of the multiple actions taken in the process of university reform in research regards and its links, deviates from traditional paradigms of both management and organization of public mexican universities, providing a positive impact on educational research.

Palabras clave

Reforma Universitaria, Vinculación de la investigación, Investigación Educativa, Universidades públicas.

Key Words

University Reform, Research linking, Educative Research, Public Universities.

Introducción

El estudio de las prácticas científicas o de investigación son poco estudiadas, siempre están subvaloradas y poco analizadas (Bourdieu, 2003), sobre todo aquellas que han sido impulsadas recientemente en las universidades públicas, tal es el caso de las prácticas y estrategias de vinculación de investigadores educativos con los sectores sociales y empresariales. Estudiarlas permite develar el conocimiento compartido por los diferentes miembros que integran las comunidades de académicos y son un ejemplo de las dinámicas institucionales en su relación con los sujetos que las integran. Estas prácticas generalmente son comunicadas de manera explícita o tácita y se ven reflejadas en los programas universitarios o institutos de investigación, conformando la cotidianeidad de los sujetos. Aunadas a complejos sistemas de creencias y valores coadyuvan a que sus integrantes desarrollen sus actividades y funciones bajo esquemas de significados compartidos que se van estructurando y aceptando conforme los grupos académicos se van consolidando. Tratar de explicar cuál es el impacto que ha tenido la reforma universitaria en las prácticas de vinculación de los investigadores educativos adscritos al IIDE de la Universidad Autónoma de Baja California, México, e indagar cuáles son sus principales estrategias de vinculación, son los propósitos de este artículo basado en un investigación cualitativa. Se reportan los resultados de 6 entrevistas temáticas realizadas a integrantes de esta comunidad académica. El estudio se focaliza después del proceso de Reforma Universitaria, realizada a principios del siglo XXI, especialmente porque los propósitos fundamentales de esta propuesta fueron innovar la gestión administrativa institucional al pretender concretarse como

un verdadero apoyo a la actividad académica, escenario poco común en las universidades públicas mexicanas.

Una breve reseña de la institución estudiada

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una universidad pública ubicada en el estado de Baja California, México. La UABC ejerce su influencia académica en todo el estado a través de sus principales planteles universitarios en los municipios de Mexicali, Tijuana y Ensenada. En conjunto, la UABC posee ocho escuelas, 27 facultades, siete institutos de investigación y cinco centros de estudios, con los cuales ofrece 119 programas académicos individuales divididos en 63 licenciaturas, 14 especialidades, 28 maestrías, y 14 doctorados (UABC, 2013).

El presente estudio se realizó en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), ubicado en el *campus* Ensenada y cuyas principales funciones son las de realizar investigación y desarrollar tecnología educativa, así como formar recursos humanos en esta área.



Los proyectos de investigación en los que participan los investigadores del IIDE se desarrollan en tres líneas reconocidas en el ámbito nacional: Educación Superior y Sociedad, Evaluación Educativa y, Tecnología Educativa. Las actividades docentes se desarrollan a través de dos programas de posgrado: el Doctorado en Ciencias Educativas y la Maestría en Ciencias Educativas (IIDE, 2013).

El proceso de la Reforma Universitaria

Uno de los principales objetivos de la Reforma Universitaria en la UABC, iniciada en el año 2001, fue promover el uso racional y eficiente de los recursos institucionales con la finalidad de lograr una mayor cobertura educativa con calidad (UABC, 2006). Se pretendió avanzar cualitativamente en áreas fundamentales de la gestión y la promoción de una cultura organizacional fincada en la vida colegiada y la comunicación, apoyada en una normatividad interna que aspiraba, prioritariamente, a que los procesos de gestión administrativa institucional constituyeran un verdadero apoyo a la actividad académica y no viceversa, como tradicionalmente ocurre en la mayoría de las universidades públicas mexicanas.

Cabe destacar que el proceso de reforma se sustentó en un diagnóstico institucional obtenido a partir de varios ejercicios de evaluación realizados con anterioridad como parte de la elaboración de Planes de Desarrollo Institucional y del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, cuyos resultados fueron la base para el establecimiento de las políticas y estrategias que orientan la gestión actual (UABC, 2006).

El eje fundamental de éstas fueron los cambios sustanciales en las políticas financieras de esta institución, que estimularon fuertes transformaciones en la organización interna y los procesos de gestión, así como en el clima laboral y en el establecimiento de nuevas formas en las relaciones entre administrativos y académicos. Estos cambios, a su vez, lograron traducirse en nuevas prácticas al servicio del desarrollo institucional, pero sobre todo, al servicio y vinculación de esta universidad con los sectores

extra académicos, es decir con los sectores sociales y empresariales.

Estas políticas se concretaron principalmente mediante la reasignación y racionalización de los recursos, promoviendo la inversión y el fortalecimiento de las funciones sustantivas con un mayor gasto académico. Pero, además, impulsaron la gestión de recursos, tanto de subsidio extraordinario, como de ingresos propios, participando en convocatorias de fondos concursables y a través de la vinculación con los sectores público, privado y social. Los beneficios a corto y mediano plazo fortalecieron las finanzas institucionales, "propiciando un círculo virtuoso en donde interactúan procesos académicos de calidad, prácticas administrativas eficientes, uso transparente de los recursos y rendición de cuentas, posicionando favorablemente a la UABC ante la sociedad bajacaliforniana y del país, lo cual facilita la gestión de nuevos recursos" (Ocegueda, Mungaray y Alcántar, 2010:88).

Pero, además, este proceso *sui generis* se caracterizó por la participación de los universitarios en las diversas acciones emprendidas, lo que sin duda rompe los paradigmas tradicionales en la gestión y organización de las universidades públicas mexicanas; logrando también la articulación entre los procesos académicos y administrativos a través de la nueva estructura organizacional, basada en las necesidades de los programas educativos, impulsando el avance en la sistematización y uso de la información para la toma de decisiones.

Adicionalmente, estas políticas se respaldaron en programas igualmente innovadores que han acompañado a esta Reforma, como ha sido el Programa Integral de Desarrollo Profesional para el Personal Académico, Administrativo y de Servicios, que se complementa con un programa de evaluación permanente. Este último programa se retroalimenta, a su vez, de evaluaciones al desempeño, evaluaciones de pares, y las evaluaciones externas por procedimientos de acreditación y certificación (UABC, 2006).

Como puede apreciarse, la Reforma Universitaria en la UABC se distinguió de otras reformas universitarias por

situar como eje central de ésta a la vida académica, motivo por el cual surgió el interés por estudiar este proceso institucional pero ligado a la vinculación de la investigación educativa, dado el éxito del IIDE de acuerdo con los reportes de la misma institución y por algunos organismos evaluadores, pero sobre todo, por el reconocimiento que este Instituto tiene en el ámbito nacional después de esta reforma. Resultaba entonces trascendental conocer también las opiniones de sus principales actores, específicamente del IIDE, por tratarse de una comunidad integrada por investigadores educativos, y preguntarse ¿Cómo ha impactado a la investigación educativa la reforma universitaria, especialmente en materia de vinculación?, ¿cuáles han sido sus prácticas y estrategias de vinculación después de la reforma universitaria?, ¿cómo se han organizado para lograr los beneficios alcanzados? Éstas son algunas de las preguntas principales que orientaron el presente estudio.

Metodología

Desde sus inicios este estudio se emprendió con la idea de recuperar las experiencias de los investigadores educativos del IIDE, en sus vínculos con los sectores sociales y empresariales, así como dar cuenta de las relaciones entre algunos hechos y las interpretaciones subjetivas que normalmente no son observables en una institución de educación superior, esto es, el acercamiento al estudio de la vinculación de la investigación y los significados compartidos por sus principales actores, en un campo específico como lo es la investigación educativa; lo que demanda la utilización de un método interpretativo que permita integrar de manera sistemática los resultados de los análisis contruidos a partir de la información empírica, asumiendo una postura predominantemente hermenéutica (Giménez, 1994: 55).

Esta búsqueda se sustentó en algunos elementos básicos del modelo de Thompson, partiendo de la interpretación de las opiniones o creencias que refieran a un conocimiento de la realidad, es decir a la "interpretación

de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social" (Thompson, 1993:307), constituido en este caso por una comunidad de académicos que comparten el mismo campo objeto de estudio y algunas de sus principales formas simbólicas.

La mirada se centró en los investigadores, quienes en ocasiones también asumen las funciones de administradores, de las interacciones entre ellos y su institución, y de éstos en sus relaciones con algunos sectores sociales y empresariales; explorando sus principales prácticas y estrategias de vinculación para indagar principalmente sobre su organización social y las formas de comunicación e interrelación con los sectores sociales y empresariales.

Desde esta perspectiva cualitativa y con el método de estudio de caso, se exploraron datos a través de entrevistas temáticas con 6 profesores investigadores del IIDE de la UABC, para recuperar sus experiencias y percepciones. También se realizó un análisis de documentos elaborados por la misma institución sobre la reforma universitaria y su vinculación con los sectores sociales y empresariales.

Criterios de inclusión

Los 6 investigadores educativos del IIDE reúnen las siguientes características: son líderes académicos reconocidos en el ámbito educativo, su producción científica es consistente y les hace destacables como investigadores educativos en México, se caracterizan por tener alta productividad académica, tienen una tradición en la formación de investigadores, tienen una línea sostenida de trabajo conjunto y estuvieron dispuestos a ser sujetos de indagación.

El análisis de datos

En el análisis se buscaron patrones que han creado formas simbólicas y operan en el campo de la investigación educativa y específicamente en esta comunidad

académica. Se analizaron “los objetos y las expresiones significativas que circulan en este campo, como construcciones complejas que presentan una estructura articulada” (Thompson, 1993:312), siguiendo dos métodos: el análisis de discurso para la información documental y la teoría fundamentada para el análisis e interpretación de la información obtenida a través de la entrevista.

Una vez identificados los objetos y expresiones significativas, se adoptó el método analítico desarrollado por Strauss y Corbin (1998), que consiste en sistematizar los datos empíricos a través de su análisis, codificación y la comparación constante, para posteriormente establecer relaciones emergentes. La identificación de temas recurrentes en las entrevistas como parte de una primera reducción de datos y codificación, permitió que también se organizaran categorías, por sus propiedades y dimensiones, para formar conceptos más abstractos en familias, lo que dio origen a categorías más amplias que conforman la estructura básica de la interpretación de la información.

En este documento sólo se reportan algunas de las principales observables referidas a:

- El financiamiento
- La vinculación a través de redes de productividad académica
- La innovación del conocimiento

Resultados

A poco más de una década de desarrollarse la reforma universitaria en la UABC, los ingresos propios de la universidad han aumentado considerablemente y se han diversificado sus fuentes de financiamiento, haciendo a la institución más sólida en el ámbito financiero. Esta dinámica institucional ha generado un constante mejoramiento y la diversidad en los servicios educativos que se ofrecen, apoyados también en sistemas informáticos como un verdadero soporte al proceso de aprendizaje, a la docencia y a la investigación.

Cabe destacar que el éxito que se ha tenido no se basa únicamente en los procesos de reorganización administrativa y financiera sino también por estrategias genéricas, como la de ofrecer incentivos internos que premian el esfuerzo, la racionalidad, la eficiencia y la gestión, tal y como es señalado por algunos de sus académicos y administrativos: “Para transformar la vida institucional desterrando prácticas nocivas es necesario establecer un sistema de reglas claras y sencillas que induzcan las conductas deseadas en los miembros de la comunidad universitaria, utilizando para tal efecto los incentivos adecuados” (Ocegueda, Mungaray y Alcántar, 2010:101).

Se planeó y construyó un sistema administrativo abierto y flexible con procesos certificados, que dan soporte al desarrollo del modelo educativo universitario, donde se privilegian los aspectos académicos sobre los administrativos y se ubica al estudiante como eje fundamental de sus esfuerzos.

Esta información se fortalece con el reporte que se presenta en el siguiente apartado, ya que expresa algunos de los principales hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a investigadores del IIDE. En el análisis de la información se rescatan evidencias empíricas sobre cómo estos investigadores han construido significados compartidos sobre el éxito de este modelo en lo referente a las formas de relacionarse y vincularse con el entorno extracadémico después de la reforma universitaria.

Sobre el financiamiento y sus actividades

Por ser una dependencia de la UABC y, como cualquier universidad pública mexicana, los recursos financieros del IIDE se integran por una parte del presupuesto que les otorga el gobierno estatal, pero también los autorizados por el gobierno federal. Una de las formas concretas de aplicar estos recursos es a través de su asignación por proyectos, ya que cada año se les otorga a los académicos una partida presupuestal especial. Pero además de lo anterior, disponen de otras estrategias de financiamiento, una de ellas es un plan de financiamiento establecido,

tanto para la investigación aplicada, como para la vinculación, la cual se organiza de la siguiente forma:

Por cada convenio de vinculación que se tiene, la universidad tiene una cuota que te retiene, se queda con el 25% o 20%. Entonces, la política de nosotros es que a la universidad le ingresa el 25% y el Instituto se queda con el 10%, el resto es para los gastos operativos. (Investigador 01M).

Este esquema además de ser funcional y de permitir el impulso de proyectos innovadores, ha fortalecido al IIDE como organización académica porque es una de las instancias académicas que más recursos aporta a la UABC, según lo referido por otro entrevistado:

Esta forma de organizarnos es primordial para nosotros y para la vinculación, incluso nosotros lo vemos como una fuente de recursos hacia el Instituto. Nosotros le inyectamos recursos a la universidad, yo creo que somos el Instituto por el cual la universidad recibe más lana, más dinero, más recursos financieros por los proyectos de vinculación que tenemos. Entonces, nosotros tenemos una gran parte de nuestro desarrollo financiado con recursos propios. Por ejemplo, la hechura de este edificio del Instituto fue generado por recursos propios, por nosotros mismos. (Investigador 01F).

De esta manera, es un instituto autofinanciado gracias a los convenios de vinculación, principalmente con el gobierno del mismo estado de Baja California. Actualmente y desde hace varios años, estos convenios, que establecen anualmente, les permiten conseguir más presupuesto del gobierno estatal, ya que Baja California no cuenta con un Instituto Estatal de Evaluación, y la evaluación educativa es una de las líneas fuertes de investigación y desarrollo del IIDE, el mismo Estado paga los proyectos del IIDE para desarrollarlos, al respecto un investigador comenta:

Aquí en el instituto recibimos un presupuesto por parte del gobierno estatal, entonces cada año, por ejemplo, no se renueva el convenio, pero se hacen adendos al convenio debido al nuevo esquema de

planeación del gobierno estatal y federal, que es a través de la asignación de recursos por proyectos, lo único que hay que hacer es abrir el proyecto cada año y una partida presupuestal especial, se tiene que hacer un adendo en el que se especifique la partida presupuestal que va a ser asignada al área de evaluación educativa. Lo que pasa es que la unidad de evaluación educativa es única en todo el país, es una gran ventaja. (Investigador 02M).

Otra forma de cómo se distribuyen y operan los recursos financieros para los proyectos de investigación, es bajo el esquema presupuestario de la misma UABC, dado que esta institución no permite pagar sueldos y únicamente provee los recursos para la distribución de gastos operativos, estos otros proyectos son los que están más apegados a las evaluaciones que se hacen en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), o en la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto se hace cargo de los equipos, las instalaciones y los gastos operativos de los proyectos, tanto de vinculación, como de investigación. A lo que un entrevistado refiere:

Tiene que ver con hacer una investigación para el INEE, o hacer un informe para la Secretaría de Educación Pública, hacer una evaluación como se hace aquí para el estado, y en esos tienes la ventaja, vuelvo a repetir, en que tú te puedes pagar pero a costa de que tú le tengas que pagar el 25% de todo el proyecto a la Institución, ya no recuerdo si es el 25 o 20, pero piensa que es el 20%, si la Institución te lo acepta, es decir, tú le tienes que decir a la SEP, mira el proyecto cuesta medio millón de pesos, pero le tengo que pagar el 20% a la institución y si no quiere lo tienes que meter a otro esquema en donde tú no te puedas pagar, son muy, muy claras las reglas, son clarísimas!!!, o te vas por ese lado o te vas por este lado, y también el esquema de cuánto le corresponde a cada parte, por decirlo así, están establecidas en el reglamento, en este caso de posgrado que fue tomado del esquema que nosotros acordamos con la universidad. (Investigador 03M).



Otra forma de financiamiento que tiene el instituto es a través de los ingresos adquiridos por los programas de posgrado, ya que cuentan con una maestría y un doctorado y parte del ingreso de ellos es para la institución y otra para la universidad.

Finalmente, de acuerdo con los entrevistados, otros recursos se obtienen por medio de los ingresos que los mismos investigadores captan a través de las diferentes convocatorias, ya sea de la misma universidad, o del gobierno, tales como FOMIX (Fondos Mixtos de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica), de fondos CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado), en los que aplican sus proyectos de investigación.

La vinculación a través de redes de productividad académica

La productividad en investigación es también una estrategia para promover redes académicas de vinculación. Una de las actividades que ha permitido a los investigadores del IIDE aumentar su productividad científica es la de invitar investigadores de otras instituciones, nacionales y extranjeras, para participar en sus proyectos de investigación. De esta forma ambos aportan sus conocimientos y experiencias para producir en conjunto artículos, capítulos de libros, ponencias, etcétera y realizar trabajos

colaborativos a escalas mayores. Ha habido casos en que se vinculan con estos propósitos, buscando aumentar su productividad, incluso desde que inician los proyectos, es decir, desde que trabajan las primeras fases de un proyecto como lo es la revisión de la literatura, a partir de entonces, elaboran artículos, esto es, aún antes de iniciar de lleno en el trabajo de campo o el análisis de resultados, tal cual lo menciona un entrevistado:

Trajimos investigadores bastante bien consolidados, a los que no les costó mucho trabajo ponerse rápidamente en acción y rápidamente empezamos a producir, sacamos un primer

libro en el primer año, digamos como un homenaje a los evaluadores de Baja California, por así decirlo, antes de que nosotros hagamos evaluaciones vamos a ver qué evaluaciones se han hecho a gran escala en Baja California y a reconocer a la gente que ha trabajado en ese proceso, principalmente, y antes de empezar a evaluar vamos a ver qué se ha hecho y de ahí sacamos un libro y luego ellos mismos nos empezaron a dar un examen que le interesaba mucho. (Investigador 04M).

Otra forma de vincularse es formando equipos de trabajo internacionales que apoyen directamente los proyectos desde su país, en estas modalidades se establecen normas claras y formas de organización académica horizontales, orientados a atender las demandas de las instituciones que los financian pero también a las necesidades de los individuos que conforman los grupos de trabajo, aunque éstos sean momentáneos e integrados en torno a temáticas concretas, como es el caso que comenta un entrevistado:

Formamos la Red Iberoamericana de Medición y Evaluación de Sistemas Educativos con España, con Estados Unidos, con varios lugares, como Chile y creamos...la acabamos de crear hace unos 15 días, creamos esa red, contactamos a investigadores españoles, de Estados Unidos, se le contrata y se les paga: luego también ellos nos invitan a colaborar con ellos,

la Unidad de Evaluación Educativa también les paga a dos de ellos para que año tras año vengan y también tenemos convenios, por ejemplo: nosotros tenemos un montón de información y necesidad de elaborar reportes técnicos pero no tenemos tiempo, entonces les dijimos a los españoles, tú haz el reporte técnico, como reporte técnico nosotros tenemos que ser primeros autores en esto, pero en las publicaciones arbitradas tú vas primero y nosotros vamos de segundo y así, digamos funcionamos de manera colectiva, nos apoyamos entre los dos, cuando hay una coyuntura aquí le entramos por acá, cuando hay coyuntura por acá, pues acá le apostamos y es eso, esa es la jugada. (Investigador 05M).

Como puede apreciarse ésta ha sido una estrategia exitosa y fructífera, el éxito se basa en la división del trabajo y la formación de redes de productividad académica, el resultado es que todos tienen por lo menos una publicación de algo, esto en la búsqueda permanente de mejorar su producción, cada quien por medio de un vínculo que se da a través de redes de trabajo.

De esta forma se observa que una de las principales prácticas de estos investigadores es vincularse a través de actividades que aumenten su productividad, pero también orientados fuertemente hacia la innovación y hacia la formación de nuevas redes productivas, ya que una vez que otras instituciones ven sus resultados, éstos los contratan para hacer más trabajos, este es un logro muy importante como lo menciona un entrevistado:

Pero ya teníamos nosotros muchas publicaciones, ponencias y congresos y ya ahorita tenemos un reconocimiento y por eso es que nos contrata el INEE, por ejemplo ahora para lo de la traducción de una prueba indígena. (Investigador 01M).

La innovación del conocimiento como práctica permanente

La búsqueda de la innovación es una de las características de los investigadores del IIIDE, ya que uno de sus propósi-

tos fundamentales y parte de sus prácticas institucionales es “no hacer lo que ya está hecho”, creando e innovando permanentemente; por ejemplo en las formas de hacer pruebas con necesidades específicas para quién lo solicita, un investigador lo expresó así:

Todos los instrumentos que hagamos deben de ser nuevos. La política de nosotros es no repetir lo que ya está hecho. Entonces, por ejemplo, dejamos de hacer exámenes de logro educativo. Porque, por ejemplo, ya está la prueba enlace que busca medir el logro educativo en matemáticas, en español, en geografía, en ciencias naturales. Entonces, el INEE también lo hace. Es un esfuerzo de las instituciones y que lo están haciendo bien, ¿no?, entonces ¿nosotros para qué replicar? En el pasado les dijimos a ellos, ustedes digan qué cosas quieren saber. Si quieren que hagamos una prueba en específico, para una asignatura en específico, pues díganos y la podemos hacer. (Investigador 02M).

La búsqueda constante de las aplicaciones tecnológicas a los instrumentos de evaluación que diseñan es otra práctica constante, ya que crean *software* para la aplicación y calificación de los exámenes, pero también hacen investigaciones tecnológicas como la aplicación de los móviles dentro de la educación. Además de lo anterior aplican sus resultados en la formación docente, por ejemplo, la evaluación del uso de tecnologías aplicadas al aprendizaje o proyectos de evaluación de habilidades tecnológicas de los docentes, algunos entrevistados mencionaron:

Por ejemplo, el último, el que diseñaron para medir, para aprender visualmente la calidad técnica de los ítems de un examen, entonces que un profesor del aula identifique cuáles son los problemas que tiene cada ítem y pueda corregirlos sería como a través de ese *software*, visualmente, a través de gráficos, cómo identifica problemas en los ítems en la calidad técnica de los ítems... (Investigador 03M).

Parte de la cultura de este grupo de investigadores es innovar proyectando planes a futuro, asegurando de

esta forma la continuidad de los proyectos del Instituto, justo como lo menciona un entrevistado:

Ahora lo que queremos en el futuro, mi plan es que en lugar de hacer evaluaciones a lápiz y papel hacerlas por internet, entonces estamos desarrollando ahora un *software* para eso y para crear un sistema de indicadores en línea. (Investigador 02M).

Conclusiones

Es innegable que la complejidad de las universidades, el desenvolvimiento de sus funciones sustantivas y el desarrollo de sus académicos y administrativos, deben ser asociados a consideraciones más amplias, relativas a las condiciones de cada sociedad, de cada institución y de los grupos de académicos que las conforman. Porque si bien los cambios podrían centrarse alrededor de las estructuras internas de cada universidad, también es cierto que las dinámicas de las universidades y sus institutos de investigación, como es el caso del IIDE, están sujetas a condiciones socioculturales, momentos históricos e influencias políticas de cada localidad, región o país.

La transformación de las universidades a través de las reformas universitarias, por lo tanto, está sujeta a estas mismas sinergias y se encuentra bajo la presión de múltiples exigencias que la sociedad actual les plantea, esto obliga a las universidades, como en el caso de la UABC, y específicamente del IIDE, a hacer constantes balances y evaluaciones que van desde sus misiones hasta la valoración de sus funciones, actividades y prácticas cotidianas.

Uno de los retos que la UABC enfrentó exitosamente, y como consecuencia los investigadores del IIDE, fue superar su sistema financiero y normativo para introducir innovaciones, involucrando a sus académicos en cada etapa del proceso, impulsando y fortaleciendo iniciativas de cambio, lo que a su vez estimuló los cambios institucionales.

Estos cambios han posicionado a la vida académica, a la investigación educativa y su vinculación de manera privilegiada en la agenda del IIDE desde su reforma uni-

versitaria. La alta vinculación que tienen con los sectores sociales y educativos del país, su autosustentabilidad, el éxito de sus proyectos, el interés por ser innovadores y su búsqueda permanente por cumplir con su misión son los mejores testimonios de ello.

La base fundamental de estos años de trabajo ha sido su posicionamiento epistemológico, la visión de sus investigadores comprometidos con la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad misma. Pero también su capacidad de adaptación a los cambios y a la superación de los tropiezos, que sin duda han tenido, a sus habilidades para organizarse respetando a cada uno de sus integrantes y reconociéndole a cada quien sus capacidades e intereses.

Lo que nos hace reflexionar sobre la factibilidad y altas posibilidades de logro de otras prácticas de investigación y de su vinculación, que sí conectan las misiones de las universidades con el *ethos* de la ciencia misma y específicamente de la investigación educativa con las necesidades sociales y empresariales.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*, España, Anagrama, 212 p.
- Giménez Montiel, Gilberto. "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos", en González y Galindo (comp.) *Metodología y cultura*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Pensar la Cultura), México, 1994, 35-65 pp.
- IIDE (2013). Documento recuperado en <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/iide/>
- Ocegueda, Juan Manuel; Alejandro Mungaray y Víctor Manuel Alcántar (2010). "Saneando las finanzas universitarias en la Universidad Autónoma de Baja California un análisis de la experiencia 2002-2009", en *Revista de la Educación Superior*, México, v. XXXIX (1), n.153, 87-102 pp.
- Strauss, Anselm & Corbin Juliet. *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, USA, SAGE Publications, 1998, 312 p.
- Thompson, John B (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, UAM-Xochimilco, México, 482 p.
- Universidad Autónoma de Baja California (2006). "La Gestión Administrativa Orientada al Desarrollo Académico en la UABC, 2001-2005", en *Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*, Universidad Autónoma de Baja California, México, 93 p.
- UABC (2013). Documento recuperado en www.uabc.mx/

GOBERNANZA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

MARCO AURELIO NAVARRO LEAL Y KORYNA ITZÉ CONTRERAS OCEGUEDA

Coordinador General Académico de El Colegio de Tamaulipas e investigador SNI Nivel I y Profesora de Tiempo Completo. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades-Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo electrónico: marcoaurelionavarro@yahoo.com.mx y kcontreras@uat.edu.mx

Introducción

En México, el desarrollo de políticas neoliberales ha seguido un entramado complejo en el que las tensiones entre los actores políticos y grupos sociales han dado lugar a contradicciones que confrontan, resisten y aminoran sus efectos. Desde mediados de la década de los ochenta existe una tendencia hacia la disminución en la intervención del Estado y la liberación de las fuerzas del mercado. Pero los problemas en la reestructuración del Estado han dado lugar a problemas de gobernabilidad, de tal manera que el ritmo y las estrategias para la instalación de estas políticas tienden a ser diferentes entre los distintos sectores de la vida social y económica.

Evidentemente el Estado no puede estar totalmente ausente, incluso en los tiempos de libre mercado, pero al mismo tiempo se torna difícil dirigir a las sociedades por los medios tradicionales de autoridad e imposición; algunos mecanismos deben ser trazados para mantener una hegemonía legítima.

No hay duda de que en México las agendas neoliberales están siendo introducidas con un resultado significativo. Evidencia de ello es que la división tradicional entre las esferas privada y pública ya no sea tan clara. Existe ahora una frontera imprecisa que permite

que los modelos privados se infiltren en las políticas y en las instituciones públicas.

En este contexto, el presente artículo tiene un doble propósito. En primer lugar, revisar las políticas públicas de educación superior y mostrar cómo el Estado mexicano en lugar de abstenerse de su intervención ha ideado algunos instrumentos para introducir elementos privados en las universidades públicas. En segundo lugar, identificar los efectos que éstos han tenido en la búsqueda de mejoramiento de las instituciones.

Desde ese punto de vista nos planeamos los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué el Estado interviene en la educación superior pública, en momentos en que se supone que no debería? ¿Cómo es esta intervención en tiempos de reducción del aparato burocrático? ¿Cuáles son los efectos de esta intervención, en función de la agenda neoliberal?

Con el fin de lograr este propósito y facilitar algunas respuestas a estas preguntas, el documento está dividido en cuatro apartados. El primero está relacionado con el contexto en el cual se busca introducir la agenda neoliberal en el escenario mexicano. En el segundo apartado se analizan algunos elementos conceptuales que permitirán una mejor comprensión sobre las nuevas

formas de intervención del Estado. El tercer apartado está destinado a analizar los mecanismos gubernamentales para la intervención y coordinación de las universidades públicas. Finalmente en el quinto apartado, se concluye con algunas reflexiones y consideraciones para responder a las preguntas planteadas.

1. Neoliberalismo en México

Hasta mediados de la década de los cincuenta, la economía mexicana había crecido a una tasa anual del 6%, esto permitió el aumento de la infraestructura para el sector industrial, provocando con ello el ahorro de algunos ingresos internos que permitieron tener un aumento en el empleo y en salarios reales. En ese momento, dicho crecimiento, complementado con el hallazgo de nuevos yacimientos de petróleo, hizo de México un buen receptor de préstamos del exterior, de tal manera que los pagos de la deuda llegaron a consumir hasta un 13% de los ingresos procedentes de los bienes y servicios exportados. En 1982, la suspensión de nuevos préstamos provocó desconfianza, y con ello un período de depreciación monetaria que inició cierta inestabilidad (Urquidi, 1996).

Durante 1983, se inició un ajuste estructural con un impacto negativo en las cifras del empleo y del valor de los salarios. Las brechas sociales se estaban ampliando, afectando a la estructura ya polarizada de la sociedad. En 1985, México entró en el Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT).

El período comprendido entre mediados de los años setenta hasta mediados de los años ochenta fue crucial. Una enorme cantidad de capital financiero escapó del país, hubo una devaluación de la moneda, una devaluación de los precios internacionales del petróleo y un incremento de la deuda externa e interna. Sin embargo, en contradicción con el pensamiento neoliberal, el período presidencial de Miguel de la Madrid terminó con la nacionalización del sistema bancario. Desde la perspectiva neoliberal esta decisión era paradójica, aunque en el siguiente régimen gubernamental fue “modificada”. Es

importante analizar este proceso, ya que en cierto modo, representa el tipo de contradicciones que caracterizan el desarrollo de políticas neoliberales en México.

Aun cuando la iniciativa para la reestructuración económica siguió las líneas del obsoleto modelo mexicano de “desarrollo estabilizador”, en la agenda neoliberal ya estaba en curso una reducción de la intervención estatal de la economía, la privatización de las empresas públicas, la descentralización de la autoridad, la desregulación y la reducción de la burocracia, la marginación de los sindicatos, la minimización de los subsidios, la protección de la población (salud y educación) y los diversos programas de asistencia social para los pobres que generó este programa (Latapí, 2008).

Los siguientes regímenes se alinearon con esta agenda, utilizando un discurso de modernización en apoyo al ajuste estructural, la puesta en marcha de mecanismos y acuerdos con diferentes intereses y grupos de presión para controlar la inflación, controlar el crecimiento de los salarios, tener un uso más eficiente y transparente de las finanzas públicas, con el fin de reducir el gasto público en servicios sociales.

En el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), las políticas se definieron con mayor claridad con miras a promover la “modernización” en todos los sectores. Durante su administración se estableció el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con la intención de agilizar las economías de México con los vecinos del norte: Estados Unidos y Canadá. En 1994, se completó el proceso de ingreso de México en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Para entonces ya las desigualdades y los niveles de pobreza se hacían insostenibles. El primero de enero de 1994 representa, simbólicamente, el inicio de una nueva etapa de las tensiones y contradicciones de las políticas económicas y sociales neoliberales. Esa fecha fue estipulada como el inicio de operaciones del TLCAN, y durante los primeros minutos del día, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) había declarado la guerra al gobierno mexicano y a su política neoliberal. El subco-

mandante Marcos había iniciado un ataque armado en contra de las fuerzas militares, ubicadas en las montañas del estado de Chiapas. En todo el país, se presentaron diversas manifestaciones de una opinión polarizada sobre el conflicto, expresiones y manifestaciones políticas, a favor o en contra del Ejército Zapatista. Años después, en 1999, los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sostuvieron una larga huelga en contra de la pretensión de rectoría de aumentar las cuotas escolares.

Los movimientos sociales de resistencia a las políticas neoliberales han dificultado la introducción de cambios abruptos por parte del gobierno. Prudentemente, las medidas adoptadas han sido diferentes para cada sector. En el caso de la educación superior, diferentes organismos e instrumentos han sido creados para mediar las relaciones entre las universidades y el gobierno. Como se examinará en los siguientes apartados, las políticas de la educación superior han operado sin cambios significativos en su contenido, ni con el cambio de partido político a nivel federal, ni con el cambio del siglo (Navarro, 2009).

2. Gobernanza, principales rasgos

Es común pensar que la característica principal de la agenda neoliberal es la reducción de la intervención del Estado en la economía. El efecto de esto es múltiple, debido a que el Estado debe dejar de producir todos los bienes y servicios que pueden ser producidos por empresas privadas; es necesario eliminar subsidios, con el fin de liberar las fuerzas del mercado; disminuir el aparato burocrático, jubilandando y despidiendo empleados y, al mismo tiempo, el Estado debe continuar con la reestructuración de su propia organización y funcionamiento.

Esas múltiples consecuencias, no sólo plantean problemas técnicos sino que también tienen un ámbito social y político. Muchas personas terminan fuera de sus puestos de trabajo, hay quejas por las pérdidas de subsidios, existen luchas de los sindicatos de trabajadores, y luchas con diferentes grupos de interés. La gobernabilidad está en riesgo y, sin embargo, existe la nueva necesidad

de un liderazgo más fuerte para dirigir la nación a través de reformas. Los gobiernos se ven presionados para idear diferentes maneras de gobernar, evitando el uso tradicional de la autoridad y la coerción.

Para hacer frente al problema planteado en los párrafos anteriores debemos aclarar algunos conceptos. En algunos círculos el término neoliberalismo se ha reducido a una forma de organización de la sociedad en donde los mercados están en el centro de las actividades económicas, y se encuentran rodeados por la competencia, la eficiencia y la libertad de elección. En estos términos, el neoliberalismo se convierte en una política, una ideología y una forma de gobierno. De acuerdo con Larner (2000:6) "el neoliberalismo es un discurso sobre la naturaleza del Estado y, a su vez, un conjunto de prácticas que facilitan la gobernabilidad de los individuos desde la distancia". Por lo tanto, el neoliberalismo está ligado a una ideología y a una manera de gobernar.

Con base en Aguilar, es claro que el Estado y el gobierno no es lo mismo, pero los errores y los problemas en este último afectarán al primero; y esto, tarde o temprano tendrá cambios en la constitución y estructura normativa. Durante los últimos treinta años -de acuerdo con el argumento de Aguilar-, para resolver la crisis de lo social-estatal, los gobiernos han tratado de establecer una administración "post burocrática" o "gestión" pública, llamada también "nueva gestión pública"; y un nuevo modo de gobierno posterior llamado "gobernanza" o "nueva gobernanza", que es un proceso de gobernar a una sociedad que va más allá de la acción gubernamental directa e involucra agentes de fuera de la esfera gubernamental para que la sociedad tenga un sentido y capacidad de dirección (Aguilar, 2010).

Las nociones de gobernanza hacen posible explicar lo que se percibe como "control paradójico del estado en tiempos del libre mercado" (Kent, 2003), o como "neo intervención del Estado" (Acosta, 2002). Al estudio de la gobernanza se le han designado diferentes significados y orientaciones; sin embargo, existen algunas similitudes entre ellos:

Primero que todo, evitar una acción directa del Estado al imponer las reglas; en lugar de esto, elaborar una red con los diversos actores sociales que participan en el manejo de asuntos comunes (Kent, 2003).

Segundo, el poder ya no es distribuido a través de redes verticales por capas de gobierno formal, sino por medio de capas horizontales gubernamentales y no gubernamentales de individuos o de agencias. Aunque esta "horizontalidad es definida acorde a posiciones de poder y principios de selección, que normalmente excluyen a los críticos del mercado.

Tercero, se privilegia la auto-regulación, lo que incluye a instituciones formales y no gubernamentales, a quienes se les "empodera" para imponer conformidad". Así como también acuerdos informales que las personas y las instituciones establecen en pro de sus intereses (De Angelis, 2003:2).

Cuarto, se promueve la rendición de cuentas como parte de un compromiso con individuos o agencias empoderadas, ya sea en redes verticales u horizontales por parte de las autoridades gubernamentales y agencias no gubernamentales.

Quinto, en lugar de un conjunto de hechos políticos aislados, la gobernanza es vista como un proceso continuo en el cual los conflictos entre diversos intereses pueden ser negociados y permiten la acción cooperativa.

Desde esta perspectiva, los apartados siguientes están dedicados a describir las reformas de la educación superior en México, señalando las características que son relevantes para el seguimiento de nuestras preguntas.

3. El epicentro de las nuevas políticas: la calidad

A finales de la década de los ochenta, la opinión pública generalizó que las universidades privadas lograban ofrecer una mejor educación que las universidades públicas. La calidad de la educación superior pública estaba entredicho como resultado de la crisis fiscal. ¿Cómo era posible que el sector universitario, siendo tan pobre, pudiera hacer frente a las nuevas exigencias de la economía? La interpretación del problema era ambiguo: ¿Era sólo un problema de falta de recursos financieros? ¿Era un problema de discrepancia con el mercado laboral? ¿Era un problema de desigualdad en la distribución de oportunidades educativas? ¿Era un problema de mercadotecnia?

La explicación del problema de la calidad de la educación superior estaba relacionada con los efectos del crecimiento acelerado sin un apoyo financiero adecuado. Por ejemplo, una evaluación realizada a finales de los años ochenta, por un equipo del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación dirigido por Philip Coombs, explicaba que el problema de la calidad de la educación superior en México estaba relacionado con la enorme expansión de la matrícula y la amplia diferencia-
ción de



las instituciones y programas en un contexto de restricciones financieras (Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, 1990).

Años más tarde, en otra evaluación realizada por la OCDE, se agregó que la rápida expansión provocó graves desigualdades en los servicios educativos entre las regiones y los grupos sociales, así como disparidades en la distribución de los alumnos entre los ámbitos profesionales y entre el número de graduados, y la capacidad de absorción de los mercados laborales (OCDE, 1997).

Estos asuntos provocaron un nuevo tipo de relación entre el gobierno central y las instituciones de educación superior públicas. Después de un largo período de control flexible de las universidades, nuevos tipos de acuerdo fueron establecidos para su conducción y coordinación. Al igual que en otras esferas de la vida pública, en lugar de disminuir la intervención del Estado, el gobierno federal creó nuevos instrumentos para la creación de políticas de educación superior. Estas nuevas disposiciones han sido identificadas por algunos autores como “neo intervencionismo” (Acosta, 2002).

En 1989, la ANUIES aprobó la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con el objetivo de diseñar y articular un sistema nacional de evaluación, proponer criterios y estándares de calidad para evaluar las funciones y actividades, y construir un modelo alternativo de asignación de recursos financieros a las universidades, acorde con los resultados obtenidos de la evaluación (CONAEVA, 1990).

Durante los siguientes años, la CONAEVA trabajó en diferentes áreas de la evaluación: desarrollo institucional, programas educativos, la actividad del cuerpo docente y el aprendizaje de los estudiantes. En los siguientes apartados, se analizará cada una de estas áreas de neo intervención para los propósitos del presente trabajo.

3.1. La evaluación y la planeación del desarrollo institucional

Por lo general, los subsidios ordinarios otorgados anualmente a las universidades públicas se calculan teniendo en cuenta el presupuesto autorizado el año anterior más una estimación de la inflación esperada para ese mismo año. A este subsidio federal se añade la subvención que las universidades reciben por parte del gobierno estatal, conforme a los acuerdos previamente establecidos. Casi



en todos los casos, el subsidio federal representa la mayor proporción del presupuesto institucional; además anualmente se otorgan subsidios extraordinarios para apoyar las inversiones en los programas de reforma y mejora de la calidad. Este tipo de subsidios se convirtieron en una especie de financiamiento extraordinario o compensatorio; su asignación se canaliza a través de programas específicos, entre los que destaca el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el cual fue el programa más importante durante la década de los noventa.

El FOMES fue utilizado como un instrumento para inducir y apoyar las líneas de modernización impulsadas por el gobierno federal. Las universidades públicas tenían acceso a determinados recursos financieros, siempre y

cuando sus proyectos de desarrollo estuvieran alineados con las líneas de modernización establecidas por el gobierno federal para la educación superior.

Las universidades de todo el país, haciendo uso de su autonomía, acostumbraban a planificar el desarrollo institucional en relación con sus contextos locales; la necesidad de recursos financieros adicionales hizo cambiar no sólo el enfoque, sino también el estilo de planificación. Cambiaron de una planificación "indicativa" hacia una planificación "inductiva", dejando de lado sus propias prioridades. En este sentido, López (1996) argumenta que era razonable que las instituciones adoptaran las normas de la subsecretaría para obtener recursos adicionales. Las IES siempre incluyeron en sus proyectos las necesidades que se les habían indicado, incluso si no eran las suyas. Los rectores de las universidades no ignoraron la posibilidad de obtener recursos, y estuvieron dispuestos a facilitar cualquier documentación con este fin.

Sin embargo, para el FOMES no fueron suficientes los proyectos que se presentaron; para que las universidades obtuvieran una pequeña parte de este fondo tenían que competir entre sí. Por lo que se invitó a especialistas de diferentes universidades para evaluar los proyectos, aunque las decisiones finales sobre las cantidades que se asignarían a cada universidad, eran tomadas por la Subsecretaría de Educación Superior; se debe señalar que la mayoría de los proyectos estaban dirigidos hacia la modernización de equipos y bibliotecas, así como también para el mantenimiento de la infraestructura. Algunos de los proyectos estaban relacionados con una reforma en el plan de estudios o con la profesionalización del cuerpo docente.

A lo largo de los años del siglo actual, la distribución de los fondos extraordinarios ha seguido el mismo patrón, y las universidades siguen compitiendo a través de proyectos para obtener apoyo financiero adicional, aunque el nombre del instrumento ha cambiado al "Programa Integral de Fortalecimiento Institucional" (PIFI). El adjetivo "integral" significa que otros programas de financiamiento y evaluación, que se estaban ejecutando paralelamente,

están ahora consolidados para hacer un procedimiento de financiamiento más grande y complejo. El objetivo fundamental de esta fusión fue el de impactar mayormente en los factores de la calidad. En los siguientes apartados se analizarán los programas que operan actualmente.

El reto para las universidades fue producir un plan de desarrollo institucional que tomara en cuenta los insumos, los procesos y los productos educativos. Se les proporcionó instrucciones claras para el diseño del enfoque de gestión: plan estratégico, visión, misión, filosofía institucional, valores, objetivos, estrategias y metas dirigidas a formación de profesores, acreditación de programas, reformas del plan de estudios de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo, enseñanza centrada en el estudiante, tutoría estudiantil y desarrollo de las tecnologías de la educación. Para los sectores administrativos de las instituciones, se señaló el desarrollo de proyectos para actualizar la legislación institucional, la certificación de la norma ISO-9000, la introducción de sistemas y procedimientos administrativos, el enriquecimiento de las bibliotecas y la conectividad. El PIFI fue acompañado por una serie de indicadores estadísticos para el seguimiento y cumplimiento de metas.

Se prescribe en el instructivo una serie limitada de opciones para acomodar los proyectos. No habría la necesidad de que las universidades interpreten sus problemas, ya la subsecretaría lo tenía previsto y daba orientaciones universales, como si todas las universidades públicas fueran iguales. Cualquier posibilidad de conflicto o divergencia, quedaba cancelada. Una opinión generalizada, entre los planificadores institucionales, es que la asignación de fondos no era un problema de funciones, sino de ficciones. Los mejores proyectos tenían mayor financiamiento, estando diseñados de acuerdo con las especificaciones de la SES. Año tras año se construyó una noción homogénea de las universidades.

En materia de reformas a la educación superior, lo importante es que el problema de la calidad se ha abordado con la evaluación y el apoyo financiero adicional a través del cumplimiento de un conjunto de indicadores

de desempeño. Algunos de los cuales son propulsores claros del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997), como el rediseño de los planes de estudio para incorporar las competencias del mercado laboral, la empleabilidad de los graduados, tener a sus profesores de tiempo completo vinculados a cuerpos académicos que hagan investigación ligada a los sectores de productivos; acreditar y evaluar programas académicos, evaluar con exámenes nacionales el ingreso y el egreso de los alumnos de licenciatura y posgrado, y certificar los procesos administrativos de las IES con la norma ISO-9000 y complementar sus presupuestos con fuentes alternas de financiamiento.

3.2. Evaluación y acreditación de programas

Otro de los mecanismos creados durante los años noventa fue el de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); su tarea fue evaluar las licenciaturas y posgrados de las universidades públicas. El comité fue formado por profesores universitarios que contaban con un conocimiento y experiencia reconocida en la materia; y fueron agrupados en las distintas áreas disciplinarias, cada uno de los comités produjo su propia estructura y criterios de evaluación.

En un principio, la idea era practicar una evaluación diagnóstica a aquellas universidades que lo solicitaran; pero con el tiempo, cuando ésta evaluación se consideró como un indicador de los proyectos institucionales del PIFI, todas las universidades comenzaron a solicitar este tipo de evaluaciones. Cuando esto sucede, había demasiados programas y muy pocos "pares". Más académicos fueron invitados a realizar los procesos de evaluación, pero esta nueva ola de "pares" se caracterizaba por ser en su mayoría profesores jóvenes y de horario libre o medio tiempo, dichos profesores tenían más tiempo y energía para viajar y visitar las universidades, pero a la vez con menos prestigio que la primera generación (Navarro, 2011).

La nueva dimensión de operaciones introdujo cambios perversos, tales como la transformación de los instrumentos en simples listas de comprobación para un procedimiento burocrático. No sólo eso, cuando se creó el organismo de acreditación, el espíritu de la evaluación diagnóstica se transformó en una especie de "rankings", donde la asignación del "nivel uno" se le otorgaba a aquellos programas que eran considerados aptos para la acreditación, y el "nivel dos" era asignado al programa que estaría listo para su acreditación en un plazo medio, y "nivel tres" era un programa que estaba muy lejos de la acreditación. Por supuesto, para las universidades que cuentan con programas de "nivel uno", están destinadas a tener mejores condiciones para la evaluación de sus proyectos institucionales y mejores oportunidades de obtener fondos adicionales.

En este punto y para el propósito de este trabajo, es importante mencionar que los "pares" fueron nombrados con carácter honorífico y no recibieron ningún salario. En un principio, los gastos de viaje y alojamiento estaban cubiertos por la SES, pero cuando los cambios mencionados anteriormente se llevaron a cabo, estos gastos fueron cubiertos por las universidades.

En el año 2000, una nueva institución fue creada, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Las funciones asignadas a este organismo fueron: garantizar que los organismos de acreditación llevaran a cabo sus actividades con profesionalismo y rigor académico, actuar como órgano de consulta para las secretarías de educación, llevar a cabo investigaciones sobre la calidad de la educación superior, rendir cuentas sobre la evaluación hecha por los organismos de acreditación, y la interacción con las organizaciones de acreditación externas e internacionales.

La tarea del COPAES no era evaluar la acreditación, pero sí regular los procesos de acreditación. Tan pronto como fue fundado, se extendió una invitación pública para que los organismos de acreditación se registraran, de acuerdo con un conjunto de criterios; se recibieron variadas propuestas de grupos profesionales que fueron

registradas bajo el régimen fiscal “asociaciones civiles” u organizaciones sin fines de lucro.

En la actualidad, treinta y tres grupos profesionales son reconocidos como organismos de acreditación por COPAES; éstos cobran a las universidades por sus servicios, y la SES contribuye con apoyo financiero. Sin embargo, todavía no existe evidencia de que los programas acreditados hayan mejorado la calidad de la educación superior, y la rendición de cuentas del COPAES aún está por verse.

3.3. Evaluación de los profesores: PROMEP

El punto de partida es que a mediados de la década de los ochenta, el redimensionamiento del estado mexicano, es decir el viraje de un Estado con una política de no intervención hacia las universidades, a un estado intervencionista, activo y regulador, desata una mudanza en las relaciones entre el Estado mexicano y la educación superior. Por medio de la SES, se crea una oleada de programas orientados a regular el trabajo de los profesores en México; iniciando en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) cuando se comenzó el Programa Carrera Docente (1992), después durante el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se crearon dos objetos de política: el Programa Nacional de Superación del Personal Académico SUPERA (1994), y el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP (1996), este programa se convierte en uno de los ejes centrales de la política educativa del sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006) hacia las universidades públicas (Acosta, 2006:82). Si bien, estos objetos de política pública tuvieron como propósito fomentar procesos de evaluación al desempeño individual de los académicos ligados a recursos extraordinarios por mérito, es importante señalar que existen diferencias en la orientación de éstas políticas.

Desde hace veintidós años, estos instrumentos de política pública han conformado el marco de restricciones y estímulos para lograr la calidad, la eficacia y la eficiencia, estos objetos de política “configuraron el nuevo marco de restricciones, oportunidades e incentivos orientados a elevar la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior” (Acosta, 2002:5). El hilo conductor de estos instrumentos de política, es la premisa de que el profesor universitario es el actor principal para lograr la anhelada ‘calidad’ y la transformación de la educación superior; ello explica que el gobierno federal ha puesto énfasis en los procesos de formación, homologación, evaluación, consolidación y profesionalización de los académicos.

Algunas de estas políticas que instrumentó el Estado mexicano fueron destinadas a los profesores de las universidades públicas, con el objetivo de establecer criterios nacionales homogéneos (Hernández, 2006:1) para regular, evaluar e introducir una nueva cultura del trabajo académico.

En 1996, la SES crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), un instrumento de política pública destinado a la profesionalización de los profesores universitarios en México, y simultáneamente para conformar, mejorar o reformar las plantas académicas de las universidades públicas. El



PROMEP como objeto de política tiene dos quehaceres fundamentales: el primero, es que pretende evaluar de manera individual el trabajo del académico, por lo que el programa ha establecido que todo profesor de tiempo completo (PTC) o de carrera de las IES, debe realizar paralelamente cuatro funciones sustantivas: la Docencia o transmisión del conocimiento, la Investigación o generación y/o aplicación del conocimiento, Tutorías y la Gestión académica-vinculación. El cumplimiento de estos indicadores supone un reconocimiento o certificación que en el argot académico se conoce como Perfil PROMEP, el cual es un reconocimiento individual a los PTC que han sido evaluados y certificados en las cuatro funciones sustantivas que establece ésta acción de política.

Un segundo eje sobre el que gira la política, es que el profesor deberá desarrollar primordialmente la función de investigación de manera colegiada, es decir el profesor universitario deberá agruparse en la figura de los cuerpos académicos para realizar el quehacer de investigación, lo anterior con el objetivo de desarrollar o incrementar las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de las universidades públicas, que a su vez deben estar vinculadas a un proyecto macro de investigación, y esto se materialice en productos de investigación -artículo de difusión y divulgación, artículo arbitrado, artículo en revista indexada, asesoría, capítulo de libro, libro, consultoría, informe técnico, manuales de operación, material de apoyo, material didáctico, memorias, memorias en extenso, productividad innovadora, etcétera-, y además deberán formar recurso humano para la investigación.

3.4. Evaluación de los estudiantes

La política de evaluación de los estudiantes de la educación superior en México, tiene tres orientaciones: la selección de los estudiantes, la evaluación de los egresados a través de exámenes estandarizados y homogéneos, y la evaluación y certificación de competencias laborales. La política de evaluación de los estudiantes es fomentada por el gobierno federal pero se instrumenta por dos

instituciones privadas, un organismo privado mexicano el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), y un organismo privado internacional el College Board. Es decir, el Estado mexicano fomenta una política de evaluación de los aprendizajes de estructura privatizada, por lo tanto se infiere que no ha diseñado una política gubernamental de evaluación de los estudiantes de la educación superior, lo anterior puede comprenderse a la luz del precepto de autonomía que ostentan algunas IES.

El CENEVAL es una institución privada creada en 1994 e impulsada por el gobierno federal, que pretende “coadyuvar al conocimiento de la calidad de la educación superior mediante el diseño y aplicación de exámenes estandarizados” (Rubio Oca, 2006:48); por lo que el CENEVAL realiza exámenes de selección a la educación media superior, y de ingreso y egreso de la educación superior. El instrumento de evaluación para el acceso a la educación media superior se denomina Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior EXANI I.

En el campo de la educación terciaria, el CENEVAL ha diseñado tres tipos de exámenes de selección, al ingreso de la educación superior el Examen Nacional de Ingreso (EXANI II), el cual es aplicado por la mayoría de las universidades públicas, institutos tecnológicos regionales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, y algunas de las IES de naturaleza privada. La mayor parte de las IES -públicas o privadas- han establecido el EXANI II, como requisito de ingreso la aprobación de dicho examen, por lo que el EXANI II se ha institucionalizado como un instrumento de una política de acceso estricto a la educación superior. En el egreso o logro de la educación superior se instrumenta el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), al ingreso a los estudios de posgrado -maestría y doctorado- Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI III).

El CENEVAL diseñó el EGEL, el cual es un instrumento de evaluación aplicado a los estudiantes de diversas profesiones o áreas del conocimiento que concluyen los planes y programas de estudio de las IES. El EGEL es aplicado

en las universidades públicas, universidades e institutos privados, universidades tecnológicas, y universidades politécnicas; sin embargo no se aplica a la totalidad de profesiones que ofrecen las IES, sólo se aplica en treinta y tres áreas de conocimiento o disciplinas duras y blandas.

En los primeros años del EGEL no tuvo un carácter obligatorio, pero de inmediato se institucionalizó como una de las modalidades de titulación que fomentaron los funcionarios de las IES. Actualmente las IES han establecido el EGEL como un requisito de carácter obligatorio para el egreso de los estudiantes de la educación superior; por lo que las IES contratan este servicio al CENEVAL, el organismo establece las fechas de aplicación masiva en las instituciones. En IES de carácter público o privado, los estudiantes pagan una cuota de alrededor de \$500 pesos por presentar el EGEL.

Dentro de las críticas más férreas a estos instrumentos de evaluación de los estudiantes de la educación terciaria, se encuentran los planteamientos de que son exámenes homogéneos, estandarizados y de opción múltiple, pero además se cuestiona el monopolio en el diseño y aplicación de estos exámenes estandarizados por parte del CENEVAL; y se pone en entredicho que su desarrollo como política de acceso estricto sea alentada, recomendada y presionada por la SEP y la ANUIES. Un sector de investigadores educativos señala que estos mecanismos o exámenes de selección tienen dudosa validez académica, y que en su contenido existen sesgos, y contienen rasgos discriminatorios contra las mujeres y los estudiantes con menor capital económico, social y cultural (Aboites, 2003:71-72).

El gobierno federal, los rectores de las IES y los funcionarios de las áreas de planeación de las IES sostienen que la utilización de estos mecanismos contribuyen a la calidad de la educación terciaria, pero además constituyen un indicador que ponderan las agencias u organismos que evalúan y acreditan los programas de las IES. Este punto constituye también un motivo de obtención de recursos extraordinarios para las universidades.

4. Análisis de la gobernanza

En México, la introducción de la agenda neoliberal fue acompañada por una crisis económica a principios de los ochenta; para hacer frente a los trastornos sociales y de intensidad política, el Estado se ha reestructurado a sí mismo y a su forma de gobierno, cambiando su acción directa tradicional hacia lo que se denomina gobernanza.

En la segunda parte de este trabajo hemos explicado brevemente las principales características teóricas de la gobernanza y, en la siguiente, se han descrito las formas de búsqueda en la mejora de la calidad. El gobierno mexicano, a través de la SES, ha introducido nuevas reglas de interacción en las universidades públicas. Para los propósitos de este trabajo, se constituye en información empírica que en esta sección es analizada desde el punto de vista de la gobernanza.

4.1. Un proceso continuo

Tradicionalmente las políticas públicas solían ser puestas en marcha a través de una serie de eventos que consistían principalmente en argumentos y negociaciones entre los actores políticos. Por ejemplo, los subsidios a las universidades públicas provenían principalmente de acuerdo a las cifras de la matrícula, aunque siempre existía espacio para la negociación de un aumento de los recursos. Usualmente esta relación entre el Estado y las IES mantenía el control de los disturbios políticos entre los estudiantes de la educación superior; pero en algunas ocasiones se apelaba a la innovación de un proyecto particular. Los fondos se negociaban sobre la base de las interacciones personales entre los rectores de las universidades y las autoridades educativas.

Sin embargo, durante las tres últimas décadas han surgido nuevos tipos de relación entre las universidades públicas y el Estado (Navarro, 2009); no obstante hemos descrito el nuevo conjunto de programas y mecanismos que se establecieron durante un proceso largo y continuo para regular la asignación de recursos financieros. A tra-

vés de los años este proceso se ha vuelto más gradual y complejo, involucrando diferentes actores universitarios, así como también organizaciones no gubernamentales. Este proceso es constante y ha estado guiado por un gran número de agencias o administraciones gubernamentales, incluso en tiempos de cambio de partidos políticos; por lo que ha sido un largo período de aprendizaje para todos los actores involucrados.

4.2. Gobierno a distancia

Con excepción de la evaluación de los profesores, la intervención política directa del gobierno en las universidades ha disminuido, al igual que la interacción entre los rectores de las universidades y las autoridades educativas. En la actualidad, existe una capa de organismos que se han surgido desde 1989, a partir de la fundación de CONAEVA, para promover la creación de diferentes organismos de evaluación de la educación superior, como CIEES, COPAES, y CENEVAL. Por otra parte, también hay una capa de comités académicos que han sido integrados para evaluar el desarrollo de los proyectos institucionales y programas académicos, además, se ha invitado a expertos de diferentes disciplinas para diseñar exámenes de CENEVAL.

La creación de organismos de evaluación ha sido fomentada por el gobierno por medio de la SES; son caracterizadas como organizaciones sin fines de lucro, aunque para iniciar operaciones han sido apoyadas por el gobierno, pero se espera que sean financieramente autosuficientes, como lo es el CENEVAL.

Los actores académicos que realizan funciones como “pares” académicos son seleccionados a partir de las propuestas enviadas por las autoridades universitarias o por los propios comités de pares considerando méritos académicos, pero es comprensible que en las listas no se

incluyan a académicos que estén en desacuerdo con las políticas ni con los grupos afines a los rectores.

El trabajo de estos actores está guiado y supervisado por la SES, y sus acciones permiten aminorar y mediar las interacciones entre el gobierno y las universidades. Por lo tanto, el Estado gobierna desde la distancia, a través de esta capa de mecanismos intermediarios.

4.3. Empoderamiento

El trabajo realizado por los nuevos organismos de intermediación no hubiese sido aceptado por las uni-



versidades, si no hubieran contado con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las instituciones de educación superior no están obligadas a ser evaluadas, pero es un requerimiento para recibir aportes financieros extraordinarios en beneficio de los proyectos en desarrollo. Por lo tanto, la SEP incorpora esta condición, con los organismos que evalúan e introducen un conjunto de criterios e indicadores de calidad que deben cumplir las universidades. En este proceso los organismos obtienen poder del gobierno para establecer y aplicar las reglas. Las decisiones sobre la cantidad de apoyo financiero que reciben las universidades todavía están en manos de la SEP, tomando en cuenta los resultados de las evaluaciones.

4.4. Autorregulación

La SEP no establece los criterios e indicadores de calidad y tampoco crea los organismos de evaluación, al menos no directamente; ya que la evaluación educativa es una cuestión técnica, se convoca a profesores de universidades, no sólo para definir los esquemas, categorías e indicadores, sino también para la administración de instrumentos y análisis de resultados. La evaluación de pares se realiza por profesores de diferentes universidades, utilizando su propio criterio profesional al acordar cuáles son los mejores y más confiables criterios e instrumentos de evaluación. La SEP y las universidades aceptan los términos técnicos y negociaciones de los organismos evaluadores. En el caso de PROMEP es diferente, las decisiones de este programa son unilaterales, sus acciones son percibidas como jerárquicas, verticales o "de arriba". Éste es el programa que genera la mayor hostilidad entre los profesores de las IES.

4.5. Rendición de cuentas

Desde el 2007, la transparencia y la rendición de cuentas de los programas federales están siendo regulados y evaluados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de la Función Pública. El objetivo de esta nueva legislación es orientar los programas y el gasto público hacia objetivos y metas, con el fin de medir los resultados a través de indicadores relacionados con la eficiencia, la eficacia, la economía, y la calidad de la administración pública federal y su impacto en el gasto público social.

Estas normas de evaluación para programas gubernamentales también se aplican a los organismos no gubernamentales cuando son beneficiarios del presupuesto federal. Sin embargo, debemos decir que la rendición de cuentas en el país sigue siendo una cultura nueva que está en proceso de construcción, todavía no existen informes relativos del impacto de la calidad de los organismos que realizan el quehacer de la acreditación.

5. Efectos de la reforma neoliberal en la educación superior. Conclusiones

En relación con las preguntas que nos planteamos al inicio de este trabajo, es evidente que, incluso en tiempos de libre mercado, existe la necesidad de gobernabilidad por parte del Estado, sobre todo en relación con las políticas sociales. En México, para hacer frente a la necesidad de elevar la calidad de la educación superior, sin la posibilidad de ampliar el aparato burocrático, en un contexto de crisis económica y de intensidad política en contra de las reformas neoliberales, la SEP optó por una estrategia de gobierno, llamada "nueva gestión pública", que consiste en la creación de distintos mecanismos que permiten gobernar a distancia y operar a través de organismo no gubernamentales.

En las últimas tres décadas se ha invertido una enorme cantidad de actividad y tiempo en la evaluación de la actividad de la educación superior pública. Sin embargo, además de los informes oficiales sobre los avances, existen opiniones adversas de los estudiosos que argumentan que por el afán de homogeneizar a las universidades, los organismos han impulsado la elaboración de criterios e indicadores que no son relevantes ni adecuados para el contexto institucional, al no considerar la diferenciación de las instituciones (Acosta, 2012). Por otra parte, existen pruebas de que las asignaciones financieras no siguen criterios claros, y no siempre se sustentan en los resultados de la evaluación (Kent, 2003).

A pesar que ha existido un enfoque de "nueva gestión pública" en los diferentes ámbitos de la vida universitaria pública, el Estado mexicano todavía tiene el control directo de la evaluación de los profesores, y ejerce de manera unilateral un sistema normativo que impone un cambio en el modelo de profesor-investigador a un modelo de usos múltiples. Se promueve una identidad diferente en la profesión académica, que no sólo produce resistencia, sino también promueve la simulación, el fraude y el engaño, motivado por la adquisición de status para obtener algunas recompensas.

Otro efecto perverso de la gobernanza neoliberal es el excesivo poder transferido al CENEVAL. La SEP ha entregado a este organismo no gubernamental el poder de tomar decisiones sobre la selección de los conocimientos necesarios para ser reconocidos como el conocimiento válido que los alumnos deben poseer, con el fin de disponer de una certificación o un diploma. El contenido de los exámenes se convierte en el “conocimiento legítimo”, y el CENEVAL llega a tener el monopolio del conocimiento legítimo para guiar la educación de los estudiantes y las reformas de los planes de estudio.

En este artículo no solamente hemos descrito los cambios que se han introducido en el sistema de educación superior mexicano durante las últimas tres décadas, sino también hemos explicado la gobernanza como un medio por el cual el Estado interviene en el marco de la agenda neoliberal, y hemos señalado lo que reconocemos como algunos de sus efectos perversos.

Bibliografía

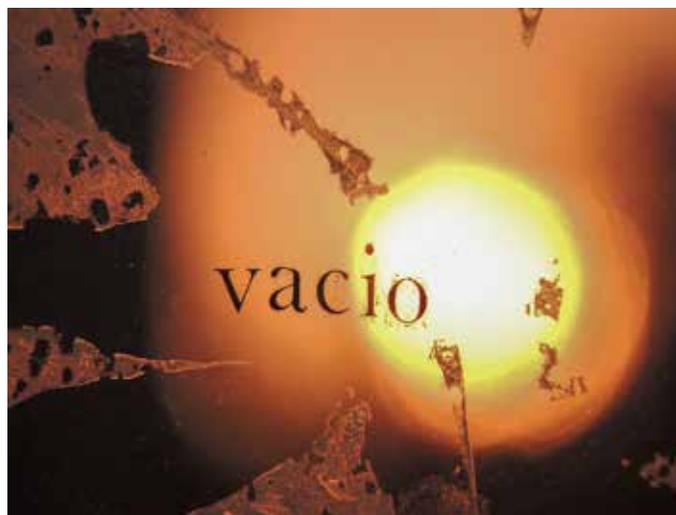
- Aboites, Hugo (2003). “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en Marcela Mollis (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO.
- Acosta Silva, Adrián (2002). “El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina”, en *Sociológica*, a. 17, (49), n. mayo-agosto, pp. 43-72.
- (2006). “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México”, en *Revista de la Educación Superior*, v. XXXV (3), n. julio-septiembre, pp. 81-92.
- (2012). *Políticas de educación superior en México: un diálogo y sus perspectivas*. Recuperado de <http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/aiheps/downloads/finalreports/acosta.pdf>
- Aguilar, Luis F. (2010). “El futuro de la gestión pública y

la gobernanza después de la crisis”, en *Frontera Norte*, 22(43), n. enero-junio, pp. 187-213.

- CONAEVA (1990). *Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior. Evaluación de la Educación Superior*. México, D.F., Cuaderno 5 de Modernización Educativa 1989-1994. SEP.
- De Angelis, Massimo (2003). “Neoliberal governance, reproduction and accumulation”, en *The Commoner*, 7, pp. 1-27. Recuperado de <http://www.thecommoner.org>
- Hernández Y., M. L. (2006). *La gestión gubernamental del trabajo académico*. (S. 4. SNTE, Ed.) *La tarea*(19).
- International Council for Educational Development (1990). *A strategy to raise the quality of Mexican public universities*. Essex, Connecticut, ICED.
- Kent Serna, Rollin (2003). “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, en VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá.
- Larner, Wendy (2000). “Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality”, en *Studies in Political Economy*, (63), 5-26.
- Latapí, Pablo (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- López, Romualdo (1996). *El financiamiento a la educación superior 1982-1994*. México, D.F., Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.
- Navarro Leal, Marco Aurelio (2011). *La transformación de la evaluación de programas por pares académicos en México*. Universidad Autónoma de Tamaulipas, SOCIOTAM, v. XXI, (1), n. junio.
- Navarro Leal, M.A.; Sánchez, L. y Dora Lladó (2009). “La conducción de las universidades públicas en México: un largo proceso de innovación”, en N. Fernández Lamarra, *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional Tres de Febrero.
- OCDE (1997). *Examen de las Políticas Nacionales de Educación*. México: Educación Superior, París, OCDE.
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.

Slaughter, Sheila, y Leslie, Larry. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

Urquidí, Víctor. (1996). *México en la globalización. Condiciones y requisitos de un desarrollo sustentable y equitativo*. Informe de la Sección Mexicana del Club de Roma. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.



UNIVERSIDAD BRASILEÑA: EXPANSIÓN Y REFORMA DE LOS SISTEMAS

VERA LUCIA DE MENDONCA SILVA

Universidade Estadual de Santa Cruz

Correo electrónico: veralu@uesc.br

Resumen

En Brasil, los sistemas universitarios se encuentran en un proceso de reestructuración en las formas de ingreso y de formación en los estudios superiores. Esto sucede en medio de un debate profundo sobre la igualdad. El país aspira a seguir la tendencia mundial en cuanto a la reforma de la universidad. En este sentido, la reestructuración tiene la finalidad de aumentar los niveles de equidad con el desarrollo de competencias exigidas por el mercado. Éstas son consideradas claves para el crecimiento económico del país. Debido a la complejidad de las estructuras existentes, se instituyó un programa que facilita nuevos modelos de enseñanza, el Programa de Reestructuración de las Universidades (REUNI). Este programa se basa en la descentralización de la gestión y la flexibilidad del currículum; estos cambios son desarrollados para adaptar los sistemas a la actual coyuntura económica. Este artículo examina las acciones políticas del gobierno brasileño para promover las nuevas directrices de los sistemas académicos, según la tendencia internacional. Al mismo tiempo destaca que la misma, al enfatizar los aspectos prácticos del conocimiento, va en detrimento de la formación humanista en la universidad.

Palabras clave

Reforma, expansión, educación superior, Brasil

1. Educación superior en Brasil: expansión, reforma y demanda

El proceso de expansión e interiorización de la universidad pública en Brasil es parte de las políticas del gobierno para la promoción de la igualdad de derechos de acceso de los jóvenes a los estudios superiores. Tal perspectiva se funda en dos circunstancias: la demanda por formación universitaria - originada por la previa expansión de la enseñanza secundaria en la década de los 90- y la necesidad económica de competencias para desarrollar la Ciencia y Tecnología (C&T) en el país, con vistas al incremento de su crecimiento. Además, Brasil ambiciona elevar la enseñanza superior a los niveles internacionales, siguiendo los dictados de los organismos internacionales para América Latina, como el Banco Mundial, el cual indujo a los países a flexibilizar y pluralizar los sistemas universitarios para incrementar el ingreso y formar las competencias demandadas por el mercado (Leher, 2010; Azevedo y Lima, 2007). Las propuestas del gobierno brasileño son las adoptadas por sus vecinos: expandir la enseñanza superior para acercarse a los niveles de los países desarrollados en la constitución de las capacidades productivas. Plan que se encuentra aún bajo la presión política y económica mundial debido a los cambios sufridos en los sistemas de la Unión Europea con el proceso de Bolonia, beneficiador de la articulación

entre universidad y mercado, en función del crecimiento económico de los países de la región

La puesta en práctica del plan de reformas de la universidad pública nacional ha suscitado la democratización de acceso a los estudios universitarios. La matrícula se ha incrementado gracias a la ocupación de los espacios vacantes y de la ampliación del espacio físico de las universidades existentes, así como del desmembramiento de algunos centros y creación de otros nuevos.

El programa de expansión, denominado *Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades*¹ (REUNI) fue creado por medio de un decreto (n.6.096, del 24 de abril de 2007), siendo parte del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), también instituido como decreto para un programa de acciones del segundo gobierno de Lula da Silva. El PDE ha establecido un periodo de 15 años para desarrollar la educación en el país, especificando, entre otros, duplicar el número de matrículas en las universidades públicas y reducir la evasión.²

Para la puesta en práctica de las reformas en los centros existentes, el gobierno ha recibido el apoyo de sus dirigentes, los cuales han sido atraídos principalmente por las subvenciones asignadas para las mejoras físicas, parte de la incesante demanda para garantizar el ejercicio de las actividades académicas. Los recursos financieros han sido concedidos bajo la aprobación de un plan de reestructuración sometido por cada universidad al Ministerio de Educación, siguiendo las directrices del Programa.³

El proceso de adopción del Programa condujo a las universidades a cambios administrativos y pedagógicos en función del incremento de la matrícula y de la constitución de un nuevo modelo de enseñanza superior; la reestructuración de los cursos de grado y diversificación de sus modalidades han sido las primeras acciones en ese sentido, y el acento en los aspectos humanistas del conocimiento su fundamento, comprendiendo la actualización de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.⁴ Sin embargo, esa reforma se funda en la flexibilidad de la currícula mediante el sistema de créditos, razonando el intercambio entre las universidades (nacionales y ex-

tranjeras) con vistas a la movilidad de los estudiantes. Esa orientación ha sido la clave de la movilidad de los sistemas de la Unión Europea, acreditando que la flexibilidad del sistema de crédito hace viable la convergencia entre los distintos sistemas de educación superior en la región y posibilita los convenios internacionales.

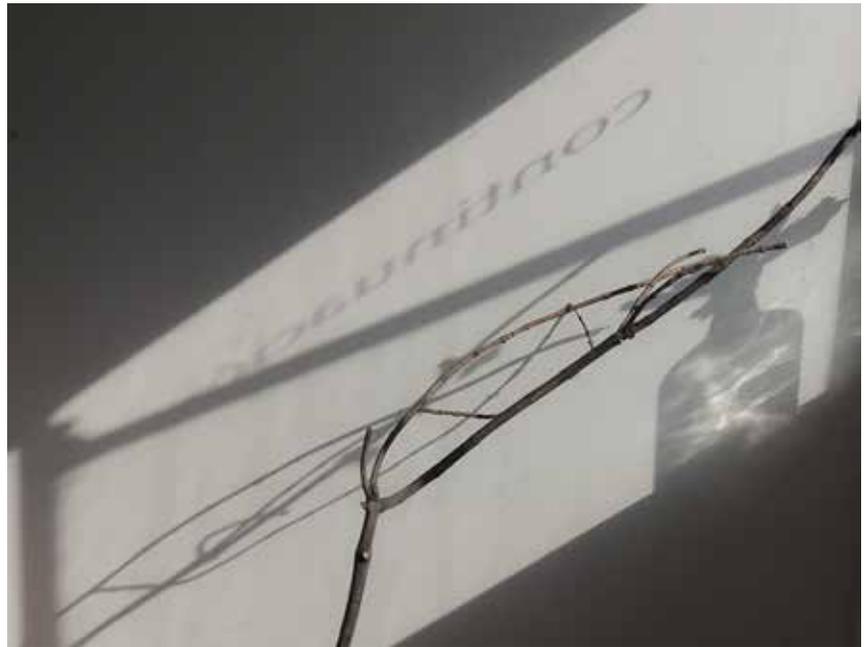
No obstante las subvenciones en expansión para alcanzar la meta de inclusión, principio del REUNI, Brasil aún no ha logrado la meta de universalizar la enseñanza superior y incrementar la enseñanza pública. Según los datos del último censo de la matrícula del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (INEP), de las 2.365 instituciones de enseñanza superior (IES) indicadas en el último censo del INEP, apenas el 12% es pública, (4,3% nacional, 4,7% estatal y 2,3% municipal). En el año 2001, 13,2% de las instituciones eran públicas. Respecto a la matrícula hubo un aumento de cerca del 121% en una década, saltando del 3.036.113 del año 2001 para 6.739.689 en el 2011⁵. Pero el cupo representa tan solo el 14,6% del colectivo de jóvenes en edad de realizar tales estudios (entre 18 y 24 años), cuando la meta para la década era alcanzar el 33%. Y el 73,7% de ese ingreso ha sido en el sector privado,⁶ fenómeno que se debe especialmente a los programas de subsidios durante el decenio, como el sistema de becas (ProUni) y el financiamiento de estudios (FIES),⁷ los cuales han impulsado su crecimiento y favorecido la privatización de la enseñanza superior. Por lo que se razona que las actuales acciones para el aumento de la matrícula aún son insuficientes para lograr el acceso democrático de los estudiantes a la universidad pública, beneficiando principalmente la población de baja renta, objeto del Programa.

Se examina la matrícula por regiones, se identifica la reproducción de las desigualdades existentes en el país; los datos advierten que aún hay una elevada diferencia de acceso a los estudios superiores entre las provincias consideradas más ricas y las más pobres. Mientras que los porcentajes de ingreso de los estados del sur, centro-oeste y sudeste están por encima de los porcentuales de jóvenes en edad de estudios superiores, en los estados del

nordeste y norte del país los porcentajes de acceso son aún muy bajos respecto a la demanda del señalado colectivo etario. Considerando que la desigualdad regional de acceso a la universidad ha sido la causa del estímulo a su interiorización, las acciones aún son insuficientes para generar una oferta de enseñanza pública, gratuita y de calidad, que genere equidad de condiciones de elección y acceso.

Además, el REUNI no menciona el fomento a la investigación ni la promoción de la calidad de la docencia, claves para la formación intelectual de los futuros científicos, misión histórica de la universidad. Esa ausencia ha contribuido para profundizar las dificultades existentes en los centros universitarios para el desarrollo de las actividades académicas. Los docentes reclaman por la sobrecarga de trabajo y del riesgo aún mayor de su calidad debido a que la igualdad de acceso no ha sido acompañada de las garantías del efectivo ejercicio de las actividades de docencia, investigación y extensión. Se identifica que las dificultades se profundizaron debido al incremento de la matrícula sin ampliación de salas, constitución de laboratorios, potenciación de bibliotecas, entre otros. De igual modo, no se han ampliado las plazas de docencia en la misma proporción de la matrícula, colocando en riesgo la función formativa con la adición de estudiantes en las aulas. Tales problemas se intensifican en los centros originados con el REUNI. Su emergencia no se ha sostenido en condiciones adecuadas de funcionamiento, sufriendo insuficiencia en la estructura física, de docencia y de funcionarios. Varios centros funcionan en espacios abandonados (antiguas fábricas, hoteles deshabitados, etcétera), constituidos como lugares provisorios en cuanto se erige un ambiente propio al desarrollo de las actividades científicas; lo que aún no ocurrió. La Universidad Federal de Integración Latinoamericana, por ejemplo, funciona en el complejo

de la usina de Itaipu desde el año 2010, mientras espera que se termine su edificación. Las condiciones precarias generan problemas para formar un cuadro docente y mantenerlo, imposibilitando garantizar el pleno desarrollo de las acciones académicas en estas universidades. La preocupación en alcanzar las metas estadísticas de ingreso ha postergado la constitución de infraestructura que pudiera favorecer los fundamentos cualitativos de la educación superior, que es la formación intelectual,



misión histórica de esa segunda institución más antigua de la sociedad, después de la iglesia.

2. El contexto socioeconómico del diseño de las políticas para la universidad

El REUNI es la iniciativa política de reforma de la universidad nacional, cuyo modelo de enseñanza persigue la dinámica internacional: cambiar los sistemas en función de un modelo homogéneo y mundial de universidad, más flexible y pautado menos en la formación intelectual y más en la técnica. Se trata de una nueva concepción que se funda en los reglamentos organizativos del mercado, poniendo énfasis en la preparación de las competencias que éste demanda. Un desafío impulsado por el avance

tecnológico de los mecanismos de producción, y de su infinito desarrollo, que viene generando discontinuas exigencias profesionales hacia la universidad. Ésta se ve presionada a dejar su tradicional misión de formación ciudadana y asumir la función de formadora de mano de obra calificada. Los dos pilares que la han conformado hasta hoy, la enseñanza y la investigación, ya no se encuentran bajo su dominio, los comparte ahora con ámbitos vinculados al mercado. El propio término que la ha identificado desde su nacimiento, “enseñanza superior”, está siendo sustituido por uno más flexible, “educación superior”, para caracterizar un nuevo sistema de formación, con énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, de lo cual la universidad es apenas una parte (Almarcha, 2001). En fin, el antiguo reducto de la producción del conocimiento está siendo transformado en uno más de los segmentos que se dedican a la denominada educación superior y a la investigación.

La universidad brasileña sufre cambios en esa perspectiva. El programa de expansión e interiorización de la universidad, es una acción política pensada para generar movilidad social pero también calificar la mano de obra para tornar el sector productivo más competitivo. El Programa se sustenta en la concepción de universidad como formadora de capacidades de futuros innovadores en el área de Investigación y Desarrollo (I+D) y, al mismo tiempo, lugar de investigaciones e inventos que puedan transformarse en productos y servicios en el mercado, camino elemental para las estrategias de innovación. Conforme De Mendonça Silva (2012), “Es sabido que el germen del crecimiento está en las universidades, pues allí se concentra una porción significativa de la investigación producida, principalmente en los países pobres, donde casi la totalidad de la investigación se desarrolla en la universidad, y con financiación gubernamental.”

Considerando que Brasil presenta índices insuficientes de Investigación y Desarrollo(I+D),⁸ la formación de los recursos humanos, sobre todo en áreas estratégicas, es fundamental para impulsar su avance tecnológico. En ese sentido, las nuevas políticas del gobierno para la

enseñanza superior pretenden incrementar la matrícula para preparar la futura capacidad productiva del país, siguiendo las pautas de una sociedad dominada por la tecnología y la información. Se pretende controlar el mercado interno y ser más competitivo en el externo.

La verdad es que las políticas internas reflejan el debate mantenido con otros países, sobre todo latinoamericanos y del Caribe, cuyos intereses en los rumbos de la educación en la región se pautan en las metas determinadas por la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en Colombia,⁹ en el año 2008. El documento del evento estipula democratizar la enseñanza superior en función de su contribución al desarrollo de la región, consideradas las actuales demandas económicas. Se debe considerar tal proceso bajo influencia del Proceso de Bolonia (junio/1999), que ha determinado cambios en los distintos sistemas de la Unión Europea con vistas a la creación de un espacio europeo de educación superior, más competitivo, articulado al mercado y sin fronteras. Esa concepción ha repercutido en el debate latinoamericano y brasileño sobre educación y crecimiento económico a través de la producción de Ciencia y Tecnología (C&T).

El REUNI incorpora tales procesos en su concepción de universidad. El desarrollo del diseño de su política lo convalida, como se verá a continuación.

3. REUNI y la internacionalización de las enseñanzas universitarias

El nuevo modelo para las enseñanzas universitarias se caracteriza por sus directrices flexibles respecto a la estructura curricular. Como núcleo del proceso educativo, el currículum determina los contenidos teórico-prácticos a ser aprendidos por los estudiantes asignados en el sistema de créditos. Su flexibilidad implica una organización individual de las disciplinas (a excepción de las obligatorias), facilitando la realización de estudios en otros departamentos o universidades debido a su viable reconocimiento. Se pretende compatibilizar los distintos

sistemas para estimular el desplazamiento de los estudiantes por los centros, sobre todo los extranjeros, y se adoptan los mismos principios de las políticas internacionales de movilidad. Las universidades han adoptado el nuevo reglamento, pero lo han hecho por medio de proyectos académicos específicos, por lo que han surgido estructuras administrativa y académica diferenciadas, incluyendo el surgimiento de carreras propias. Les une la concepción del programa que, fundada en las estrategias de innovación, induce a la formación de competencias y desarrollo de investigaciones e inventos demandados por el mercado (De Mendonça Silva: 2012).

El REUNI persigue las metas del Proceso de Bolonia, que ha promovido un sistema único de educación superior en la Unión Europea para facilitar la movilidad de los estudiantes y su futura inserción laboral en la región; también favorecer la competitividad internacional de la enseñanza superior europea con vistas a atraer estudiantes de todo el mundo. Sus principios hacen referencia a una educación que beneficie las competencias necesarias al desarrollo económico de los estados miembros, contribuyendo a la consolidación de la comunidad económica y su competitividad en el mundo. En esa perspectiva, las universidades deben promover estudios articulados a las actuales exigencias del mercado, constituyéndose en centros innovadores, con estructuras flexibles para proveer la inserción internacional. En ese sentido, la Declaración instituyó "la dimensión europea en la educación superior", promoviendo cambios en los sistemas universitarios para lograr la convergencia de los títulos académicos, transformados ahora en títulos europeos. Considerando una formación de carácter profesional y tendencia universal, se ha estructurado una enseñanza en los niveles de grado y posgrado, con planes de estudios y titulaciones flexibles y sometidas a un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y a un suplemento europeo a los títulos. Todo ello para promover el desplazamiento y generar la cooperación entre los centros, consolidando el proyecto de una educación superior europea.¹⁰ Un modelo de educación que debe ser expandido, tornándose dominante

en el mundo, como anuncia la Declaración: "Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el Sistema de Educación Superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas."

Es decir, consolidarse enteramente para competir mundialmente, concepción que ha estimulado la competitividad internacional de los sistemas universitarios europeos, superando fronteras para establecer convenios, ejercer influencia y atraer alumnos, como lo hacen las empresas con sus productos, siempre en busca de consumidores ávidos por consumir.

La concepción de un modelo de enseñanza en consonancia con las actuales exigencias económicas incidió en el debate latinoamericano sobre las reformas de sus sistemas. Gobernantes, intelectuales y sindicalistas han realizado debates sucesivos sobre el tema. A pesar de la complejidad económica, sociocultural y educativa de sus estados, los gobiernos han estimulado cambios en las estructuras para favorecer la movilidad de estudiantes y profesionales. El Mercado Común del Sur (Mercosur) ha examinado formas de convergencia de estudios en la zona para facilitar la integración regional. Europa ha contribuido con los planteos internos estableciendo diálogos para la armonización de los sistemas hacia la perspectiva de Bolonia. Sus universidades han firmado convenios con universidades latinoamericanas, incrementado la movilidad de estudiantes hacia el sur, y atrayendo sucesivamente estudiantes sudamericanos hacia universidades europeas. Asimismo, en algunos eventos de los gobiernos se ha favorecido el debate sobre el tema, como en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, ocurrida en Salamanca en el año 2005 y en Montevideo al año siguiente; y más particularmente la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Colombia en el 2008.

La Declaración de Salamanca señala: “Nos proponemos avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (...) articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria para incrementar la productividad brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para nuestros pueblos así como la competitividad internacional de nuestra región.”

La Declaración de Montevideo reafirma la intención de la Declaración de Salamanca en dos párrafos: “Valoramos igualmente la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) orientado a la necesaria transformación de la educación superior y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, y respaldamos la propuesta de elaborar un plan estratégico del EIC, para cuya formulación se convocará a los responsables nacionales de las políticas de educación superior y a otros actores vinculados con el tema.”

Y también: “Acordamos promover, en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) una iniciativa de cooperación en materia de movilidad académica de estudiantes universitarios. Para ello, encargamos a la SEGIB que realice un estudio que permita establecer un instrumento educativo que articule un sistema de intercambio de docentes y estudiantes universitarios, tomando como modelo experiencias exitosas realizadas en el ámbito europeo.”

Son proposiciones de la misma magnitud que la del Proceso de Bolonia. Como parte del debate y de las estrategias de constituir un espacio común de educación

superior, los gobiernos han estado atentos al movimiento mundial, siendo sus acciones influenciadas por la dinámica de los países desarrollados, sobre todo la tendencia de la Unión Europea. Los esfuerzos en adoptar el modelo de universidad originado con el Proceso de Bolonia se



debe en parte al empeño de la UE en propagar el nuevo sistema europeo fuera de Europa, con vistas a constituir la convergencia de la educación superior. Los gobiernos están interesados en recuperar la posición de Europa como primer lugar de destino de los estudiantes del mundo, perdido a favor de los Estados Unidos en los años '80 (debido al mayor estímulo a la movilidad en la región).

La constancia de las universidades de la UE en Latinoamérica se advierte en las reuniones internacionales, conocimiento de los centros y realizaciones de convenios. El desenlace es el incremento recíproco de la movilidad docente y docente. No obstante, Bolonia no ha sido adoptado en la región, conforme lo indicado por muchos autores. Se trata de un proyecto de difícil puesta en práctica en países con extremas diferencias, desde las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales hasta

la diversidad interna, incluidas las distintas configuraciones de sus sistemas de enseñanza superior y de sus procedimientos de acceso, conforme lo afirma Brunner (2008).

Conclusiones

En Brasil, el gobierno ha incorporado la concepción europea en los debates sobre la reforma de sus sistemas. Bolonia se ha manifestado como modelo que responde a los intereses de su proyecto de reforma de la educación superior. Tal influencia queda expresada en las directrices del REUNI, como es posible notar en las proposiciones de flexibilidad del currículum, su perspectiva de movilidad y de articulación entre los distintos grados. Reglamentos que se fundan en una formación con énfasis en la articulación entre los conocimientos teórico y práctico, con vistas a responder a las actuales demandas socioeconómicas. Brasil nunca ha actuado con autonomía en sus reformas, sufriendo continuas influencias. Por lo que no es excepcional encontrar en su actual reforma elementos del Proceso de Bolonia, principalmente si se trata del impulso a la movilidad internacional. En ese sentido, recientemente el país ha adoptado un programa de desplazamiento denominado "Ciencia sin Fronteras", cuyo objetivo es favorecer estadias en universidades de excelencia a los estudiantes de grado y postgrado de los cursos considerados de punta. Los convenios son con Estados Unidos, Canadá, Australia, Corea del Sur y países de Europa. El Programa genera la necesidad de homologación de los estudios realizados fuera del país y las universidades deben estar preparadas para su equivalencia y reconocimiento, con el fin de posibilitar el entendimiento de las titulaciones, el que implica flexibilidad en los currículos y, a largo plazo, reformas en los sistemas.

El país ambiciona acompañar el debate mundial sobre reformas administrativas y de formación y aprovecha la brecha de la demanda histórica por la democratización de la enseñanza, con el fin de aportar las directrices de los nuevos sistemas académicos. Es decir, el debate no es interno sino que atiende a demandas económicas, las

cuales no tienen fronteras. Y esto se debe a las posibilidades de interacción de la universidad con la sociedad. Éstas incitan a un constante reflexionar sobre las formas en que deben establecerse los planes de reformas para su ajuste a las necesidades coyunturales. Hoy la preocupación es sobre el papel que debe cumplir en un contexto socioeconómico, el cual prioriza los aspectos prácticos del conocimiento. Su larga trayectoria de servicios a la sociedad, y su posición como centro de interés político y económico, contribuyen a las exigencias en torno a cambios de actitud en la formación académica y la producción científica.

Por todo ello, se nota que una nueva concepción de las actividades de docencia y investigación se está instalando en la universidad en detrimento de su tradicional misión de formación ciudadana y académica. La institución está en un proceso de reestructuración para atender a las demandas socioeconómicas en una sociedad dominada por la tecnología y la información. Su actual desafío es promover una orientación en consonancia con los intereses del nuevo orden mundial.

Notas

- 1 Programa de Expansión y Reestructuración de las Universidades.
- 2 Este Decreto ha coexistido con el Plan Nacional de Educación (PNE - Ley 10.172 de 9 de enero de 2001), instituido en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso. Por entonces se determinaba la meta de inclusión en la enseñanza superior de al menos el 30% de la población entre 18 y 24 años hasta el final de la década de 2000.
- 3 Para más información véase el Decreto REUNI.
- 4 Véase el artículo segundo del Decreto REUNI.
- 5 Dato del Censo de Educación Superior 2011 del Instituto Nacional de Estudios e pesquisas Educacionais (INEP).
- 6 Percentual reducido respecto al año 2010, que correspondía al 74,2%, pero aun distante del 68,9% del año 2001, lo más bajo de la década para persecución del gobierno.
- 7 El ProUNI es un sistema de becas de estudios en instituciones privadas, a cambio de exenciones impositivas., mientras el FIES es un suplemento de ayuda para cubrir hasta el 100% los gastos de los estudiantes que han obtenido una beca parcial del ProUni.
- 8 Véase De Mendonça Silva, 2012.
- 9 La Conferencia es el resultado de los debates internos y externos ocurridos en los países latinoamericanos y caribeños sobre las políticas para la enseñanza superior en la región. Las discusiones son estimuladas por

la UNESCO, que reconoce el actual modelo europeo implementado según las metas del Bolonia. El resultado del evento fue una Declaración con las metas a ser alcanzadas en la región, en función de su integración y competitividad, siguiendo las mismas directrices del Bolonia para Europa. La conferencia es parte de un debate que se plantea mundial, siendo organizada y patrocinada por la Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), con refuerzo sobre todo de los gobiernos de Colombia, Brasil, Venezuela, México y España.

10 Declaración de Bolonia, 1999.

Bibliografía.

Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington, D.C.: The World Bank Group.

_____ (1994). *La enseñanza superior. Las elecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: The World Bank Group.

Brasil. PDE: Decreto 6.094. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

_____ PNE: Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____ Decreto REUNI. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

_____ IBGE. <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/11/18/ibge>

Brunner, J. Joaquín (2008). "El Proceso de Bolonia en el universo latinoamericano: límites y posibilidades", en *Revista de educación*. Número extraordinario.119-145. Declaración de la conferencia regional de educación

superior. Disponible en: http://www.oiss.org/IMG/pdf/DECLARACION_DE_MONTEVIDEO_XV_Congreso-2.pdf

De Mendonca Silva (2012). "Investigación y desarrollo: la formación de los recursos humanos en Brasil", en *Revista Universidades*, UDUAL, v. 52, pp. 18-26.

_____ (2011). *Universidad y empresa: los vínculos entre el conocimiento y la productividad*. Ciudad de Mexico, Ed. Fontamara.

INEP: Censo de Educación Superior. Disponible en <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

_____. Dicionário de Indicadores Educacionais. Disponible em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/>. Visitado em 25/01/2012

Leher, R. (2010). "Educação no governo Lula da Silva a ruptura que nao aconteceu", en MAGALHES, Joao Paulo de Almeida et all. *Os anos Lula contribucões para um balanço critico 2003-2010*. RJ: Garamond, p. 369-412.

MEC. Decreto 2.306 de 19 mayo de 1997. Disponible en portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/d1_2306.pdf

_____ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2007.

_____ Relatório REUNI <http://reuni.mec.gov.br/> visitada em 30/01/2012

_____ "Expansão da Rede Federal." Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/setec/>

_____ Programa Universidade para Todos (ProUni). Disponible en: siteprouni.mec.gov.br/

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe: "Declaración de la conferencia de educación superior en América Latina y el Caribe", en *Gaceta UDUAL*, jul-dic 2008.

XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno. Declaración de Salamanca. Disponible en <http://www.madrimasd.org/blogs/CTSiberoamerica/2005/10/16/7197>

XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Montevideo. Disponible en <http://www.oei.es/xvicumbredec.htm>



UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO LOCAL: O CASO DA UNILA*

JOSUÉ MODESTO DOS PASSOS SUBRINHO

Rector de la Univesidad para la Integración Latinoamericana

O tema desta mesa pode simultaneamente ser entendido como algo auto evidente ou como paradoxal, dependendo, em grande parte, de como encaramos o conceito de universidade. Antes de adentrarmos no conceito e na evolução da acepção do termo universidade, detenhamo-nos brevemente no conceito de desenvolvimento econômico local.

Para nossa finalidade, é suficiente uma definição pragmática e amplamente difundida, pois abonada pelo mais popular repositório da atualidade, a Wikipédia, na versão em língua portuguesa, a qual não é muito divergente da versão em Inglês. Esta é a citação:

“O desenvolvimento econômico local não é simplesmente o reflexo de um processo de desenvolvimento nacional em uma dada localidade. O que caracteriza o processo de desenvolvimento econômico local é o protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões econômicas e na sua implementação.

Trata-se, portanto, de um processo de desenvolvimento econômico que se baseia na autonomia dos agentes locais que, muitas vezes, caminham em oposição ao pensamento dominante”.

Já foi observado que o florescimento do conceito e das políticas de desenvolvimento econômico local sucedeu ao fracasso ou desprestígio dos programas

econômicos nacionais. Evidentemente, a preocupação com o desenvolvimento econômico local não se opõe às políticas nacionais, apenas é necessário a existência de autoridades locais com autonomia relativa para formulação e implementação de ações que alavanquem o desenvolvimento, supostamente melhor desenhadas e executadas que as políticas concebidas por autoridades nacionais.

Voltemos ao ponto. Qual o papel que a universidade pode desempenhar no desenvolvimento local?

Muitos de nós já ouvimos recorrentemente tal indagação ou, talvez, mais precisamente, cobrança. De tão repetida, ela já se naturalizou, mas devemos dizer que nem sempre os acadêmicos ouviram ou admitiram receber este tipo de demanda que para ser atendida exigiu modificações importantes na própria constituição da universidade.

Não precisamos reconstituir a longa história de transformação que a universidade foi passando de seu alvorecer, geralmente atribuído à Idade Média Europeia, quando se estabeleceu uma peculiar corporação formada por professores e estudantes unidos pelo ideal de cultivar o conhecimento, sob a proteção e controle dos príncipes laicos ou da igreja. O que talvez seja relevante é demarcar as etapas das transformações nas sociedades modernas que redesenham a instituição universitária. Neste sen-

tido, a incorporação sistemática da atividade da pesquisa científica experimental, muito além do cultivo da erudição e a absorção dos valores do iluminismo, a exemplo da busca da verdade, independentemente das convicções religiosas, marcaram uma refundação da universidade, por vezes, a criação de novas universidades quando as antigas se recusavam a abraçar as novas ideias.

No século XX as universidades foram explicitamente convocadas a servir aos propósitos do desenvolvimento econômico nacional, principalmente nos países que se sentiam relativamente atrasados nos processos de incorporação da ciência e tecnologia aos seus processos produtivos, ao tempo que eram criadas instituições educacionais de ensino técnico ou ensino superior não universitário, além da generalização de academias científicas e institutos de pesquisa. Neste contexto a criação de community colleges, ou seja, de instituições desenhadas para atender necessidades locais de mão de obra e de fomento da pesquisa aplicada aos principais setores econômicos regionais foi uma resposta mais rápida a difícil adaptação das tradicionais universidades às rápidas transformações econômico-sociais verificadas, por exemplo, nos Estados Unidos.

Por fim, o longo processo de massificação do ensino superior verificado especialmente no pós Segunda Guerra Mundial, no mundo ocidental, foi marcado por revoltas estudantis no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Neste momento, os questionamentos acerca das características da instituição universidade se multiplicaram gerando a situação de crise institucional que perseguiu diversas universidades por anos muitos anos. Especialistas se dedicaram a tipificar as demandas dos segmentos externos e internos à comunidade universitária, demandas que exigiam novos investimentos, novas atividades, ampliações do âmbito de atuação, incorporação de novos valores, a exemplo da diversidade cultural, das questões de gênero, das diversidades étnicas entre outros.

Neste panorama, elidindo por questão de tempo, o período de questionamentos econômicos acerca da relevância dos investimentos públicos em ensino superior,

tão presentes nas décadas de 1980 e 1990, **passemos ao contexto de concepção e criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana, UNILA, em Foz do Iguazu, no estado do Paraná, Brasil.**

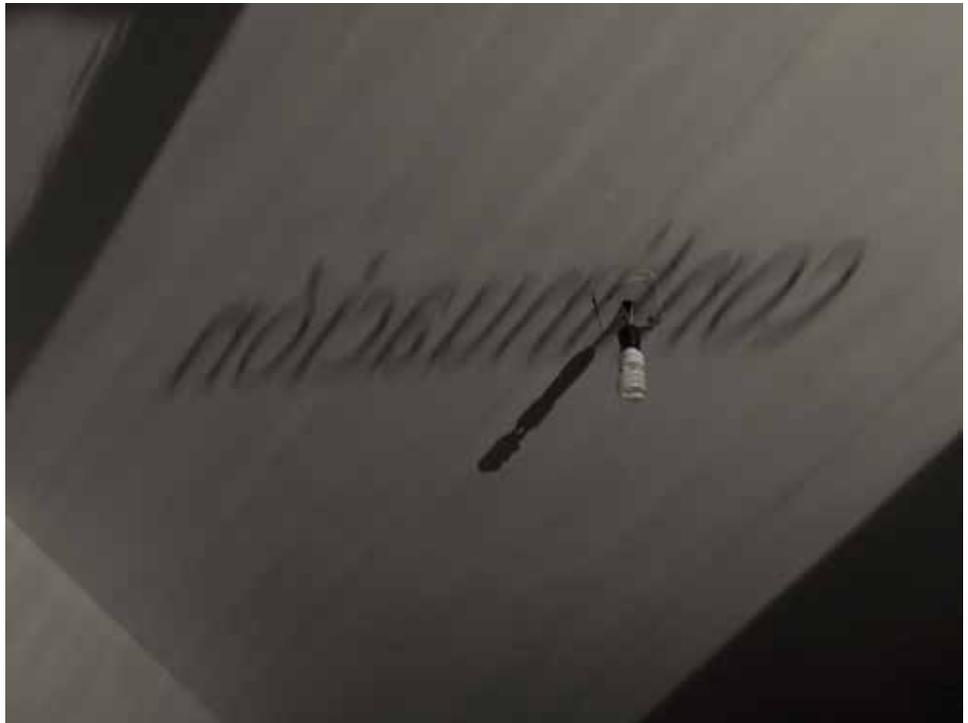
O contexto nacional, por volta de 2007, era de proposta de um programa de expansão e reestruturação das universidades federais contemplando algumas diretrizes, tais como, interiorização da oferta de cursos, com a construção de novos campi universitários, transformação de unidades isoladas ou vinculadas a outras universidades em novas universidades; a utilização de tecnologias que viabilizassem a educação a distância em larga escala, ampliação da oferta de cursos noturnos, observação da carência de oferta de vagas em certas áreas do conhecimento ou de atuação, como por exemplo, cursos de engenharia, de conteúdos tecnológicos, de formação de professores, de formação de profissionais da área da saúde. Ao lado disso se reatualizou um debate acerca das características morfológicas das universidades. Propostas de criação de amplos ciclos de formação geral e/ou de grandes áreas do conhecimento, especialmente das humanidades, críticas à imposição precoce de opção do estudante por uma carreira específica, assim como críticas à organização departamental da universidade prosperaram e foram estimuladas sem que chegassem a alcançar o status de política pública.

Paralelamente a esses debates e programas governamentais se discutia, e em algumas universidades, se implantavam programas de ação afirmativa com o objetivo de modificar a forma tradicional de acesso às vagas dos cursos universitários que historicamente beneficiavam os segmentos sociais de renda mais elevada. As propostas e políticas adotadas variaram do incentivo à oferta de vagas noturnas, possibilitando a frequência de alunos trabalhadores, concessão de bonificações na pontuação das provas dos processos seletivos aos candidatos originários de segmentos econômicos e etnias sub representadas nos cursos superiores até, finalmente, a adoção de reservas de vagas para esses segmentos. Após longo processo, o Congresso Nacional aprovou uma lei de quotas, com o

objetivo de progressivamente destinar 50% das vagas ofertadas pelas universidades e institutos federais de ensino aos alunos provenientes das escolas públicas, sendo estes divididos entre os auto declarados negros ou indígenas e os brancos abaixo de determinada renda per capita.

O governo federal definiu, concomitantemente, uma política externa com pretensão de maior protagonismo quer em caráter global, quer em caráter hemisférico. Podemos inferir que a confluência das duas ações políticas, expansão universitária e maior protagonismo do Brasil no cenário internacional contribuíram para a viabilização de propostas de universidades voltadas para a internacionalização e com propósitos regionais delimitados. A Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) são propostas pelo poder executivo e autorizadas pelo Congresso Nacional neste cenário.

A comissão de implantação da UNILA, dirigida pelo professor Héglio Trindade, ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e reconhecido cientista político elaborou, depois de intensa discussão, um projeto inovador de universidade que aparentemente era mais voltado para a pesquisa e pós-graduação, bem como para a formação de quadros dirigentes que para uma universidade com todas as áreas de atuação, incluindo os tradicionais cursos de graduação. Outro aspecto importante é que inicialmente a UNILA foi imaginada como a Universidade do Mercosul, tendo sido objeto de consulta aos países membros. A não aprovação do projeto de universidade multinacional por todos os membros, com exceção do Brasil, levou a uma redefinição do projeto. O Brasil se propôs a criar uma universidade federal dedicada



à integração, não mais dos países do Mercosul, mas de toda a América Latina.

No dia 12 de dezembro de 2007, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou, ao Congresso Nacional, o projeto de Lei que viria se transformar na Lei 12.189 de 12 de janeiro de 2010, finalmente implantando a UNILA. A citada lei trazia importantes inovações para uma universidade federal brasileira. Em consonância com seu objetivo de promover a integração latino americana estabeleceu-se o princípio de que concursos para docentes brasileiros e dos demais países latino americanos poderiam ser realizados em língua portuguesa ou espanhola e que os estudantes deveriam ser recrutados no Brasil ou em outros países latino americanos, sendo as provas realizadas em português ou espanhol. Ou seja, previa-se mecanismos de efetivo incentivo a participação de estudantes e docentes de diversas origens como mecanismo de enriquecimento da diversidade cultural da nova universidade.

A escolha da sede da nova universidade, a cidade de Foz de Iguaçu, no Oeste do Estado do Paraná, na região da tríplice fronteira, Argentina-Brasil-Paraguai, pelas autoridades federais brasileiras, levou em conta não apenas os aspectos geográficos de uma fronteira povoada por

comunidades vibrantes, mas também, possivelmente, um simbolismo de uma região marcada por conflitos históricos de delimitação de fronteiras, de confrontos de etnias e estados, mas por outro lado, de acordos para aproveitamento mútuo de recursos naturais e de pactos pela integração econômica, social e cultural não apenas dos países fronteiriços, mas também dos demais países da América Latina.

Para bem demarcar esta nova etapa de relacionamento, agora baseada no esforço acadêmico de compreensão dos diversos povos da América Latina, foi proposta uma universidade inovadora em diversos aspectos, inclusive na ousadia arquitetônica de seu campus, projetado pelo célebre arquiteto Oscar Niemayer.

Não devemos relegar a um segundo plano a contribuição das autoridades locais para a implantação da UNILA em Foz do Iguaçu. Para isso devemos traçar um breve esboço desta região e do seu desenvolvimento econômico recente.

A região da tríplice fronteira teve os seguintes vetores do desenvolvimento econômico recente:

- a) Intensa atividade comercial internacional, baseada, principalmente, na importação de bens de consumo, com isenções alfandegárias, atraindo consumidores locais e de regiões distantes;
- b) Atividades turísticas explorando principalmente os recursos naturais: cataratas do Iguaçu, reservas florestais e organização de eventos explorando a infraestrutura disponível;
- c) Exploração do potencial hidroelétrico, destacando-se o de Itaipu, empreendimento binacional Brasil-Paraguai;
- d) Intensificação da produção agropecuária no entorno regional.

As autoridades e empresários locais definiram alguns

esforços para alavancar e/ou redirecionar os vetores do desenvolvimento. Entre esses esforços se destaca a ampliação da base de ensino técnico e superior, com a construção de um Campus da Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE, construção do Campus do Instituto Federal de Ensino Técnico do Paraná, IFPR e, também, de algumas faculdades e centros universitários de direito privado.

Ainda nesse esforço de aperfeiçoamento da qualificação da força de trabalho local e de interiorização das atividades científicas e tecnológicas poderíamos destacar a criação, sob o patrocínio da Itaipu Binacional, do Parque Tecnológico de Itaipu, destinado a atrair para a região empreendimentos econômicos de base tecnológica mais sofisticada.

Em 07 de dezembro de 2010 a UNILA, representada por seu reitor, e o Ministério da Educação, representado por dirigentes da Secretaria de Educação Superior, firmaram um pacto para implantação do Campus Universitário, estabelecendo a dotação orçamentária plurianual 2010-2014, totalizando R\$231 milhões para investimento e R\$ 91 milhões para custeio. Adicionalmente, no mesmo período, seriam autorizadas as contratações de 568 docentes e 673 técnicos administrativos em educação.

Os cursos de graduação a serem



implantados no período foram assim descritos, com as respectivas ofertas de vagas anuais: Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (100), Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (100), Ciências Agrárias (50), Geologia (50), Engenharias (400), Farmácia (50), Computação (100), Arquitetura (50), Artes (50), Música (50), Educação Física (50), Administração (100), Letras (100), História (50), Formação de Professores (300), Geografia (100), Relações Internacionais (50), Direito Internacional (50), Saúde Pública (50), Cinema (50), Educação (100), Física (50), Química (50), Matemática (50), e Meio Ambiente (50) totalizando 2.300 vagas anuais tendo como meta alcançar 9.900 alunos matriculados no momento da completa implantação dos cursos.

Como se pode notar, não obstante ser voltada para a integração dos países latino-americanos, o pacto estabelecido pela UNILA com as autoridades do MEC contemplava diversos cursos de interesse do desenvolvimento local da região da tríplice fronteira, bem como às diretrizes nacionais brasileiras de expansão das universidades federais. Assim, cursos de engenharia, tecnologia, ciências agrárias e relações internacionais estão intimamente ligados às características e necessidades locais. Os cursos de formação de professores e de profissionais da área da saúde atendem a uma diretriz nacional, possivelmente coincidindo com as demandas locais.

Em que medida o atendimento dessas demandas locais conflita com a característica fundante da UNILA de universidade voltada para a integração latino-americana?

Acredito que não obstante a possibilidade de geração de tensões pontuais as universidades foram criando uma institucionalidade dotada de uma plasticidade que é capaz de atender simultaneamente diversas demandas, algumas das quais aparentemente contraditórias. Esta é exatamente a virtude que tem permitido as universidades atravessarem séculos, desde a Idade Média Europeia até os dias atuais, a capacidade de reafirmar suas características fundantes de associação de estudantes e professores em busca do conhecimento, com novas demandas, com novas atribuições. A pesquisa científica

e tecnológica, a inovação, as atividades de extensão, prestação de serviços, consultorias, a internacionalização, o atendimento de novos requisitos quanto aos padrões éticos, o respeito à diversidade cultural, aos aspectos de gênero e muitas outras questões já foram tidas como empecilhos ou obstáculos paralisantes. Não obstante as instituições universitárias absorveram estas e outras demandas, se reestruturaram, modificaram seus padrões de governança e continuam merecendo o respeito de suas respectivas comunidades como entidades voltadas para a preservação e renovação do conhecimento, como fóruns de debates dos limites do saber, como as melhores instituições para reverenciar e criticar os estágios atingidos e, paralelamente desafiar o desconhecido; não obstante o aparecimento de novas instituições e organizações, por vezes especializadas em apenas uma das demandas encaminhadas à universidade.

Se nos inspirarmos nos melhores exemplos, tenho certeza de que a UNILA poderá ser simultaneamente o que seus documentos fundadores apontam, uma universidade para integração da América Latina e para o desenvolvimento econômico local da região que a acolheu com esperança e entusiasmo

Nota

***PONENCIA PRESENTADA EN EL PANEL “LAS UNIVERSIDADES COMO PROMOTORAS DEL DESARROLLO ECONÓMICO LOCAL”, EN EL MARCO DEL II FORO MUNDIAL DE DESARROLLO ECONÓMICO, FOZ DE IGUAZÚ, PARANÁ, REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL, 30 OCTUBRE/1 DE NOVIEMBRE 2013.**

El diccionario

por Laura Chenillo Alazraki
<http://eldiccionario.tumblr.com/>

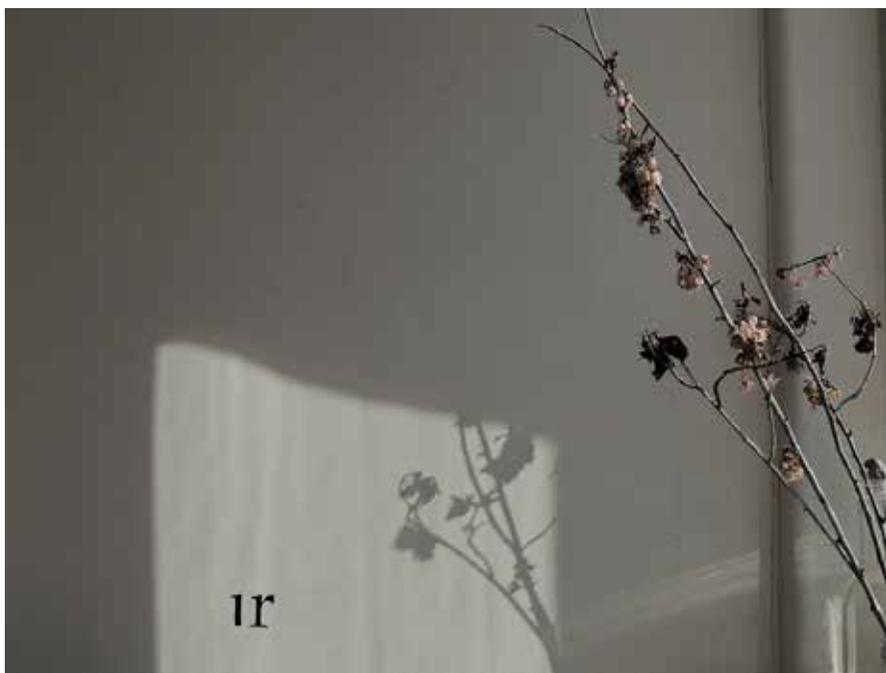
La serie fotográfica *El diccionario* es parte de un proyecto audiovisual más amplio en el que investigo la construcción de los nombres, la identidad y los lugares. Estas fotografías surgen de un diálogo cotidiano con el espacio en el que construyo mi casa. El ritmo de la vida en la Ciudad de México suele ser rápido y furioso, este trabajo es un intento por establecer un vínculo con el entorno natural desde una posición contemplativa que permita ser a un ritmo menos agobiante y más silencioso. Estas imágenes bidimensionales son parte de un ejercicio íntimo y multidimensional de ubicación y construcción de un lugar.





Los diccionarios están llenos de conceptos y definiciones establecidas, pero en el uso, el significado de las palabras se modifica cada vez que se dicen. El lenguaje no es una estructura fija, es una construcción humana y está vivo. Las palabras con las que nombro al espacio tienen relación con los ciclos que suceden sobre la propia construcción arquitectónica. Me interesa entablar un diálogo entre la imagen y la palabra como dos lenguajes que se complementan. Al intervenir con palabras los espacios, las dos estructuras se modifican. Los límites de lo natural y lo construido dialogan entre la experiencia y el conocimiento. Durante este proceso, los vidrios y los muros de las habitaciones se han transformado en espejos y pantallas que comunican lo que hay afuera con lo que se gesta dentro.

La fotografía me permite registrar las definiciones momentáneas y circunstanciales que la luz hace visible mientras transita por el espacio. Desde donde percibo, los nombres nos conforman, las casas se construyen y la luz nos deja mirarnos. Y mientras yo pongo el nombre sobre la ventana de mi casa, todos juntos, seguimos girando.





Nací en la Ciudad de México, en el año del temblor. Soy artista visual egresada de la UNAM. Hasta ahora mi trabajo me ha llevado a investigar cómo se construye la identidad en los lugares que transitamos. Para encontrar distintas respuestas a esa curiosidad he trabajado en el campo audiovisual creando videos, dibujos, fotografías, textos, libros e intervenciones. He expuesto mi trabajo de manera individual y colectiva en distintos espacios culturales de México como la Galería *el Estudio*, el Museo de Historia Natural, el Museo de la Estampa y el Centro de las Artes de San Luis Potosí, entre otros. A la par me desarrollo como docente de las artes visuales en el Taller de Experimentación Artística, un proyecto educativo autogestionado cuyo objetivo es generar vínculos personales con el entorno a través de los procesos y prácticas artísticas.

Páginas web:

<http://laurachenillo.tumblr.com/>

<http://eldiccionario.tumblr.com/>

<http://laurachenillo.wix.com/tallertea>

**We present you
with the best**

VOICES

of Mexico

The leading English-language quarterly
published by the Center for Research
on North America, UNAM

For more information Phone (011 525) 659 2349,
659 3821 Fax: (011 525) 554 6573



En el marco del nexo universitario la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, ha establecido el Centro de Información y Documentación Universitarios (CIDU), el cual constituye el eje fundamental en donde se reúne, procesa y difunde información y documentación relacionada con la educación superior y las universidades latinoamericanas.

El acervo del CIDU contiene 2,005 registros de publicaciones periódicas, 8941 títulos de monografías y 12,741 ejemplares, 81 registros de audiovisuales y 157 ejemplares. En el área documental, se cuenta con los principales reglamentos y leyes universitarias, así como información de asociaciones nacionales y regionales de 22 países de América Latina. De manera adicional, el acervo documental contiene programas de estudio e información académica de más de 220 universidades en 13 países de la región.

CONSULTA Y PRÉSTAMO

La consulta de acervo puede hacerse personalmente en la sala de lectura, o de forma indirecta por vía telefónica, fax, correo y e-mail: angeles.guerrero@udual.org. Si es necesario el préstamo de algún material, se cuenta con servicio de préstamo interbibliotecario siempre y cuando se mantenga vigente un convenio para tal fin entre la UDUAL y otra institución. Hasta ahora están inscritas 42 instituciones en nuestro programa.

CANJE Y DONACIONES

Se ha establecido un sistema de intercambio de las publicaciones de la UDUAL (Revista Universidades, Colección UDUAL e Idea Latinoamericana), así como de aquellas publicaciones duplicadas de la colección con instituciones de América Latina y otras partes del mundo, por lo que quienes estén interesados, pueden solicitar la lista de canje actualizada.

CRITERIOS ADICIONALES

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS EN

Universidades



Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

De contenido:

70

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. Se aceptan trabajos en los idiomas: castellano, inglés, francés y portugués.
3. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
4. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
5. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiosos académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
6. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
7. Los procesos de dictaminación están determinados por el número de artículos en lista de espera. La Coordinación Editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictaminación y edición en su caso.
8. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
9. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
10. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

De formato:

1. Sólo se aceptarán trabajos con una extensión de 15 a 25 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, en tamaño carta, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía times new roman. Las reseñas deben tener una extensión de 3 a 5 cuartillas.
2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico o correo postal, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor (es).
4. Los cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. Y en el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
5. Todo gráfico deberá presentarse en blanco y negro, sin ningún tipo de resaltado o textura, así como los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet.
6. No se acepta ningún tipo de foto.
7. No se deben colocar epígrafes al inicio de cada trabajo.
8. Los títulos y subtítulos deberán numerarse con sistema decimal.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía. Cabe señalar que ésta deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Alberti, 2002:39), o en el caso de dos autores (Rodríguez y García: 1998:56); si son mas de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*,2003).

En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard, 1992^a:79).

“Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard, 1992^b:100).



11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

Para libros:

Grize, Jean (1990), *Logique et langage*, París : Oph
 Dogan, Matei y Robert Pahre (1993), *Las nue ciencias sociales : la marginidad creadora*, Méx Grijalbo.

Para revistas o capítulos de libros:

Jiménez, Gilberto (2203), "El debate sobre la pr pectiva de las ciencias sociales en los umbrales nuevo milenio", en *Revista Mexicana de Sociolc* año 65, núm. 2, México: UNAM.

Morley, David (1998), "Debate mediático: interj tando las interpretaciones de las interpretaci en Curran, James et al. [comps.], *Estudios cultur y comunicación*, España: Paidós Comunicación

Para referencias a sitios web se indicará la ruta comp del trabajo señalando la fecha de consulta:

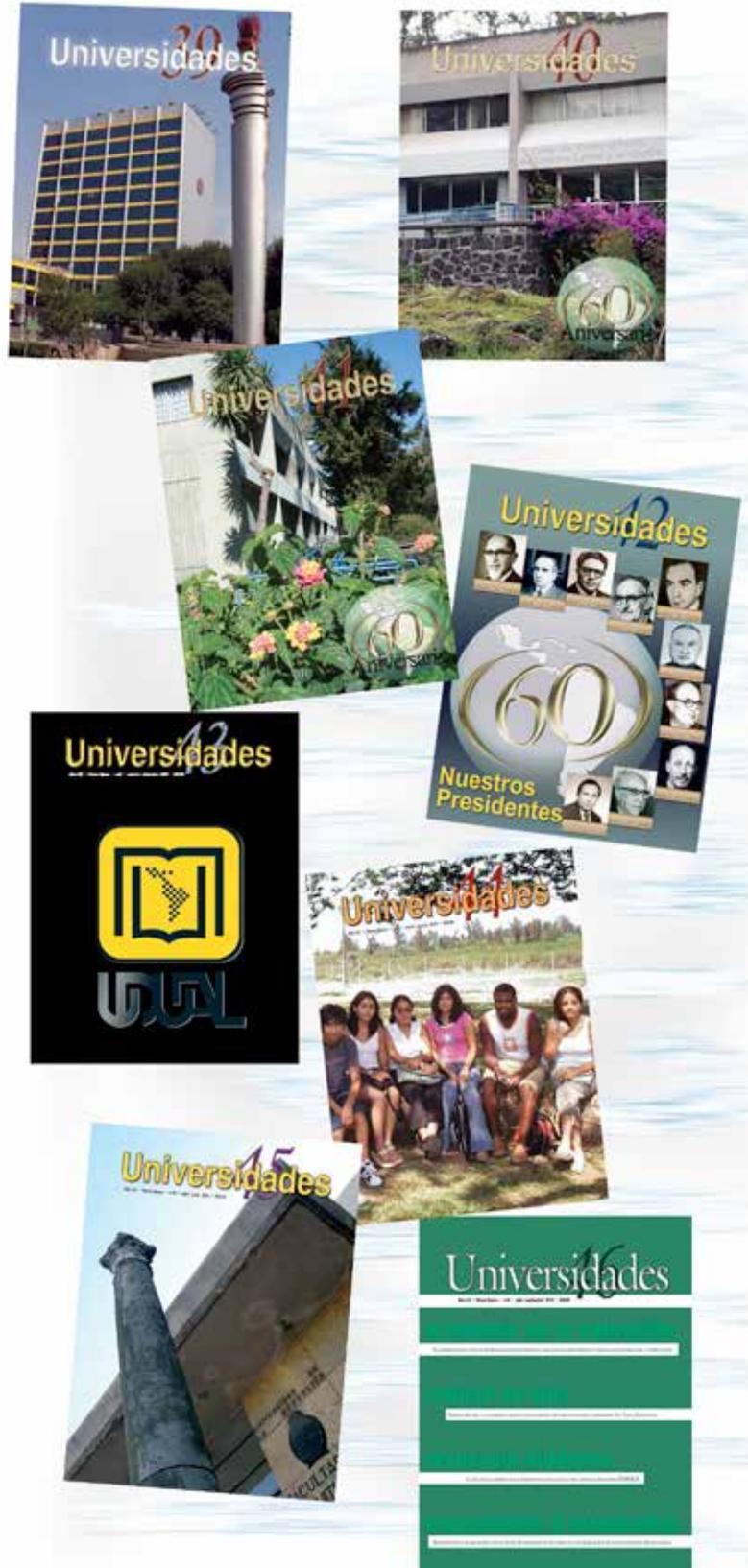
Romero, Ernesto (2005), "Estudios sociológi contemporáneos" en *Sociología general*, núm México: UNAM.

<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.h> [22 de abril de 2006].

12. Las siglas deben ir desatadas la primera vez i aparezcan en el texto, en la bibliografía, en cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el te la primera vez deberá escribirse: Consejo Naci de Población, posteriormente: CONAPO.
13. Al final del trabajo el o los autores deberán colc una breve fecha curricular que deberá contenei siguientes elementos: máximo grado académ institución y dependencia donde labora, país, lír de investigación, últimas tres publicaciones, coi electrónico, dirección postal, teléfono y fax.

Envío de trabajos a las siguientes direcciones de correo electrónico:

udual1@unam.mx y publicaciones@udual.org



Los fuegos de colores de Juvenal Jiménez

Ritmos coloridos, zambulleantes, presentados con dramatismo, son las pinturas de Juvenal Jiménez. Estamos ante al menos tres etapas de su producción pictórica, cuyo denominador común es el atrevido entrecruzamiento de una gama amplia de colores, portadores de vida, dominados por una voluntad de experimentar el libre albedrío, rompiendo continuamente convencionalismos combinatorios.

Una primera etapa de sus obras, más geométrica y conservadora, se caracteriza por la mínima intervención de colores contrastantes, si dejar de ser vívidos y estar prestos a saltar de sus planos. En ella ubicamos, entre otras, las siguientes: *Topkapi*, *Tentación*, *Icaro*, *Líneas de Fuego*.

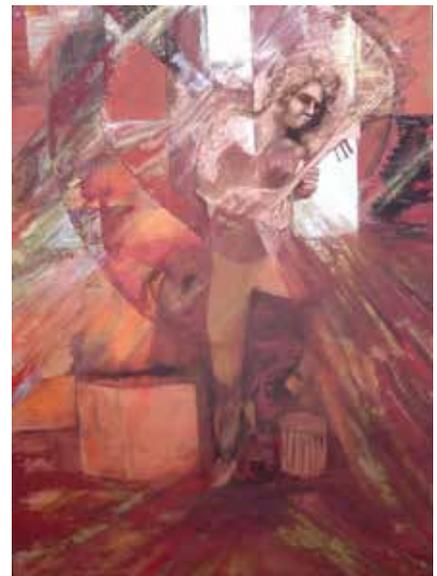
Mayor profundidad y perspectiva abunda en su serie de paisajes: *Zipolite de día*, *Zipolite de noche*, *Paisaje con rocas*, *Barranca*. Entre todos éstos destaca *Zipolite*, con tonos oscuros, más bien escasos en sus obras, por su decisión de privilegiar la luz.

Una etapa levemente figurativa, mediante las obras: *Dragón*, *Alcatraces*, *Músico*, *Adán y Ansiedad*, muestra esa rara intención -pasajera-, de dejarse influenciar por las formas animales, que parecen más bien ajenas a su repertorio. Su mundo sin duda está en la libertad absoluta de combinaciones forma-color, sin ataduras formales o figurativas.

El Juvenal maduro se expresa con explosiva naturalidad, en la etapa más próxima, con plena confianza en sus ensayos visuales, juegos apoyados con una rica paleta de colores al óleo, en combinaciones sorprendentes.

En *La danza del color* entramos al torbellino de su fuerza, al revoloteo escandaloso de sus luces, al abrazante calor de sus fuegos y al jubiloso oleaje de sus mares. Dejémonos llevar por las pinceladas coloridas de Juvenal Jiménez.

Las obras mencionadas se pueden apreciar en: <https://picasaweb.google.com/114485660192155728355/PinturasJuvenal?authkey=Gv1sRgCN3DiaawioXPkQE&feat=email#>



Miguel A. Izquierdo Sánchez



Juvenal Jiménez, oriundo de Sombrerete, Zacatecas, radica desde hace 20 años en Cuernavaca. Su trabajo pictórico fue incluido en varios libros, además de haber sido expuesto en las ciudades de Cuernavaca, México, D.F., Guadalajara y Tampico.

Fue alumno en Artes Plásticas de Armando Kramsky, y asistió a los talleres de pintura abstracta de Ilse Gradwohl. Actualmente participa en un taller de dibujo y pintura en la ciudad de Cuernavaca.



Dossier

La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades

Zaira Navarrete Cazales

Educación Superior e Inclusión Social en México: algunas experiencias recientes

Armando Alcántara S.

El impacto de la Reforma Universitaria en la vinculación de la investigación educativa

Verónica Ortiz Lefort y Bianca Montserrat Barragán González

Gobernanza y educación superior en México

Marco Aurelio Navarro Leal y Koryna Itzé Contreras Ocegueda

Academia

Universidad Brasileña: expansión y reforma de los sistemas

Vera Lucia de Mendonça Silva

Documentos

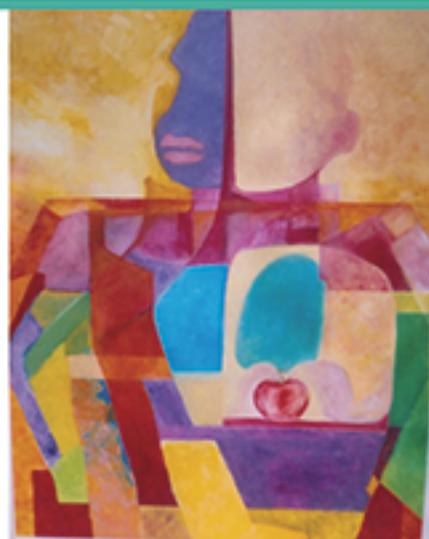
Universidade e desenvolvimento econômico local: o caso da UNILA

Josué Modesto dos Passos Subrinho

Plástica

El diccionario

Laura Chenillo Alazraki



Tentación



Alois



Gérez

UNILA