

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

181

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLVI (1), No. 181, enero-marzo del 2017, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, Ciudad de México.

La *Revista de la Educación Superior* está incluida en los siguientes índices y catálogos: Scopus, SCIELO Citation Index, Índice de Revistas Mexicanas de Divulgación Científica y Tecnológica, SCIELO México, redALyC, ScienceDirect, Latindex, DOAJ, IRESE, CLASE, HAPI.

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

SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURO
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL



Revista de la Educación Superior 46(181) (2017) R1

Comunicación de retirada

Comunicación de retirada de: Diferencias en las actitudes políticas de estudiantes universitarios de acuerdo a las disciplinas académicas. Resultados de una encuesta aplicada en una universidad belga [Revista de la Educación Superior 46(181) (2017) 1–18]

Removal notice to: Discipline-specific differences in political attitudes among university students. Results of a campus-wide survey among Belgian university students

Marc Hooghe

Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Bélgica

Este artículo ha sido retirado: por favor consulte las políticas de Elsevier sobre la retirada de artículos (<http://www.elsevier.com/locate/withdrawalpolicy>).

Este artículo ha sido retirado a petición del autor. No hay un acuerdo escrito para poder compartir los datos de este manuscrito. Por lo tanto, no se ha podido firmar el formulario de copyright para este manuscrito.

Como consecuencia, las páginas 1-18 correspondientes al artículo retirado no aparecen en el número impreso. El editor pide disculpas por cualquier inconveniente que ello pueda ocasionar.

This article has been removed: please see Elsevier Policy on Article Withdrawal (<http://www.elsevier.com/locate/withdrawalpolicy>).

This article has been removed at the request of the author. There was no written agreement on sharing the data for this manuscript. Therefore the copyright form for this manuscript could not be signed.

As a consequence, pages 1-18 originally occupied by the removed article are missing from the printed issue. The publisher apologizes for any inconvenience this may cause.

Artículo

Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir

The potential of the Universidad Veracruzana Intercultural educational project: A critical analysis of development viewed through the concept of the good life (Buen vivir)

Inés Olivera Rodríguez

Unidad de Posgrado en Antropología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México

Recibido el 31 de enero de 2016; aceptado el 4 de octubre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo evidenciar las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural. Comenzamos por ubicarnos, teórica y políticamente, en la crítica al desarrollo, mostrando que desde su origen éste responde a una lógica de crecimiento económico, característica particular del capitalismo de la posguerra. Nos apoyamos en esta descripción histórica y conceptual para mostrar la estrecha vinculación establecida desde el origen del desarrollo como concepto, paradigmático y político, entre el crecimiento económico y la educación formal. Desde la crítica a la visión desarrollista de la educación, presentamos una propuesta teórica-política alternativa para ayudar a la comprensión y el análisis de los proyectos educativos. A partir de esta comprensión y desde el análisis de historias de vida, discutimos lo que entendemos como las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural, en su capacidad de aportar a una sociedad pensada desde el ideal de una vida buena que conceptualizamos aquí como *Buen vivir*.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Buen vivir; Desarrollo; Efecto educativo; Proyecto educativo; Educación superior intercultural

Correo electrónico: inesolivera@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Abstract

This article aims to demonstrate the potential of the Universidad Veracruzana Intercultural educational project. We begin by presenting a theoretical and political critique of development, a concept which has its origins in the logic of economic growth characteristic of the postwar capitalist phase. We then employ this historical and conceptual frame to demonstrate the close relationship between economic growth and formal education, which has its roots in the origins of development as a paradigmatic and political concept. Viewed through the critique of the developmentalist vision of education, we present an alternative theoretical-political frame to aid understanding and analysis of educational projects. Finally, based on this conceptual frame and the analysis of life stories, we discuss the potential contributions of the Universidad Veracruzana Intercultural, in terms of its contribution to a society conceived from the ideal of a good life, conceptualized here as *Buen vivir*.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: *Buen vivir*; Development; Educational effect; Educational project; Intercultural higher education

Preámbulo

El estudio que aquí presento comienza por indagar acerca de la función social de la educación formal, realizando una crítica al desarrollo, al capital humano y al modelo actual de comprensión de la educación formal, que entiende su utilidad en tanto creadora de mano de obra para el mercado laboral. Al evidenciar los límites y el anacronismo de este modelo, expongo la propuesta del *Buen vivir* como posibilidad para pensar horizontes más amplios de existencia en busca de formas diversas de vida digna, donde la educación formal tiene un rol fundamental en tanto espacio para el aprendizaje y para compartir, lo cual permite la constitución de ciudadanos capaces de construir mundos donde quepamos todos. Desde esta mirada amplia del *Buen vivir*, propongo un nuevo análisis de los efectos de la educación formal que, en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), nos permiten identificar enormes aportes de la ampliación de la escolaridad para la construcción de vidas dignas.

La ruta que sigo para esta discusión se divide en cuatro partes: primero presento una crítica y una propuesta de análisis para abordar los efectos educativos; en segundo término, señalo brevemente el modelo y la propuesta de la UVI, a modo de contextualizar los hallazgos del análisis de las historias de vida; la tercera parte está destinada a analizar la experiencia educativa de una egresada de la UVI, contraponiendo su historia de vida a la de su madre, su abuela y su bisabuela, con el objetivo de identificar qué aportó la ampliación de la escolaridad en su caso; finalmente, el cuarto apartado exhibe la discusión final que amarra la propuesta de los tres elementos de discusión: *Buen vivir*, efectos educativos y la propuesta educativa de la UVI.

La construcción de una propuesta: *Buen vivir* para la construcción social de vida digna en lugar de desarrollo para la exclusión

Comenzaré por describir brevemente dónde surge lo que llamamos el modelo de análisis vigente y convencional, basado en el discurso del desarrollo y la teoría del capital humano, para deconstruirlo desde sus bases; en seguida muestro sus límites frente al modelo actual de acumulación, señalando su anacronismo y, por lo tanto, su incapacidad para explicar potencialidades, objetivos, función social y/o justificación de la educación superior; frente a esta crítica,

expongo la propuesta del *Buen vivir* como una categoría que nos permita entender los efectos educativos, demostrando, además, el aporte de propuestas educativas alternativas al modelo de acumulación.

Los problemas de la mirada convencional: función social de la escuela desde el capital humano y los efectos educativos desde el mercado

Como ha sido ya señalado¹, la Sociología, principalmente desde el funcionalismo, ha tenido una preocupación central en torno a comprender cuál es la función social de la educación, básicamente por la importancia de definir el papel que tienen las instituciones en la reproducción y la manutención del orden social. Como recuerdan diversos autores, durante las primeras décadas del siglo xx esta visión de la escuela para el orden social no se cuestionó y, dentro de la lógica de la escuela moderna, se pensó que era una institución neutra y necesaria para el progreso (Alves, 2006; Canario, Alves y Rolo, 2001).

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se generaron cambios teóricos y políticos para responder al nuevo escenario internacional. Fortalecido el análisis sociológico sobre la educación, surgió la teoría del capital humano que, manteniendo la mirada neutra y desde el naciente discurso del desarrollo, sostuvo la importancia de la escuela como generadora de mayores oportunidades de ascensión social para los individuos. El discurso del capital humano sobre la educación formal comprendió a la escuela como una institución necesaria para el desarrollo social y atribuyó su función central a la preparación de la mano de obra, o fuerza de trabajo, para el mercado laboral (Alves, 2006; Canario et al., 2001). Los debates y preocupaciones teórico-políticas comenzaron a centrarse en señalar los límites o logros en el aporte de la escolaridad al desarrollo, dejando de lado la crítica a la centralización del desarrollo como meta de la educación formal. Por este motivo, la investigación educativa, desde la segunda mitad del siglo pasado, comenzó a concentrar el análisis en los logros o fracasos del sistema escolar en términos de producir movilidad social y desarrollo, cobrando relevancia los estudios sobre calidad educativa y cobertura del sistema escolar por ser los posibles limitantes a la promesa de movilidad y de igualdad social.

Desde la perspectiva del capital humano, el principal «efecto educativo» (entendido como el aporte de la educación formal) es la empleabilidad y, por consiguiente, la movilidad social y el incremento de la calidad de vida por aumento de la capacidad de consumo. La idea es que el paso por la escuela, que se demuestra con los diplomas escolares, prepara a las personas para desempeñarse como trabajadores útiles (productivos), a través de la adquisición de habilidades² demandadas por el mercado laboral.

Como respuesta a algunas miradas escépticas sobre el valor social de los diplomas escolares (Camfield, 2015), los defensores de la centralidad de la escuela para el capital humano apuntaron que ésta aporta habilidades cognitivas (saberes) y no cognitivas (capacidades). De esta forma, los debates llevaron a ampliar la idea de que la escuela aporta el «efecto educativo», recolocándola en el centro como la principal institución formadora de mano de obra. Con base en esta premisa es posible pensar una relación entre la defensa de la escuela como transmisora y desarrolladora de habilidades no cognitivas y el surgimiento de los *curricula* por competencias, los cuales entienden que el aprendizaje implica la adquisición de habilidades y no sólo de contenidos. Sin embargo,

¹ Cfr. Dubet y Martuccelli (1998), puede verse esta discusión con más detalle en Olivera Rodríguez (2014).

² Vale la pena señalar que desde la década de 1970 surgieron críticas que señalaban la existencia de habilidades no cognitivas que eran valoradas por el mercado laboral y que no necesariamente estaban asociadas a la escuela, lo que explicaba una ya identificada inconsistencia entre diplomas escolares y retorno salarial (Camfield, 2015).

resulta interesante señalar que, aunque se amplíe la comprensión de lo que la escuela aporta (con la demanda en la década de 1970 por reconocer los aprendizajes de competencias no cognitivas), la valoración de estos elementos se sigue vinculando con el uso que el mercado laboral hace de ellos, de forma tal que la valoración social del aprendizaje escolar continúa centralizando la demanda laboral.

Desde esta lógica, considerar los logros del sistema educativo implica identificar la retribución monetaria, es decir, medir su capacidad de incrementar la «empleabilidad» y aumentar el valor, o costo, del perfil del trabajador. Por este motivo, el impacto, el logro y la eficiencia de la educación escolar son medidos desde su impacto en la empleabilidad (acceso al salario), en la movilidad social y en el consumo. De esta forma, existe una suerte de acuerdo tácito en el cual subyace la idea de que la educación formal es importante para el desarrollo económico de las sociedades; se trata de una mirada desde el capital humano y el desarrollo³, lo que implica que la transmisión de conocimientos, de «cultura» y de habilidades sociales no valorizadas en la asignación de salarios han desaparecido de la discusión acerca de para qué sirve la escuela.

Ahora bien, desde una mirada histórica-estructural es importante evidenciar que tanto el desarrollo como la teoría del capital humano que, a nuestro modo de ver, son los discursos hegemónicos en la política educativa hasta hoy, responden a un momento particular del capitalismo (el de intensificación industrial) y, por lo tanto, son coherentes con un modelo económico específico. Como se ha mencionado innumerables veces (Escobar, 2007; Gudynas, 2014; Quijano, 2000), la noción de desarrollo, concretizada en una comprensión económica de la sociedad, expresa la visión de progreso característica del momento de crecimiento industrial de la posguerra. La idea de progreso, base de la modernidad, queda plasmada y restringida por las nociones de consumo y de riqueza material.

Amparado en una visión única de ideal de vida, en términos del bienestar y de la movilidad social (Tamayo, 1995), el desarrollo es medible a través de todos los indicadores que permiten identificar cuantitativamente niveles de riqueza como consumo y acceso a bienes y servicios. En un primer momento, hasta la década de 1970, las políticas de desarrollo propusieron la industrialización y la modernización de los sistemas de producción. Es decir, sostuvieron que el progreso y el bienestar serían alcanzados por la constitución y/o el crecimiento de una industria nacional orientada al consumo interno. Sin embargo, la propia lógica del capital, que requiere el incremento constante de producción para la obtención de plusvalía, en su proceso natural, generó una tendencia de mayor concentración de la riqueza.

Resulta trascendente señalar que el capitalismo de la posguerra —ese crecimiento industrial que integraba a las clases trabajadoras porque eran consumidoras y, por lo tanto, necesarias para la reproducción del capital— comenzó a decaer y, para mediados de la década de 1980, había dado paso a una nueva etapa: el neoliberalismo, centrado en el corporativismo y la financiarización (Rubio, 2012). Si bien durante las décadas del crecimiento industrial, de crecimiento de las burocracias nacionales y de los mercados internos, había una oferta de empleo también en crecimiento que justificaba la idea de estudiar para emplearse y así, accediendo al salario, consumir (lo que era importante para la manutención económica del sistema), con el neoliberalismo esto cambió y las

³ Si bien es cierto, desde una línea de la educación y la ciudadanía, que una parte de la investigación educativa intenta defender el valor de la institución escolar desde su rol como formadora de ciudadanos, por la transmisión de valores en la formación de personas (Olivera Rodríguez, 2008, 2010; Reimers y Villegas-Reimers, 2006), en lo que respecta al impacto de la investigación educativa en la formulación de políticas públicas es innegable que la mayor presencia es de los estudios que señalan el retorno de la educación y su función como productora de desarrollo.

clases trabajadoras (en gran medida desempleadas) quedaron radicalmente excluidas del sistema (Rubio, 2012).

Con la financiarización de la economía y el fin de la apuesta por los mercados y producciones internas, para abrir paso al libre comercio que permite la importación barata de bienes y alimentos (Llambi, 1994; McMichael, 2015), se contrajeron las industrias y las burocracias, restringiéndose también el mercado laboral. Lo paradójico o, en realidad, lo sospechoso, es que aunque el escenario político económico haya cambiado, se ha mantenido la comprensión de una educación formal funcional relacionada con un sistema económico de crecimiento industrial que no existe más.

Todo esto evidencia, a nuestro modo de ver, lo que hemos llamado el anacronismo del desarrollo y de la teoría del capital humano. Estos conceptos se han desvinculado del modelo económico de los últimos treinta años y, por lo tanto, son anacrónicos como ejes rectores de las políticas educativas en una sociedad cuyo modelo de acumulación se basa en la completa exclusión de las masas. En este modelo, la promesa de la movilidad social es débil, más débil que nunca.

El Buen vivir como enfoque propuesto para pensar los efectos educativos y la función social de la educación formal

Tomamos el término *Buen vivir* siguiendo a autores como Gudynas (2014) y Quijano (2011) para hacer referencia a un nuevo conjunto de ideas que parten de la crítica sustancial al desarrollo, centralizando la comunalidad y la apertura de ontologías para la consideración de la existencia humana.

Como explica Gudynas (2014), en la década de 1980 las estrategias de desarrollo (nacidas desde la década de 1950) se habían fortalecido en diversos frentes, se difundió un consenso alrededor del crecimiento económico como factor determinante y del mercado como campo indispensable, enfocando el consumo como eje de la comprensión del bienestar y de la riqueza, o no pobreza. De esta forma, el neoliberalismo, en absoluta contradicción, reforzaba en su discurso las ideas convencionales de industrialización, de modernización social, de expansión del mercado y de una cultura volcada al consumo, elementos, todos, característicos del régimen de la posguerra e insostenibles con un modelo económico basado en la financiarización y en el recorte del sector productivo.

Es importante señalar que estas políticas y discursos neoliberales vinieron a confrontar las críticas al desarrollo de los años setenta y ochenta del siglo XX, surgidas desde la teoría de la dependencia, señalando los límites sociales y ambientales del crecimiento económico (Gudynas, 2014). A partir de estas críticas y ante el contraataque del desarrollo, en los años ochenta surgieron las fórmulas combinadas de desarrollo alternativo, que prometieron inclusión social y lucha contra la pobreza sin implicar transformaciones conceptuales ni políticas ni económicas.

Las diversas propuestas de desarrollos alternativos —entre las cuales se ubican las estrategias que buscan recuperar el control estatal sobre el mercado, las que oponen un desarrollo socialista a uno capitalista, o los modelos endógenos de desarrollo (Gudynas, 2014)— tienen en común la total ausencia de la modernidad como base de los principios filosóficos, políticos y económicos que han determinado la crisis de exclusión que vivimos. Gudynas sostiene, por ejemplo, que en estas posturas cayeron rápidamente las propuestas estatales y constitucionalistas de buen vivir y vivir bien de Ecuador y Bolivia, posturas que basadas en un extractivismo de Estado no cuestionaron la acumulación capitalista sino que pretendieron darle un control estatal y una redistribución de la ganancia en el asistencialismo.

De esta forma, el *Buen vivir* como vocablo puede resultar tan vacío de significado crítico como las censuras no radicales al desarrollo. En ambos casos se cae en propuestas de desarrollo

alternativo, pero no se construyen alternativas al desarrollo. Así, el abordaje al *Buen vivir* —concepto que ofrece tanto una crítica sustancial al desarrollo como opciones que están más allá de ese discurso— se nutre de críticas occidentales, de algunos componentes de los saberes indígenas, «y al ser simultáneamente postcapitalista y postsocialista, se orienta a estar más allá de la modernidad» (Gudynas, 2014: 82).

Desde una crítica central a la modernidad y, por ende, al capitalismo en toda su ideología y funcionamiento, debe señalarse que el *Buen vivir* no puede confundirse con una nueva versión de la idea de bienestar. El bienestar como concepto hermano del desarrollo, nacido en la década de 1970, es parte de algunas corrientes en las cuales se lo asocia con los niveles de consumo o de ingreso, o el acceso a bienes y servicios. Radicalmente distinta es la propuesta del *Buen vivir* que engloba críticas enfocadas en las bases conceptuales que sostienen esos componentes propios del desarrollo, como ingreso, consumo, acumulación, individualización y distinción. Por este motivo, cuando hablamos de *Buen vivir*, estamos centralizando la crítica a la modernidad, entendiendo el desarrollo como el discurso que en la posguerra concentró los ideales societales que proponía el capitalismo como modelo de existencia.

De la misma forma, partiendo de la crítica radical al desarrollo, al capitalismo y a la modernidad de la razón instrumental (Quijano, 1988), se recuperan los elementos que, desde otras epistemologías y ontologías, piensan el mundo desde principios no capitalistas, por ejemplo, los pueblos indígenas kichuas y aymaras (entre otros) que centralizan la comunalidad frente al individualismo capitalista. La crítica de la colonialidad del poder, propuesta por Quijano (2000), es una herramienta poderosa y coherente para descentrar al pensamiento moderno como única comprensión del mundo.

Concluimos que el *Buen vivir* es un campo plural y en construcción (Gudynas, 2014), una categoría abierta con elementos contra-capitalistas que le son comunes, como por ejemplo, las concepciones no lineales de la historia, reconociendo la multiplicidad de los procesos históricos (Quijano, 2011); se abandona la insistencia en que hay una historia privilegiada, que las demás culturas deberían imitar y seguir; se rechaza la idea del progreso; se hace posible tomar distancia de las posturas instrumentales y manipuladoras propias de la ciencia cartesiana, y puede hacerse visible una diversidad de saberes, tanto técnicos como vernáculos, en un mismo nivel de jerarquía.

Frente a estos principios, comprendiendo que la meta social no es el desarrollo, ni el progreso, ni la acumulación, sino la construcción de modos de existencia digna para todos —en los cuales se rompan las lógicas jerárquicas de opresión entre los seres humanos, sobre la naturaleza y las otras especies—, la función social de la educación despliega una gama inclusiva mucho más amplia y se comprende, no desde su capacidad de generar empleabilidad, sino desde su aporte a la construcción de sociedades más justas. De igual forma, la noción de efecto educativo va mucho más allá del retorno salarial, pues se refiere al conjunto de experiencias y habilidades cognitivas, emocionales y valorales construidas en la experiencia escolar, las cuales aportan a la capacidad de construcción de vidas dignas, individuales y colectivas.

Apuntes sobre la propuesta de la Universidad Veracruzana Intercultural para situar sus potencialidades

La UVI inició su funcionamiento en el año 2005 «con un discurso de compromiso social por los pueblos campesinos e indígenas de Veracruz, reconociendo así el estado de marginación en que se

encuentran» (Gómez, 2011: 6). A diferencia de otras Universidades Interculturales (UI)⁴, la UVI surgió por iniciativa de un grupo multidisciplinario de investigación: el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), creado en 1996 dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV), y se optó por constituirla como una dirección al interior de la UV y no como una universidad independiente.

Estas dos características de la UVI hacen de esta institución, hasta hoy, un espacio muy diferenciado respecto a las otras UI; por un lado, se evidencia la gran producción de investigaciones en, desde, para y sobre la UVI, tanto de investigadores del IIE de la UV, como de jóvenes investigadores de posgrado en México y del extranjero, incluso potenció el desarrollo de investigaciones propias de docentes, de alumnos y de egresados de la UVI; por otro lado, la pertenencia a la UV le ha permitido contar con el respaldo de una estructura mayor, a diferencia de otras UI que han sufrido diversos embates al estar solas frente a los gobiernos de los estados. Sin embargo, esta pertenencia a una entidad tan grande y prestigiosa con propuestas y modelos educativos ya consolidados también ha restringido su margen de acción. Esto se ha visto como una oportunidad en la UVI y se han desarrollado estrategias para articularse con otros ámbitos de la UV a fin de interculturalizar toda la universidad.

En el año 2005, la UVI comenzó a funcionar en convenio con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, ofreciendo dos licenciaturas y funcionando en cuatro sedes ubicadas en regiones de fuerte presencia de la población indígena del Estado de Veracruz: Las Selvas, Huasteca, Totonacapan y Grandes Montañas. En el año 2007 se elaboró una reingeniería curricular para integrar las dos licenciaturas antes ofrecidas y pasar a ofrecer una sola, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) con cinco orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud. La UVI se creó con la finalidad de «[...] favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales» (Ávila Pardo, 2009: 28).

Asimismo quedó asentado que los tres principios de trabajo para el desarrollo en términos interculturales son la sustentabilidad de las regiones, el arraigo de las personas a sus comunidades, evitando la migración, y la protección del medio ambiente⁵. Para llevar a cabo dicho objetivo, la UVI funciona mediante un modelo educativo intercultural-presencial con una duración de ocho semestres, donde se concilian horas de clase áulicas y salidas de campo de los alumnos en compañía de profesores para la realización de investigaciones vinculadas con grupos comunitarios.

Lo que hace interesante la propuesta conceptual de la UVI es que pretende combinar la ampliación de la cobertura educativa hacia poblaciones hasta ahora excluidas de la educación superior, con la oferta de carreras culturalmente pertinentes en las regiones. Desde una visión de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), el equipo de la UVI ha trabajado desde su surgimiento por la inclusión y la integración de saberes locales y occidentales, intra y extra-áulicos en la universidad, para no caer en la traducción y el uso funcional de los mismos; por ello, considera la relevancia de los saberes locales indígenas y lo fundamental que resulta, no sólo su preservación, sino su difusión para la construcción de sociedades más justas, gracias a una propuesta pedagógica que centraliza la vinculación comunitaria, no nada más como función sustantiva de la docencia, sino como característica de la formación de los estudiantes.

⁴ Creadas en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

⁵ Para mayor información consultar la página de la UVI: <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html> (visitada el 23 de agosto de 2011).

El modelo pedagógico de la UVI considera el trabajo de campo desde el primer semestre, pues garantiza una formación en el quehacer de los jóvenes, los conduce a que tengan contacto con sus comunidades y a que orienten sus aprendizajes al aporte en la construcción de propuestas que respondan a las demandas y necesidades de dichas colectividades, lo cual es posible por el modelo de investigación vinculada, propuesto en la UVI para maestros y estudiantes. Esto permite entender la investigación al servicio del entorno y de forma concreta para la resolución de problemas sociales; en contraparte, se rechaza la visión extensionista de la educación superior (la noción de extensión universitaria) para centralizar el diálogo y el trabajo colectivo en la forma de la vinculación.

Como menciona [Gómez \(2011\)](#), el espacio extra-áulico resulta sumamente enriquecedor en la formación de la LGID al ir trabajando con iniciativas de gestión, de intervención o de investigación; la misma autora señala además que en el proyecto de la UVI «la comunidad es un punto nodal de la enseñanza-aprendizaje» ([Gómez, 2011](#): 7). En el mismo sentido, los intercambios entre saberes académicos y/o científicos, abstraídos por los estudiantes al pertenecer a una universidad, son puestos en diálogo con los saberes subalternos, saberes locales, históricamente no reconocidos por la hegemonía epistemológica occidental ([Dietz, 2012](#)).

Desde septiembre de 2005, a la sede Las Selvas han acudido jóvenes nahuas y zoque-popolucas de la zona de Soteapan, en su mayoría, y algunos otros zapotecos, chinantecos y afrorestizos, así como jóvenes no indígenas. Los municipios de los que proviene la mayor parte de los estudiantes son: Acayucan, Chinameca, Coatzacoalcos, Cosoleacaque, Hueyapan de Ocampo, Jaltipan, Mecayapan, Minatitlán, Oteapan, Pajapan, Playa Vicente, Santiago Sochiapan, Sayula de Alemán, Soteapan, Tatahuicapan de Juárez, Uxpanapa y Zaragoza.

Respecto al tipo de estudiantes de la sede Las Selvas, se trata principalmente de jóvenes que al terminar el bachillerato ingresan a la UVI, muchos provienen del telebachillerato, y cabe mencionar que el ingreso no está condicionado por la aprobación de un examen, como en las universidades convencionales. En la UVI se prioriza el ingreso de estudiantes que demuestren lazos comunitarios y que cuenten con una idea de proyecto de vinculación para el desarrollo local. En coherencia con lo estipulado por la CGEIB, la UVI no limita el acceso por conocimientos académicos, en cambio, se compromete a desarrollar durante el primer semestre las competencias y habilidades académicas necesarias en los estudiantes. Hasta el momento en la UVI Las Selvas no se ha rechazado a ningún postulante.

La propuesta de la UVI resulta diferente a la de otras instituciones convencionales, inclusive frente a otras licenciaturas ofrecidas por la UV, porque apuesta por la formación de jóvenes que miren su futuro en términos de su aporte a la sociedad, contemplando el proyecto del autoempleo y el trabajo comunitario de forma tan relevante como el asalariamiento. Un objetivo así implica una formación en la cual el saber hacer y la reflexión son los elementos más importantes a partir del trabajo comunitario de investigación vinculada, pero hay que sumar, en términos de contenidos, la inclusión de los saberes locales e indígenas en relación con las lenguas, la salud, la producción agrícola y de organización comunitaria, aspectos que permiten avanzar hacia un diálogo de saberes complejo y enriquecedor.

Efecto educativo desde el *Buen vivir*: analizando los aportes del proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural

Queremos ahora sumergirnos en el ejercicio empírico de mostrar las posibilidades de aplicar un análisis desde el *Buen vivir* para pensar los efectos y la función social de la educación formal. Para esto hemos analizado la experiencia de una egresada de la UVI, sede Las Selvas, y vamos a

centrarnos en una comparación intergeneracional entre la trayectoria de vida y la condición de vida actual de una egresada de la LGID, su madre, su abuela y su bisabuela. Se trata del resultado de un trabajo etnográfico concentrado en la convivencia para comprender las valoraciones que las mujeres hacen de sus propios procesos vividos.

El principal instrumento de información para el análisis radicó en las historias de vida que permitieron reconstruir de forma conjunta los principales hechos experimentados en relación con la escolaridad. El análisis de los textos producidos a partir de la narración oral se analizó desde una perspectiva etnográfica (Pujadas Muñoz, 2002; Sautú, 2004), permitiendo la construcción de las hipótesis que aquí presentamos.

Recordemos dos justificaciones de nuestro enfoque. En primer lugar, desde la noción de *Buen vivir*, hay que pensar que los aportes de la escolaridad no se basan en una evaluación de «resultados» cuantificables, de retornos de la inversión hecha en la educación, sino de los efectos que pueden observarse en la vida cotidiana de las egresadas desde sus propias percepciones y expectativas respecto al ideal de vida. En segundo lugar y siguiendo a Geertz (2003), entendemos que son los procesos culturales los que permiten la asociación de significados particulares a ciertos significantes: cómo los grupos culturales, al interpretar los fenómenos, crean principios colectivos que operan a nivel de decisiones aparentemente personales, pero en realidad también hablan de universos simbólicos comunes.

De esta forma, por un lado, la experiencia de las mujeres del estudio es particular y diferente de la de otras mujeres de medios urbanos y/o rurales con historias políticas, agrarias y educativas distintas, y por otro, es una experiencia que ofrece información sobre una colectividad mayor que la trayectoria meramente individual de sus acciones. Por este motivo, la investigación centraliza las experiencias de vida de las mujeres del estudio como una forma de aproximación para comprender la realidad de las mujeres de Huazuntlán, localidad del municipio Mecayapan, Estado de Veracruz.

Para la comprensión y la construcción de la noción propia de *Buen vivir* tomamos algunas preguntas de referencia como «¿Qué sería para usted una vida buena (una vida satisfactoria)?», «¿Qué vida desearía que tuvieran sus hijos/as?», preguntas desde la lógica de la felicidad y de la satisfacción que fueron útiles para aproximarnos a una noción de *Buen vivir* propia de estas mujeres: ¿Se siente feliz actualmente? ¿Se siente satisfecha con su vida? ¿Por qué? ¿Qué le hace feliz? ¿Ha sufrido en algún momento de su vida? ¿Qué cosas le han hecho o le hacen sufrir?

Trabajamos estas preguntas con Tonalli, egresada de la primera generación de la LGID en 2009, su madre Ema que cursó la primaria, su abuela Matilde con dos años de escolaridad, y su bisabuela Elena sin escolaridad e iletrada; todas ellas continúan viviendo en Huazuntlán; Matilde y Elena dependen del apoyo económico de sus hijos y de programas como Prospera⁶; Ema es comerciante, aunque no es una actividad constante, y su esposo es empleado en Minatitlán, viven con su salario; finalmente, Tonalli —quien dejó la empresa de créditos donde trabajaba en el momento de la construcción de las historias de vida— trabaja (de forma eventual) como asistente de investigación.

A partir del análisis de las respuestas y narraciones, desde una perspectiva de teoría enraizada que permite obtener las categorías de análisis de la información emergente, identificamos cinco grandes temas que —consideramos— constituyen la visión del *Buen vivir* de estas cuatro mujeres: 1) la reproducción de la sobrevivencia; 2) los vínculos afectivos; 3) la motivación de los proyectos;

⁶ Prospera es un programa de inclusión social, basado en el sistema de transferencias económicas condicionadas, vinculado con los sectores salud, educación y productivo. Para más información consultar la página del programa: <https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees.PROSPERA> (visitado el 2 de agosto de 2016).

4) el sentimiento de realización, y 5) el componente místico. Luego de identificar estos aspectos, que comprendimos como los componentes del *Buen vivir* para este caso de estudio, la tarea en la búsqueda de ampliar el análisis de efecto educativo fue identificar si la ampliación de la trayectoria escolar de Tonalli había aportado para acceder o para incrementar estos componentes del *Buen vivir*.

El aporte de la escolaridad a la reproducción de la sobrevivencia

Lo que llamamos aquí la reproducción de la sobrevivencia se refiere tanto a las condiciones económicas, que hacen posible el consumo de bienes y servicios, como a las redes y mecanismos de solidaridad, de reciprocidad y de comunalidad (Marañón-Pimentel, 2012), elementos que permiten la reproducción de la vida en espacios no monetarizados. En el discurso de estas cuatro mujeres, la experiencia de precariedad hace que el acceso a recursos monetarios, que permitan comprar bienes y servicios, sea fundamental, pero esto no quiere decir que exista una lógica acumulativa y una expectativa de enriquecimiento; se trata de tener la tranquilidad de poder cubrir necesidades, por ejemplo, alimenticias. No obstante, menciona Ema, la madre de Tonalli, que es importante tener un diploma, un certificado de estudio, para poder conseguir un empleo.

Hay que considerar que el propio caso de Tonalli, quien sería la más exitosa de las cuatro mujeres del estudio, en términos de haber accedido a un empleo asalariado y de haber prolongado más la escolaridad, presenta una contradicción: Tonalli explica claramente que para obtener un empleo, sus contratistas no repararon en que es licenciada, tampoco lo hicieron para establecer su salario, es decir, Tonalli estaba *sobrecalificada*, por lo que recibía un salario no acorde a un nivel de licenciatura sino de preparatoria; el resto de colegas de trabajo de Tonalli apenas contaban con preparatoria, y éste era el requisito para postular al empleo. Así, la prolongación de la escolaridad parece encontrar un límite, y no necesariamente el nivel más alto de escolaridad genera más posibilidades de empleo.

Parte fundamental del *Buen vivir* es, entonces, poder garantizar la reproducción de la vida de la familia, asegurando vivienda, vestido y alimentación diaria. Cuanto más radical es la experiencia de pobreza —que en las historias de vida que construimos llega a niveles de privación de alimentos—, más importante parece ser en el discurso que una buena vida, una vida digna, necesita, en primer lugar, acabar con las preocupaciones de las carencias alimenticias. La ampliación de la lógica monetaria en Huazuntlán y en las comunidades vecinas genera un cambio en las lógicas de sobrevivencia. Por ejemplo, hoy existen más espacios que permiten el acceso a dinero y, por tanto, permiten una holgura mayor para la compra de productos y de servicios, pero, por otro lado, algunos vínculos comunitarios y de familia extensa se han debilitado, derivando, a su vez, en una dependencia mayor del dinero. En otro tiempo, ni Elena (la bisabuela), ni Matilde (la abuela), ni Ema (la madre) debieron comprar un solar para construir su casa, ni pagaron albañiles, ni materiales.

Sostenemos que, en términos generales, la ampliación de la escolaridad tiene un límite en las posibilidades de acceso al dinero. Si bien Tonalli ingresó a un empleo fijo, al cual sus predecesoras no podrían haber accedido, las condiciones económicas en su familia no son mucho mejores, ella tiene más gastos monetarios, gastos que hemos asociado tanto al debilitamiento de los vínculos comunitarios y familiares como a los límites actuales de la estructura ejidal que no cuenta con más tierras para repartir a los jóvenes. La relación entre escuela y empleo resulta un poco distinta a como lo plantea el capital humano: si bien es cierto que la expansión de la escolaridad se genera por una ampliación en la demanda del mercado laboral, también es verdad que la ampliación

de la mercantilización exige integrarse a un sistema económico que ha debilitado los vínculos comunitarios, incrementando la dependencia al dinero.

En el caso de Tonalli es posible observar la importancia del proyecto de la UVI para la consecución del *Buen vivir*; de acuerdo con lo que ella subrayó en la narración de su experiencia laboral, no era un requisito su diploma universitario para el acceso al empleo que tuvo en el momento de la investigación, sin embargo, sus habilidades de trabajo con la gente le valían el reconocimiento de sus jefes. Es decir, además de los elementos propios de la ampliación de la escolaridad, el modelo particular de la UVI hizo posible el buen desempeño de Tonalli en el trabajo, pues trató de aplicar sus habilidades relacionadas con la experiencia de la investigación vinculada, eje de su formación. Haber ido al trabajo de campo desde el primer semestre, más el aprender-haciendo y el diálogo con los sabios, ancianos y autoridades comunitarias constituyeron el espacio de adquisición y de desarrollo de las habilidades que hoy le son tan valoradas en su trabajo.

El aporte de la escolaridad en la construcción de vínculos afectivos

El primer elemento que señala Tonalli que diferencia su propia vida de la de sus predecesoras radica en el tipo de relación familiar establecida, principalmente con su pareja. Ante la pregunta por las diferencias entre su vida y la de su madre, Tonalli señala que ésta sufrió mucho por la violencia en la relación de pareja, cosa que ella no experimenta; aparece claramente un cambio señalado entre su infancia y su juventud cuando residía en la casa de los padres, en contraste con la vida que comenzó cuando se unió a Pancho (compañero en la universidad) con quien tuvo a su hijo Mateo; su infancia y su juventud transcurrieron definidas por el sufrimiento (por la violencia y la precariedad económica), mientras su vida actual aparece como una etapa de felicidad.

Cuando Tonalli describe su vida familiar actual, hace alusión al diálogo y a la comprensión como elementos definitorios de su relación de pareja. Dice que Pancho, con quien comparte la formación profesional y la experiencia universitaria, la comprende, y que juntos toman las decisiones de manera consensuada. Tanto Tonalli como Pancho abrazan y besan a Mateo, quien también es bastante apegado y afectuoso con ellos. Esto se complementa con lo conversado con Tonalli sobre los modelos de crianza cuando explica que ellos no le pegan a Mateo y que no creen en la violencia como forma de disciplina; ella considera la importancia de dialogar con Mateo para que no les tenga miedo y explica que el uso de los castigos físicos sólo tiene como resultado alejar a los hijos de los padres, y sin diálogo es mucho más fácil que se metan en problemas.

Cuando a Tonalli le preguntamos por qué piensa de esta manera, ella señala que se debe en parte a su propia experiencia, pero también hace alusión a discursos que vienen de su práctica escolar y universitaria. Sostengo entonces que, así como los discursos feministas permean los saberes escolares, los discursos académicos en torno al desarrollo infantil también ingresan en la institución escolar. Al hacer referencia a estos discursos de equidad de género y de desarrollo infantil en la escuela, se está subrayando el proceso de adquisición de saberes. De todo lo que en la escuela se produce, inclusive al margen de su propuesta oficial, la transmisión de saberes es un tema importante. La escuela y la universidad aparecen como espacios de aprendizaje de saberes, que van más allá de datos, de técnicas y de contenidos específicos, y tienen que ver con saberes sobre formas de entender la vida y la existencia (Olivera Rodríguez, 2008).

Otro elemento definitorio de la relación de pareja de Tonalli consiste en el apoyo que recibe de Pancho en su vida académica y profesional, por ejemplo, Pancho asume las labores del hogar, la limpieza de la casa y el cuidado del hijo, pues durante el periodo de la investigación no contaba con trabajo remunerado. Como Tonalli trabaja fuera de casa, sería una sobrecarga para ella asumir también las labores de cuidado o trasladarlas a otras mujeres de su grupo familiar; la madre de

Tonalli, Ema, ayuda con la comida, pero el resto de actividades de cuidado las asume Pancho, quien lleva y recoge al hijo de la escuela, se encarga de que haga las tareas, lo cuida por las tardes, además de limpiar la casa y lavar la ropa de los tres, lo cual permite a Tonalli concentrarse en su trabajo sin preocupaciones por la seguridad y el cuidado de su hijo durante el día.

La principal diferencia respecto a sus familiares, por lo que identificamos en las narraciones, estriba en que Tonalli se casó, o juntó, bastante más adulta que su madre, abuela y bisabuela, quienes lo hicieron en torno de los 15 años; Tonalli se unió con 22 años, al quedar embarazada de una pareja que ella misma había escogido. La misma motivación del matrimonio, o el establecimiento de la propia familia, es diferente: Tonalli asumió una opción personal, mientras que las otras tres mujeres, en su momento, adoptaron una decisión «colectiva», por el bien del grupo familiar. Es verdad que en el caso de Tonalli, el embarazo no planeado fue lo que determinó el inicio de su vida de pareja «independiente» del grupo familiar de origen, aspecto que aparentemente cuestiona el argumento de contraposición de los motivos por los que cada una de estas mujeres se casó; pero no hay que perder de vista que se trata de una pareja que Tonalli eligió y que no fue la primera, por lo tanto, sí existió una elección realizada por Tonalli.

Cabe señalar también que las motivaciones para el establecimiento de una vida de pareja pueden ser vistas como más individuales en el caso de Tonalli, pues responden a su propio deseo y no a una preocupación económica del grupo familiar de origen o específicamente de los padres. Esto podría apuntar a una visión más individual que colectiva de los proyectos y necesidades. Mientras que para Elena, Matilde y Ema salir de la casa para establecer su propio grupo familiar era una forma de aliviar la carga económica sobre los padres, en la narración de Tonalli, para quien inclusive era una posibilidad no casarse nunca, el establecimiento del propio grupo familiar fue una consecuencia del embarazo y de haber elegido por ella misma una pareja. Cabe resaltar que desde los once años de edad Tonalli comenzó a trabajar para garantizar su deseo de estudiar.

Consideramos que es un efecto importante de la educación formal, la adquisición de otros discursos sobre la familia, la infancia, la pareja, que permiten la reflexión y la búsqueda de alternativas en casos como el de Tonalli, quien no se siente satisfecha con el modelo conocido. La institución educativa aparece como el espacio de ampliación del universo simbólico, el cual permite conocer la existencia de otras formas de vida y, por lo tanto, consiente ampliar los propios planes y deseos. Pensamos que hay una influencia de la escolaridad prolongada en la elección y en el establecimiento de la dinámica de pareja; en Tonalli, el sueño de extender los estudios fue un elemento central en su determinación de aplazar el establecimiento de una relación sentimental. Así, la escolaridad prolongada como meta puede tener un efecto en la postergación de la maternidad y del compromiso de pareja.

La escolaridad prolongada parece también influir en las dinámicas de pareja, pues al demorar el inicio de su vida sexual, Tonalli acabó juntándose con un compañero de la universidad, un joven con experiencia escolar prolongada que comparte varios de los valores que Tonalli dice haber reforzado en la escuela. Nos interesa subrayar la importancia que tienen los discursos de equidad y de nuevos modelos de feminidad y de masculinidad que se «filtran» en la institución escolar. Algunos elementos centrales de estos discursos se refieren a la paridad en los derechos de hombres y mujeres, a las posibilidades de las mujeres de ser trabajadoras y proveedoras, a la importancia del diálogo y la participación de las mujeres en las decisiones familiares, entre otros elementos, argumentos claramente expuestos por maestras de la UVI.

En este caso, es importante señalar que la propuesta de la UVI ha tenido como eje central aproximar a la universidad a las regiones indígenas históricamente excluidas. En la narración de Tonalli, la presencia de la universidad en la propia localidad hizo posible que ella continuara estudiando. La ubicación de la universidad no es un tema menor en el modelo educativo de la UI,

resulta central porque su localización en regiones indígenas hace posible la formación desde la investigación vinculada y el diálogo de saberes.

El aporte de la escolaridad a la construcción de proyectos

Tonalli sostiene que el haber estudiado le abrió posibilidades de imaginarios más amplios. Durante la secundaria estaba segura de querer continuar con la preparatoria y estando allí comenzó a imaginar que estudiaría Derecho en la universidad, incluso cuenta que deseaba esta disciplina para defender a las personas, a las mujeres que, como su madre, vivían situaciones de violencia. Como explica Tonalli, su proyecto era irse a trabajar a Monterrey, como su hermano menor, para emplearse en una maquila, de manera que con el dinero que ganara podría pagarse sola los estudios en la universidad sin sobrecargar a sus padres. Pero su madre no quiso que se fuera a trabajar y así vio inicialmente truncados sus sueños de realizar estudios superiores. Queda claro que su madre no podía ayudarla con los costos de estudiar en la universidad, de traslados diarios, materiales e inscripciones, y a pesar de ello no quiso que su hija se fuera.

Cuando llegó la UVI a Huazuntlán en el año 2005 y Tonalli supo de la propuesta, se presentó la posibilidad de continuar estudiando. No ofrecían la carrera de Derecho que ella quería seguir, pero reaparecía la posibilidad de prolongar los estudios; señala Tonalli que su interés por estudiar tal materia tenía que ver con el discurso bajo el cual se presentó la UVI, respaldada en una lógica de defensa de la comunidad, de los saberes y tradiciones náhuatl y popolucas, lo que le parecía importante en la lucha por la defensa de los derechos.

Resulta interesante mencionar que Tonalli describe como muy difícil y un «choque» la experiencia de trasladarse a un espacio urbano (Chinameca) para cursar los estudios de secundaria, no sólo por los costos de transporte, sino principalmente porque se sentía discriminada por sus compañeros, que la miraban mal por ser pobre y venir de una zona rural. Ella contrasta esta experiencia en la ciudad con las experiencias de estudio en el mismo Huazuntlán (donde realizó la primaria y la universidad) y en Tatahuicapan (donde cursó la preparatoria); apunta, además, en estas dos experiencias, que con los compañeros de Huazuntlán y Tatahuicapan compartía la lengua. Por lo tanto, es posible pensar que en Tonalli ya había una reflexión afín al proyecto intercultural de la UVI, por la propia experiencia en torno a sentirse indígena, proveniente de una zona rural y discriminada por serlo.

La propuesta de la UVI entonces parece interesarle por la centralidad que tenían la lengua y los saberes locales. Hoy, siendo licenciada con algunas experiencias de trabajo en la investigación social, Tonalli manifiesta que le gustaría hacer un posgrado, lo ve difícil porque en su caso implicaría trasladarse a Xalapa con su pareja e hijo, pero señala que es un proyecto que continúa presente, que no descarta. Cabe señalar que ya varios egresados y egresadas de la UVI han cursado programas de posgrado, inclusive en el extranjero.

Queremos subrayar que la misma experiencia de logro, en Tonalli, el mismo hecho de ir sintiéndose capaz en cada etapa, permitió la construcción de un proyecto de futuro, realizable, plausible. Así, recordando a Schutz (1979), los proyectos de vida no son elucubraciones abstractas, imaginarias, fantasiosas, sino resultado de procesos reflexivos que implican evaluaciones de experiencias pasadas y de condiciones presentes. En este sentido, hay claramente una contribución de la escolaridad prolongada en los proyectos imaginados, los cuales, además, funcionan como motivaciones y estímulos para las acciones cotidianas. Entendidos de esta forma, los proyectos como efectos educativos resultan fundamentales para la acción y la satisfacción cotidianas.

Las metas educativas ahora, en el caso de Tonalli, no se circunscriben a proyectos individuales, es decir, no se formulan exclusivamente en términos del beneficio personal de hacer estudios de

posgrado, sino que incluyen a su hijo Mateo y a su pareja Pancho; la prolongación educativa es un proyecto familiar que se percibe como económicamente necesario prolongar para tener más posibilidades de empleo, que a su vez permitan mejores condiciones de vida a su hijo. Resulta interesante considerar que, una vez vinculada al campo de la investigación universitaria, Tonalli identifica que para poder insertarse en él requiere de estudios de posgrado. Así, la licenciatura es un requisito para poder obtener un posgrado, pero no es percibida como un nivel que en sí mismo le dé un retorno económico.

El aporte de la escolaridad al sentimiento de realización

Como señala Rojas (2010), los estudios sobre el bienestar subjetivo suelen entenderlo desde la satisfacción o la felicidad de forma indistinta. Sin embargo, Rojas (2010) diferencia estas dos categorías sosteniendo que la satisfacción es uno de los principales componentes de la felicidad, siendo el placer, la parte emocional y la satisfacción, la parte cognitiva; este autor sostiene que la satisfacción es una experiencia, o en otras palabras, la satisfacción como reflexión está en función de la experiencia de vida, y puede entenderse desde tres componentes: las evaluativas, las afectivas y las hedónicas. Desde esta comprensión analizamos el sentimiento de logro y de realización expresado por las mujeres del estudio en sus narraciones biográficas.

Esta noción de satisfacción pareciera representar lo más consciente de los elementos emocionales vinculados al sentimiento de felicidad, así a la pregunta ¿cómo se siente hoy con respecto a su vida?, las cuatro mujeres dijeron que se sentían bien, tranquilas; luego cada una mencionó un motivo de orgullo: «Yo, la verdad, me siento muy orgullosa por haber salido adelante. Porque mi familia no es igual a la familia que tuve de chica. Yo me siento orgullosa porque no fue fácil, y a pesar de las dificultades yo siento que he salido adelante» (Tonalli). Tonalli se enorgullece de haber podido continuar estudiando y del esfuerzo que ella siempre realizó; principalmente subraya la importancia de haber logrado construir relaciones afectivas distintas. Ya su madre, Ema, hace más alusión a la lucha que fue su vida adulta por tener que sostener sola a sus tres hijos, a quienes identifica como un triunfo en tanto que son adultos independientes.

La escuela permite adquirir habilidades y conocimientos que son percibidos como útiles para el desempeño en el marco personal, familiar y laboral. De esta forma, hay un aporte de la escolaridad que se refleja en el acceso al empleo, pero también en el aumento de las posibilidades de realización personal. Mencionamos ya que se valora la capacidad de autoemplearse y encontrar otras formas de trabajo que no pasen por la empleabilidad y el asalariamiento, esto, obviamente, como parte de un proceso de escaso mercado laboral, de una gran presencia de desempleo y de una precarización de los salarios.

En los diálogos registrados, encontramos que el sentimiento de realización es uno de los elementos constitutivos de la noción propia de *Buen vivir* de las mujeres del estudio. De esta forma, y en relación con los efectos educativos, la ampliación de la trayectoria escolar permite incrementar el sentimiento de realización por diversos motivos:

En primer lugar, en lo concerniente al desempeño profesional, la ampliación de la escolaridad permite no apenas acceder al empleo, sino sentirse competente en un empleo que exige especialización y, por tanto, incrementa la sensación de logro y de realización personal. Como en el caso de Tonalli, aun cuando el empleo al que se accede no responde al nivel educativo alcanzado, se reconoce que las habilidades adquiridas en el proceso educativo permiten un buen desempeño profesional, de tal forma que la ampliación de la escolaridad, al acrecentar los conocimientos y habilidades adquiridas, promueve un sentimiento de orgullo por las habilidades desplegadas y por la eficiencia en el trabajo realizado.

En segundo lugar, el establecimiento de metas y su consecución son una fuente de acceso a sentimientos de realización. En el caso de Tonalli no se trata apenas del desempeño profesional, sino que la propia construcción de una familia —según los ideales de tranquilidad y no violencia— constituyen una fuente de realización. De esta forma, identificamos que la ampliación de la escolaridad tiene como efecto un aumento en las posibilidades de sentimiento de realización, es decir, un impacto positivo en la valoración personal.

Es importante señalar que hay una distinción constante entre la escolaridad por el acceso al diploma y la escolaridad por el acceso a los saberes, habilidades, conocimientos, experiencias enriquecedoras. Es una diferencia fundamental porque en la segunda consideración no está en juego la valorización que el mercado hace de las constancias escolares, sino la capacidad reconocida de forma individual para el desempeño en el trabajo. Este desempeño puede ser para el beneficio empresarial, corporativo, individual o colectivo-comunitario. De esta forma, Tonalli apunta y valoriza principalmente el crecimiento personal y la adquisición de habilidades que hacen posible su mejor desempeño, tanto para ser empleada como para ser trabajadora independiente.

El efecto educativo es claro cuando se considera la importancia de la ampliación de la escolaridad para el sentimiento de realización personal, pero además por el autorreconocimiento de las capacidades que le permiten ser una trabajadora que aporta sus habilidades y conocimientos en su acción. Así, por ejemplo, Tonalli menciona que no necesitaba ser licenciada para tener el trabajo que tenía, y al mismo tiempo ella dice que le va tan bien porque su experiencia en la UVI le enseñó a vincularse con las personas de la comunidad, a trabajar en su lengua materna, a conocer mejor la región; se autopercibe, y aparentemente la empresa también lo hacía, como una excelente trabajadora, con mejores resultados (cumplimiento de metas) que sus compañeros de trabajo.

A modo de cierre: la función social de la educación formal, el *Buen vivir* y la Universidad Veracruzana Intercultural⁷

La pluralidad de efectos que tiene la escolaridad, más allá del aumento de las posibilidades de empleo, nos llevó a identificar la importancia de la escuela a pesar de las tendencias de aumento del desempleo. Con base en esto, sostenemos que la universidad no existe solamente para ser eficiente al mercado, sino que además cumple con una serie de funciones sociales fundamentales, entre las cuales señalamos: incremento de la autoestima; construcción de visiones críticas y autocríticas de sociedad, comunidad y persona; construcción de vínculos de pareja más democráticos; vínculos afectivos familiares no violentos y de cuidado que centralizan el diálogo; ampliación del universo simbólico y de las posibilidades de construcción de proyectos individuales, familiares y colectivos; incorporación de habilidades reflexivas para la comprensión y el aprendizaje frente a experiencias propias; adquisición de saberes y habilidades importantes para la vida y el empleo, etc.

Pero aunque hemos intentado señalar en este trabajo algunas particularidades de la propuesta de la UVI y su impacto específico para la construcción de *Buen vivir* de una egresada de Huautlán, vale la pena subrayar algunos efectos educativos particulares de dicha propuesta. Si la escuela en general tiene la posibilidad de generar apropiación y potencialización de ciertas habilidades (competencias), entre las cuales están también las relacionadas con la capacidad reflexiva y evaluativa, el proyecto educativo intercultural de la UVI suma a las competencias de reflexión y

⁷ Para mayor conocimiento sobre las particularidades del proyecto educativo de la UVI consultar: Alatorre Frenk (2009), Constantino Toto (2009), Dietz (2008).

de expresión oral y escrita, capacidades investigativas basadas en el diálogo intercultural y en la crítica a la modernidad (plataforma de la interculturalidad).

Las habilidades y competencias permanecen vinculadas con la capacidad de identificar saberes locales y hacerlos dialogar con los saberes occidentales, con la habilidad de comunicarse en lenguas indígenas para posibilitar el acceso a saberes locales, y con la capacidad de realizar trabajos colaborativos y promover la acción colectiva desde una comprensión que cambia la idea de «extensión universitaria» por la de «vinculación con la comunidad», y que pasa de la investigación como ejercicio de extracción a la investigación vinculada basada en el diálogo de saberes.

Esto claramente es posible por el modelo educativo que privilegia la investigación vinculada que se inicia en el primer semestre y que atraviesa la formación como columna vertebral, que maneja el aprendizaje del saber hacer, y que prioriza el aprendizaje en lengua materna, reconociendo en ella el valor de ser canal y campo de conocimiento.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que financió mis años de estudio de maestría en el posgrado de Antropología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); asimismo agradezco a la UNAM por los fondos para el trabajo de campo, la participación en congresos y los apoyos para el trabajo de campo. También quiero agradecer al proyecto InterSaberes del Instituto de Investigaciones sobre la Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana que ayudó con el financiamiento de algunos rubros de las salidas de campo. Agradezco el apoyo constante de mi tutor el Dr. Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana y del posgrado en Antropología de la UNAM donde realicé los estudios de maestría.

Referencias

- Alatorre Frenk, Gerardo (Ed.). (2009). *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Alves, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: Projetos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de ciências da educação.
- Ávila Pardo, Adriana (2009). Una historia para ser contada: orígenes de la UVI. En G. Alatorre Frenk (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Veracruz: Editorial Universidad Veracruzana.
- Camfield, Laura (2015). Character matters: How do measures of non-cognitive skills shape understandings of social mobility in the global North and South? *Social Anthropology*, 23(1), 68–79.
- Canario, Rui, Alves, Natália y Rolo, Clara. (2001). *Escola e exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- Constantino Toto, Mario César (Ed.). (2009). *Libro Blanco DUVI*. Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Dietz, Gunther (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (Ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359–370). Caracas: UNESCO.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Escobar, Arturo (2007). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, Dulce (2011). Experiencias de egresadas y egresados UVI sede Selvas. Informe de resultados de un estudio de seguimiento. Marzo – octubre 2011. Mimeo.

- Gudynas, Eduardo (2014). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. En Gian Carlo Delgado Ramos (Ed.), *Buena vida, Buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 61–95). México: CEIICH-UNAM.
- Llambi, Luis (1994). Opening economies and closing markets: Latin American agriculture's difficult search for a place in the emerging global order. En Alessandro Bonanno, Lawrence Busch, William Friel, Lourdes Gouveia, y Enzo Mingione (Eds.), *From Columbus to ConAgra: The globalization of agriculture and food* (pp. 184–209). Lawrence: University Press of Kansas.
- Marañón-Pimentel, Boris (2012). Hacia el horizonte alternativo de los discursos y prácticas de resistencia descoloniales: notas sobre la solidaridad económica en el Buen Vivir. En Boris Marañón-Pimentel (Ed.), *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina: una perspectiva descolonial* (pp. 125–154). Buenos Aires: CLACSO.
- McMichael, Philip (2015). *Regímenes alimentarios y cuestiones agrarias*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa.
- Olivera Rodríguez, Inés (2008). *Relação juventude-escola frente aos processos excludentes: Discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserío rural no litoral norte do Peru* (Tesis de Maestría en Educación). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91856/251330.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivera Rodríguez, Inés (2010). Interrupción escolar y arreglos familiares: aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación familia-escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 113–140. Disponible en: <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/161.pdf>
- Olivera Rodríguez, Inés (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Revista Anthropologica*, 32(33), 179–207. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/11331>
- Pujadas Muñoz, Juan José (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quijano, Aníbal (1988). Lo público y lo privado: un enfoque latinoamericano. En Aníbal Quijano (Ed.), *Modernidad: identidad y utopía en América Latina* (pp. 8–44). Lima: Sociedad y Política, Ediciones.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal (2011). ¿Bien vivir? Entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. *Ecuador Debate*, 84. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/50.pdf>
- Reimers, Fernando y Villegas-Reimers, Eleonora (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 90–107. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf#145882>
- Rojas, Mariano (2010). The relevance of measuring happiness: Choosing between development paths in Latin America. *International Social Science Journal*. Mimeo.
- Rubio, Blanca (2012). *Explotados y excluidos: los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. México: Plaza y Valdés.
- Sautú, Ruth (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Schutz, Alfred (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Tamayo, Sergio (1995). Movimientos sociales modernos, revueltas o movimientos antisistémicos. *Revista Sociológica. Actores, clases y movimientos sociales II*, 10(28), 279–303.

Artículo

Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México

Institutions of higher education and students with disabilities in Mexico

Rodolfo Cruz Vadillo^a y Miguel Ángel Casillas Alvarado^{b,*}

^a Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

^b Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Recibido el 24 de octubre de 2015; aceptado el 7 de noviembre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

El presente trabajo deriva de una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Veracruzana. Este texto tiene como propósito proponer una clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de la atención y respuesta que dan al tema de la discapacidad. Los ejes de observación son los modelos sobre discapacidad, las características de la educación especial como respuesta a la discapacidad, la labor de las instituciones de educación superior y su relación con aquella, para terminar con la clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de cómo atienden a los alumnos con discapacidad. Construimos 3 modelos de instituciones de educación superior: visibilidad/invisibilidad, normalidad/anormalidad e inclusión incompleta.

© 2017 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Discapacidad; Inclusión educativa; Educación superior; Educación especial

Abstract

The following work is based on research regarding the inclusion of students with disabilities at the Universidad Veracruzana. The paper proposes a classification of higher education institutions based on their degree of attention and response to the issue of disabilities on campus. We focus on four issues: disability models, the characteristics of special education in response to disabilities, the higher education institutions' characteristics and their relationship with the issue, and finally, their classification according

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mcasillas@uv.mx (M.Á. Casillas Alvarado).

to their approach toward students with disabilities. We construct 3 models of higher education institutions: visibility/invisibility, normality/abnormality, and inclusion/selective inclusion.

© 2017 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Disability; Inclusive education; Higher education; Special education

Introducción

Este texto recupera parte de los resultados de la investigación «Educación superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los agentes de la Universidad Veracruzana» financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en México. Dicha investigación inició en 2011 y concluyó en 2015.

Durante siglos, la universidad fue un espacio casi exclusivo de las elites sociales, pues en un principio fue diseñada para unos cuantos. Durante cientos de años, las poblaciones universitarias fueron relativamente homogéneas: varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros, y por supuesto a las personas con discapacidad. La universidad fue asimismo un espacio de reproducción de las desigualdades, los prejuicios y las discriminaciones.

Emanada de la masificación de la universidad (Casillas y de Garay, 1993, Casillas, 2001; Brunner, 2007; Kent, 2005, 2009), de la ampliación y de la reforma de la educación básica aunada a la emergencia del paradigma de los derechos humanos (Luna, 2010; Jonguitud, 2007, 2011), y como resultado de las luchas contra la discriminación (Rincón, 2008), se dio una profunda recomposición de las poblaciones estudiantiles, que permitió apreciar —entre otros— los siguientes cambios¹: la evidente feminización, la composición multicultural, la enorme diversidad de orígenes sociales, la inclusión de indígenas y de afrodescendientes, la integración de estudiantes que trabajan, una profunda tolerancia ante la diversidad sexual, y por supuesto, la integración —cada vez mayor— de estudiantes con discapacidad.

Las universidades no siempre tienen un balance preciso para reconocer estas importantes mutaciones que, en muchos casos, ocurren de manera silenciosa; no se dan cuenta y mucho menos están en capacidad de reaccionar, de reconocer su nueva y cambiante composición, de reformarse para atender a un alumnado que no es, ni volverá a ser jamás, aquél de la universidad de elite de mediados del siglo pasado.

El propósito de este artículo es observar cómo han reaccionado las universidades ante los estudiantes con discapacidad, por lo que expone una clasificación de los modelos existentes en las universidades públicas mexicanas. Para lo anterior, se emprendió una investigación con base en un análisis de contenido del trabajo que, en ese contexto, dicen realizar las universidades, de manera que la búsqueda de la información se llevó a cabo por medio de la revisión de las páginas *web* de las universidades públicas de toda la República Mexicana. Se intentó identificar si la información

¹ Cabe señalar que aunque hubo un proceso de masificación que intentó incluir a los excluidos, en la actualidad hay algunos estudios que muestran la existencia de una fuerte discriminación hacia determinados grupos sobre todo indígenas en zonas rurales, por lo que mucho de la inclusión se explica sólo en comunidades más bien urbanas y poco marginadas. Para más información, ver González, 2016.

contenida en dichas páginas hacía referencia a la inclusión de alumnos con discapacidad. La búsqueda se centró en investigar si en la universidad existían programas, actividades, políticas o convenios que tomaran en cuenta a los alumnos con discapacidad y considerar de ese modo su inclusión. De las 53 universidades que se estudiaron, sólo en 12 de ellas se reportó la existencia de programas, acciones, acuerdos, etc., que tienen como objetivo lograr la inclusión de alumnos con discapacidad.

En este trabajo intentamos responder: ¿Cómo ha sido tratado el tema de la discapacidad en las instituciones de educación superior (IES)? ¿Cuáles han sido las reconfiguraciones que se han realizado en torno a esta temática? ¿Cómo responden dichos cambios a las políticas que a nivel nacional e internacional se han establecido sobre los derechos de las personas con discapacidad? ¿Qué características presentan las universidades que han integrado o no a alumnos con alguna discapacidad?

Historias, concepciones, representaciones, modelos y visiones en torno a la discapacidad

El siglo xv fue testigo de una vorágine de cambios que llevó a la humanidad a cuestionarse seriamente acerca de los horizontes desde donde se estaban pensando los fenómenos sociales y naturales. Las ciencias humanas surgieron en los intersticios debido a una serie de aproximaciones al nuevo escenario que acompañaba a la razón y deslegitimaba a la sinrazón. La ciencia positiva empezaba a permear no sólo los campos como la Física y la Biología, desde paradigmas de rigurosa y sistemática metodología, sino al hombre mismo en su propia humanidad, lo cual objetivó y subjetivó una serie de representaciones sobre el propio ser humano (Foucault, 1976, 1999, 2003, 2004; Shutkin, 2000; Popkewitz y Brennan, 2000; Fendler, 2000; Simola, Heikkinen y Silvonen, 2000; Álvarez-Uría, 1996).

En este marco, los estudios sobre el hombre empiezan a ser reconfigurados, no sólo en el plano de la singularidad como, por ejemplo, lo tuvieron la medicina y la clínica en sus inicios (Foucault, 1963), sino que el estudio del conjunto de los agentes supuso la entrada de una nueva forma de representarnos, de compararnos, de clasificarnos, de excluirnos y de administrarnos. Desde ahí nos explicamos y construimos la realidad acerca de cómo somos y cómo debemos ser, es decir, nuestro cuerpo fue también objeto de estudio (Kipen y Vallejos, 2009; Rabak, 2000; Jacobo, 2012; Drake, 1998; Fulcher, 1998), sin contar con lo que ya las ciencias como la Medicina, la Psiquiatría y la Psicología habían aportado en torno a una idea de corporalidad y de agente.

La preocupación por ser normales en este mundo de normales conlleva políticas, instituciones y dispositivos que normalizan y priman nuestras representaciones sociales². Gracias a la ciencia positiva se generó un «efecto de realidad» (Foucault, 1964, 1979, 1990, 1994; Hultquist, 2000; Baker, 2000; Rabak, 2000; Birman, 2007) que ha propiciado utilizar dicha información para establecer un promedio de agente, un individuo «normal» y, por tanto, deseado por la mayoría. En este sentido, son variados también los estudios que se han realizado en torno al agente «normal», que representa el promedio de la población y ha conllevado un ideal (Vallejos, 2009; Angelino, 2009a,b; Lionetti, 2012; Stern, 2005; De la Vega, 2010; Davis, 2009; Yarza, 2012; Padilla, 2012; Flores, 2012).

Bajo este marco podemos hablar de historias de la discapacidad. En el terreno de lo pedagógico y lo educativo, y de acuerdo con Palacios (2008), su conceptualización se puede apreciar a partir

² Para Moscovici (1979), la representación social «es un *corpus* de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios» (Moscovici, 1979, p. 18).

de la construcción de 3 modelos, según Palacios (2008). En este recorrido, podemos identificar el paso de los modelos caritativo y médico-asistencialista-rehabilitador a un modelo social; lo anterior es apoyado por autores como Juárez, Comboni y Garnique (2010); Aguerrondo (2008); Booth y Ainscow (2000); UNESCO (2003, 2007); Ferreira (2008); Arnau (2003); Toboso y Arnau (2008); Verdugo (2009); Edler (2009); Courtis (2009); De la Vega (2010); Abberley (1998); Oliver (1998); Barton (1998); Barnes (2009); CEPAL (2011).

En el modelo caritativo se cree que el agente es objeto de cierta lástima, lo cual tiene una fuerte relación con representaciones sacralizadas, donde para ser «buenos cristianos» es necesario ayudar a los desvalidos, quienes en lugar de ser agentes con derechos, lo son de conmiseración. En el modelo médico, la persona con discapacidad es considerada como objeto de estudio de la ciencia; su «diferencia» se ubica en una disfunción orgánica, de manera que el meollo radica en los trastornos y en su remedio, es decir, en la atención especializada, en consecuencia, el agente es visto más como paciente que como ciudadano con derechos. Por su parte, el modelo social, según Palacios (2008) y Brogna (2009), se presenta en torno a la discapacidad cuando los derechos humanos son inherentes a todos los agentes y se encuentran en el plano de la legislación; este modelo ha permitido visualizar a las personas con discapacidad desde un horizonte más político y jurídico, pues sentó las bases para que el cambio de representación se gestara en y desde las políticas; la igualdad de oportunidades y la equidad en lo educativo también adquieren más importancia como un derecho inalienable. Bajo esta lógica, específicamente en el plano de lo educativo, la persona con discapacidad pasará a ser un agente de derecho y con pleno uso del mismo; ninguna institución tendría que negar el ingreso, la permanencia y el egreso de alumnos con discapacidad, pues de hacerlo estaría atentando contra sus derechos y, por ende, los estaría discriminando.

Estudios como el de Albrecht (citado en Oliver, 1998) dieron un giro a las conceptualizaciones que estaban imperando (médico-rehabilitadoras), aportando otras formas de entender la discapacidad; el autor señala:

En el centro de la pretensión de constituir una perspectiva nueva se encuentra la idea de que la discapacidad está producida: lo cual es distinto de la idea de que se trata sencillamente de una anomalía médica o fisiológica; distinto de la idea de una desviación construida socialmente; distinto de los argumentos de los discapacitados de que son un grupo minoritario (Oliver, 1998: 39-40).

Siguiendo esta línea y rescatando los modelos presentados por Palacios (2008), en un contexto más cercano al mexicano, encontramos la clasificación realizada por Brogna (2009), quien en una revisión en profundidad identificó 6 visiones, varias de las cuales abarcan los modelos antes mencionados, sin embargo, dentro del escenario de la escolaridad, la autora enfatiza en el tratamiento dado a la parte ontológica, es decir, responde a la pregunta *¿qué es la discapacidad?* aplicándola a lo largo de la historia en relación directa con la educación.

A partir de tales explicaciones, podemos entender cómo se ha abordado el tema de la discapacidad en el terreno educativo; los estudios realizados nos permiten conocer que en un principio, dependiendo de la imagen conceptual de los estudiantes, se consideraba o no su derecho a ser tratado con equidad.

Discapacidad y educación superior: ¿dónde está la inclusión educativa?

Históricamente, y debido al rasgo elitista que en un principio mostraron las IES, el tema de la discapacidad no había sido central ni visible, pues recordemos que entonces sólo accedían a

sus aulas personas que presentaban determinadas condiciones consideradas como «normales». En este marco, debido a las reivindicaciones en las leyes y los tratados, las concepciones y las representaciones, se han modificado las estructuras de las IES, dando paso a la inclusión de personas con discapacidad, apertura que se pudo apreciar desde los años setenta del siglo pasado cuando se favoreció la incorporación de chicos con alguna discapacidad, quienes paulatinamente avanzaron en sus estudios hasta concluir un bachillerato.

En el devenir histórico, las IES han crecido, se han multiplicado y han cambiado en torno a las necesidades de las estructuras societales (Brunner, 2007; Villaseñor, 2004; Barnett, 2002), hay elementos visibles, características y lógicas de razonamiento que se han cristalizado, pero también al día de hoy, otros elementos han mostrado su poca posibilidad para desedimentarse. Por ejemplo, en la educación superior (UNESCO, 1998) hubo muchos debates en torno al proceso de selección y los exámenes de ingreso, pues en ellos estaban implicados distintos valores: por un lado, el de la equidad, el cual pugnaba por la desaparición de los prejuicios, y por otro, el de la calidad y la eficacia, lo que hacía pensar que, gracias al proceso de selección, se privilegiaba su elevación. En este sentido, movimientos como los del multiculturalismo (McLaren, 1998), educación para todos (UNESCO, 1990), entre otros, se conformaron en pro de la defensa de la equidad y de la igualdad de oportunidades; de acuerdo con Rama (2006), se puede decir lo siguiente:

Las modalidades de acceso se han manifestado a través de las restricciones de ingreso a la educación terciaria para amplios sectores sociales, entre los cuales prevalecen las personas de bajos estratos económicos, los procedentes de la educación media pública, así como también de las poblaciones indígenas, las personas de color o con discapacidades, los emigrantes o los desplazados sociales (Rama, 2006: 54).

En este tenor, se puede afirmar que ha sido gracias a movimientos políticos y sociales como se dieron el reconocimiento y el empoderamiento de personas con discapacidad, en eso no hay duda. Lo que nos interesa abordar, entonces, es cómo algunas universidades han modificado su organización, sus políticas y su estructura para dar paso específicamente al tema de la discapacidad.

De acuerdo con las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza superior en Estados Unidos, Hurst (1998) señala que el problema en este nivel iniciaba con la falta de información estadística sobre alumnos con alguna discapacidad: «Antes de 1992, se pedía a todos los solicitantes que indicaran si padecían alguna discapacidad, para lo cual bastaba con señalarlo con una cruz en una casilla para tal efecto» (Hurst, 1998: 147), así, muchos aspirantes no mencionaban dicha condición por temor a no ser aceptados. No obstante, después de esa década, inició la demanda de una serie de datos que permitieran tener más y mejor información acerca de las características de los alumnos al momento de su ingreso.

Sólo como ejemplo ilustrativo, conviene señalar que en países como Estados Unidos y el Reino Unido existen universidades con diversos programas enfocados a atender a los alumnos con discapacidad; la Universidad de Illinois³, por ejemplo, posee un programa cuyos objetivos principales se enfocan en hacer accesible el *campus* para los jóvenes con discapacidad, y dicho programa incluye:

- Poseer especialistas en discapacidad que puedan trabajar con los estudiantes en estrategias compensatorias, y los preparen para diversas actividades, dentro de las que se incluyen las referentes a la salud física y mental.

³ (<http://www.uillinois.edu/>). Universidad de Illinois (2014).

- Por otro lado, se cuenta con psicólogos clínicos que apoyan a los alumnos que presentan algún trastorno como el TDAH, Asperger y alguna discapacidad psiquiátrica. También se ofrece transporte a los estudiantes que así lo requieran.

En la Universidad de Oxford prevalece el Servicio de Asesoramiento sobre Discapacidad (DAS por sus siglas en inglés)⁴, que ofrece información, asesoramiento y orientación sobre cómo una determinada discapacidad puede afectar la experiencia de un estudiante y cómo apoyarlo en el estudio y la organización. La universidad realiza ajustes anticipados cuando es posible (por ejemplo, la mejora del acceso físico a los edificios y el diseño del plan de estudios), pero como los agentes son diferentes, hay que considerar más cambios o arreglos de apoyo en la vida estudiantil. Para la realización de exámenes se toman en cuenta las siguientes cuestiones:

- Tiempo extra y/o el uso de un procesador de textos para los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, o con discapacidades físicas y enfermedades que les impidan escribir bien.
- Papeles con letras grandes para personas con discapacidad visual.
- Instrucciones por escrito para las personas con problemas de audición.
- Disposición de asientos ergonómicos para aquellos que lo necesiten.
- La programación de los exámenes en un momento determinado del día, o en una sola exploración programada por día, debido a la fatiga que pudieran experimentar algunos alumnos a causa de algún tipo de discapacidad.

En la Universidad de Columbia se instituyó el programa Servicio de discapacidad⁵, el cual tiene como objetivo facilitar el desplazamiento de los estudiantes realizando los ajustes necesarios en cuanto a la accesibilidad y cultivando así la responsabilidad y la sensibilidad en esta materia; el servicio de discapacidad permite a los estudiantes reconocer su potencial académico y personal, facilitando la igualdad de acceso, la coordinación de alojamiento y los servicios de apoyo para los estudiantes elegibles.

En el primer caso (Illinois) se menciona el hecho de hacer accesible la universidad, sin embargo, las acciones están encaminadas principalmente a la parte de la rehabilitación, es decir, de atención a la persona, pues se considera que es ésta la que presenta (en cierto sentido) un déficit, es quien carece de ciertas habilidades, de modo que el énfasis está puesto en la parte asistencialista o rehabilitatoria.

Los 2 últimos ejemplos de programas ilustran un cambio más significativo y su respuesta tiende a un modelo social, donde se reconoce que el cambio en las políticas y en el medio es primordial para que los alumnos con discapacidad tengan acceso a la igualdad de oportunidades.

Programas en universidades en Latinoamérica y México

Universidades latinoamericanas

En Latinoamérica son varias las demandas que se han configurado para la atención a los alumnos con discapacidad en la educación superior, ejemplo de ello es el resultado de un estudio realizado por Cortés (2015) titulado: «Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el

⁴ (<http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html>). Universidad de Oxford, 2014.

⁵ (<http://www.columbia.edu/>). Universidad de Columbia, 2014

marco internacional latinoamericano»⁶, donde, al realizar una búsqueda por Internet a partir de la revisión de sus páginas *web*, encontró un número importante de IES que poseen programas donde el foco es la atención a alumnos con alguna discapacidad.). En total, de 12 países latinoamericanos revisados, se encontró que este tipo de programas estaba presente en 48 universidades (tabla 1).

De acuerdo con la tabla anterior, son las principales universidades públicas de los países latinoamericanos aquellas que se han preocupado y ocupado por la inclusión de los alumnos con discapacidad, lo cual indica que, en la actualidad, existe una fuerte preocupación sobre el tema en algunas instituciones y éste es cada vez más visible en las IES. Es evidente que son aquellas instituciones grandes las que cuentan con la infraestructura y el capital humano necesarios para atender a la diversidad de alumnos, las que han diseñado y creado programas para brindar apoyos específicos.

Universidades mexicanas

En 2006, México participó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que fue ratificada en el año 2008 durante el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, foro en el que se firmó a su vez la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008)⁷.

La *Declaración de Yucatán (2008)* contempla, como una de sus principales consideraciones, la necesidad impostergable de promover y proteger en las universidades los derechos de las personas con discapacidad, garantizar la igualdad de oportunidades para ellas, y evitar que sean objeto de cualquier forma de exclusión. A pesar de ello, en la práctica, sólo un puñado de universidades públicas ha incorporado elementos para atender esta política. De un total de 53 universidades mexicanas revisadas, se encontró que sólo en 12 de ellas se ofrecen acciones o programas de apoyo a los alumnos con discapacidad (tabla 2), los cuales no han sido iguales en cada caso; más bien podemos encontrar acciones fuertes en torno a una política específica y concreta, mientras que en el otro extremo aparecen sólo iniciativas de inclusión, sin que por ello se pueda mencionar que la universidad es inclusiva e incluso accesible.

En ese sentido, existen IES donde por política institucional se ha creado un programa específico en atención a los alumnos con discapacidad, con objetivos precisos dirigidos a la inclusión de este grupo, ejemplo de ello son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

En otras, como la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), el programa está pensado sólo en un tipo de discapacidad, la auditiva, y se deja fuera a las demás. En la Universidad de Guanajuato (UGto) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) nada más se ha trabajado la accesibilidad al sitio *web*. El Ecosur, por su parte, ha incorporado una instancia no precisamente para atender a los alumnos con discapacidad, sino para velar que se respeten sus

⁶ Por los propios objetivos del estudio no se retoma a México en los resultados, ya que la búsqueda está centrada en países de Centro y Sudamérica, dejando para otro espacio posterior hacer un análisis de América del Norte, por considerarse que tiene algunas diferencias geopolíticas (Cortés, 2015).

⁷ Universidades firmantes: Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Yucatán.

Tabla 1

Universidades públicas que poseen programas para atender a alumnos con discapacidad (Latinoamérica)

País	Universidad
Argentina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Buenos Aires 2. Universidad Lomas de Zamora 3. Universidad Nacional de Luján 4. Universidad Autónoma de Entre Ríos 5. Universidad Nacional del Comahue 6. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires 7. Universidad Nacional de Cuyo 8. Universidad Nacional de Córdoba 9. Universidad Blas Pascal 10. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 11. Universidad Nacional de La Plata 12. Universidad Nacional de Avellaneda 13. Universidad Nacional de Lanús 14. Universidad Nacional de Río Cuarto 15. Universidad Nacional de Salta 16. Universidad Nacional de General Sarmiento 17. Universidad Nacional del Litoral 18. Universidad Nacional de la Patagonia Austral 19. Universidad Nacional de Quilmes
Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Estatal de Londrina 2. Universidad Federal Fluminense 3. Universidad del Estado de Río de Janeiro 4. Universidad Federal de Río de Janeiro 5. Universidad del Estado de Amazonas 6. Universidad Católica de Brasília 7. Universidad Federal de Río Grande del Norte 8. Universidad del Estado de Río Grande 9. Universidad del Oeste de Santa Catarina
Chile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Playa Ancha 2. Universidad del Bio-Bio 3. Universidad de los Lagos 4. Universidad de Santiago de Chile 5. Universidad Valparaíso
Colombia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Industrial de Santander 2. Universidad de Antioquia 3. Universidad del Valle
Costa Rica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Costa Rica
Ecuador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Loja 2. Universidad Técnica de Manabí 3. Universidad San Francisco de Quito 4. Universidad Israel
El Salvador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de El Salvador
Nicaragua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Guatemala	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de San Carlos de Guatemala
Panamá	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Panamá 2. Universidad Tecnológica de Panamá
Paraguay	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Asunción
Venezuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Católica Andrés Bello

Fuente: Cortés (2015).

Tabla 2

Universidades públicas en México que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad (2015)

Estado	Universidad
Campeche	Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (Universidad de la Frontera Sur, 2015)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014)
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Universidad Autónoma Metropolitana, 2014)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) (Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015)
Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGto) (Universidad Autónoma de Guanajuato, 2015)
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015)
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015)
San Luís Potosí	Universidad Autónoma de San Luís Potosí (UASLP) (Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2015)
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2015)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2015)
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV) (Universidad Veracruzana, 2014)

Fuente: Elaboración propia.

derechos y que no sean objeto de discriminación. En la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), el programa es por facultad (sólo algunas son inclusivas); la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) tiene como objetivo el diseño de apoyos a las personas con discapacidad, pero no necesariamente para incluir alumnos.

Como se puede observar, si bien existen universidades que empiezan a incorporar elementos para la inclusión de alumnos con discapacidad, no en todas se pueden ver las mismas acciones ni las mismas intensidad y cobertura; lo que en este trabajo interesa es analizar aquellas IES donde las acciones son producto de una política institucional que permea a toda la universidad, pues son consideradas más inclusivas: en este sentido, sólo 5 de las 12 universidades poseen dichas características, es decir, un programa específico para el apoyo de alumnos con discapacidad, no obstante, no todos los programas tienen las mismas cualidades o se sustentan en el mismo modelo. A continuación presentamos las más comunes:

- En la UNAM, en 2013, se publicó en la *Gaceta* UNAM el Acuerdo para la Creación de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (Unapdi).
- En la UATX se creó la Unidad de Asesoramiento a la Discapacidad (Unadis) (julio de 2012).
- En la UANL se implementó el Programa para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad (no se muestra fecha de creación).
- En la UASLP, se creó el Centro de Investigación, Orientación y apoyo a la Inclusión con el objetivo de ofrecer a los alumnos universitarios los servicios de orientación, de información y de apoyo que faciliten su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus

capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades y de equidad (no se muestra fecha de creación).

Estos programas no son precisamente idénticos, sin embargo, se pudieron agrupar de acuerdo a características comunes, por ejemplo, todos buscan generar modelos de inclusión que apoyen el ingreso, la permanencia, el egreso y la titulación de estudiantes con discapacidad, siguiendo acciones como:

- Diseñar y desarrollar programas de sensibilización, de concientización y de difusión sobre la discapacidad para la comunidad.
- Elaborar una normativa universitaria que permita la realización de acciones orientadas hacia la inclusión y el tránsito de estudiantes con discapacidad.
- Construir un protocolo de acciones que permitan la movilidad de los estudiantes con discapacidad.
- Instituir vínculos con organizaciones y asociaciones que promuevan la atención de las personas con discapacidad en diversos contextos.
- Establecer vínculos con las instituciones de educación media superior para identificar a los posibles estudiantes con discapacidad que tengan el propósito de realizar estudios superiores.
- Generar redes entre instituciones empleadoras y estudiantes con discapacidad para su inclusión laboral.
- Orientar y asesorar a estudiantes con discapacidad durante su ingreso, su permanencia, su egreso y su titulación.
- Diseñar un programa de voluntariado para el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad.
- Promover la creación de redes entre estudiantes con discapacidad, con el fin de que se conviertan en gestores de la inclusión de otros estudiantes con discapacidad.
- Incentivar la investigación educativa dirigida a conocer y mejorar la calidad de vida de las personas de grupos vulnerables.
- Formar profesionales e investigadores para el desarrollo de escuelas inclusivas y desarrollar investigaciones que permitan ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

Los ejemplos anteriores muestran el trabajo desde un paradigma social, pues toman en cuenta no sólo a la persona sino su contexto, y en este sentido tendrían más que ver con lo realizado en universidades como Oxford y Columbia, antes mencionadas. Otro ejemplo lo podemos ubicar en la UV, donde existe el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, presentado en el 2009, y que tiene como propósito:

Visualizar a la Universidad Veracruzana como un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permita atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo prepare para insertarse laboralmente en la sociedad.

No obstante lo relativo en torno a la plenitud del ser humano, dicho programa está pensado desde la individualidad y el apoyo personal; aquí la representación social que lo sustenta está más vinculada a una parte médica, centrada en el agente, similar al ejemplo de la Universidad de Illinois, donde el objetivo principal es la asistencia y la rehabilitación, al no hacer visible que el cambio en las políticas y en la infraestructura es imperante. En el caso de México, se pueden mencionar otras universidades donde no existen programas como tales, pero que están

incluyendo acciones en favor de las personas con discapacidad, por ejemplo, la UJED tiene un programa relacionado con la integración de niños sordos, donde el centro es la discapacidad y a partir de ella se busca integrar, no precisamente incluir, es decir, no pretende cambiar el contexto como tal.

Con base en los ejemplos anteriores, podemos establecer 3 modelos de universidad sustentados en las visiones abordadas sobre la reacción de las IES ante la inclusión de personas con discapacidad.

Discapacidad y educación superior

Consideramos que uno de los errores que se han cometido en la inclusión de alumnos con discapacidad ha sido pensar que en la educación superior se ha trabajado igual que en el resto de los niveles educativos. El problema está en la generalización, y todos ubicamos que el tema ha pasado de una educación especial segregadora a una educación inclusiva, sin percatarnos que ninguna de éstas se ha dado en el terreno de las IES como sí ha sucedido en la educación básica.

Es aquí donde los modelos y las representaciones de la discapacidad, más la comprensión de una ontología de las IES, nos pueden permitir establecer puntos de encuentro y desencuentro en torno a esta temática.

Reconocemos que el modelo social de la discapacidad es una construcción y a la vez un fenómeno que se da a partir de un contexto que le es adverso y, en este sentido, es relacional. El modelo médico-rehabilitador debe coadyuvar al tratamiento o abordaje del tema de la discapacidad pero desde su propia trinchera, que no es la educativa. Retomamos esta idea de emancipación que desde la sociología de la discapacidad se ha trabajado, porque creemos necesario el empoderamiento de los grupos para impulsar las políticas, y dentro de este marco sociológico partimos de una visión filosófica foucaultiana para sustentar la ontología y la epistemología de la discapacidad.

Podemos plantearnos una clasificación que intente coadyuvar a comprender qué es lo que ha pasado entre la educación superior y la discapacidad, lo cual puede ser una contribución al estado de conocimiento en torno al tema, permitiendo revisar y aproximarse a los contextos histórico, cultural y social de las personas con discapacidad, para de esta forma explicitar las representaciones que se han tejido en torno a esta condición y, por ende, identificar modelos de pensamiento que han contribuido a su exclusión y su discriminación (Cruz y Hernández, 2006; Dubet, 2005; Luengo, 2005). Por otra parte, nos interesa desmontar un conjunto de representaciones sociales discriminatorias que están presentes en la universidad, para objetivar las problemáticas que a partir de estas concepciones pueden construirse y que no permiten caminar hacia la inclusión.

Podemos ubicar 3 representaciones, las cuales deben plantearse bidireccionalmente, es decir, no es sólo que las IES hayan segregado a las personas con discapacidad de sus puertas y salones, o que esta idea de incapacidad y anormalidad no haya permitido pensar en las personas en esta situación como capaces de estudiar en el nivel superior, más bien fue la convergencia de ambas cuestiones en una relación de exclusión mutua.

En un primer momento podemos ubicar una representación que llamaremos «visibilidad/invisibilidad»⁸, en la cual la discapacidad no es visible para la educación superior. Con esto queremos decir que en ningún momento las IES se plantearon la posibilidad, es más, ni siquiera se imaginaron que las personas con discapacidad podían estar en sus aulas o que podían ser objeto de su discurso. Esta visión la encontramos en los inicios de la

⁸ Para la construcción de estas categorías nos hemos apoyado en conceptos que han sido empleados desde la investigación

masificación y tendría relación temporal con la génesis de la educación especial y el modelo médico-rehabilitador.

La segunda representación es la que llamaremos «normalidad/anormalidad», la cual ubicamos paralelamente con el modelo médico-rehabilitador y desde una política de integración educativa, es decir, bajo la idea de que las personas con discapacidad pueden integrarse a la escuela regular, marcando el comienzo de lo que después sería la inclusión educativa. Al romper las barreras de la segregación en educación básica, empezaron a llegar alumnos que lograron transitar por el sistema regular y se volvieron alumnos de la educación superior, no obstante, bajo esta idea de normal y anormal, los agentes «normalizados» deben adecuarse e igualarse a sus pares para poder ingresar, permanecer y egresar, ya que la organización y la estructuralidad de las instituciones no son cuestionadas. Sólo los que logran parecer «normales» pueden pedir y competir por un lugar, dado también lo inflexible de los *currícula*. Así, los programas para atención de alumnos con discapacidad están fuertemente centrados en normalizar, en rehabilitar la parte física o médica, más que en las políticas institucionales.

La tercera representación la hemos denominado «inclusión incompleta», la cual a nuestro parecer está presente en el plano de los acuerdos, leyes y políticas internacionales actuales. Bajo estas premisas las IES se han reestructurado y organizado para poder atender a este grupo social. Entonces, es común encontrar diversas adecuaciones de acceso, cambios en las políticas institucionales y en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, aunque existe una determinada inclusión y se dan casos donde fuertemente se han preocupado por la atención a los alumnos con discapacidad, la transición a este modelo social ha sido lenta. Por otra parte, aunque se habla de la existencia de un *curriculum* flexible, la idea de un perfil determinado que refleja un agente competitivo y competente no ayuda a mirar con buenos ojos la diversidad, y es en este último punto donde todavía el ideal de inclusión presenta una barrera; en este sentido, la exclusión, hoy por hoy, sigue presente.

Con base en estas representaciones, podemos identificar 3 tipos de instituciones dependiendo el tratamiento y la atención que le han dado al tema de la discapacidad. Bajo la primera representación, «visibilidad/invisibilidad», tenemos un modelo de universidad o de IES donde a pesar de los acuerdos internacionales, de los tratados y de las leyes no han modificado hoy en día su organización, sus políticas institucionales y sus procesos de selección. Aquí se puede ver un grave grado de invisibilidad de los estudiantes con discapacidad, si bien no podemos decir o asegurar que no existan agentes con esta característica en sus aulas; el problema es que no son visibles, no hay datos sobre ellos, no hay ajustes razonables, sólo aquellos que logran mimetizarse con sus compañeros y adecuarse son los que logran salir con éxito. Ejemplo de lo anterior son todas

feminista. Hablar de invisibilidad refiere en su máxima expresión a la exclusión vivida por las mujeres. Con esto no se quiere decir que no existan, sin embargo, en su estar se les ha sometido a un proceso que ha estructurado su vida y su rol en el mundo; una voz acallada en la Historia que ha sido escrita por los hombres (varones) al servicio del poder y de la lógica patriarcal, donde la idea central para dicho dominio está apoyada en el evolucionismo decimonónico desde una visión biologicista, ubicando a la mujer como inferior; en este marco se expresa que un tipo de pensamiento moderno es el que ha dado derechos políticos y que mientras menos sea el grado de civilización es mayor la discriminación (Miyares, 2003; Juliano, 1998; Zubía, 2007). En el plano económico, el tema es retomar la reivindicación de una «economía feminista» problematizando lo que se había naturalizado como el estar de la mujer en el hogar para dar paso a su presencia en otras estructuras socioeconómicas, haciendo a las mujeres más visibles en el plano del trabajo, no obstante, todavía bajo el predominio de la lógica androcéntrica ha sido el que escasamente se ha modificado (Benería, 1999).

Hablar de invisibilidad o visibilidad tiene que ver con la fuerte discriminación sufrida por las mujeres desde el siglo XIX y que hacían referencia principalmente al trabajo doméstico, el cual no es reconocido como una labor que tenga valor en la sociedad. Para ver más, revisar: *La mística de la feminidad* (Friedan, 1965).

las IES que no informan ni tienen conocimiento en torno a los estudiantes con discapacidad, ni tienen programas encaminados a atender a esta población, lo cual, como ya se había apuntado anteriormente, representa una singularidad de la mayoría de las IES en México.

Bajo la segunda representación, «normalidad/anormalidad», podemos observar otro tipo o modelo de universidad donde la visión médico-rehabilitadora es imperante. En estas universidades se reconoce que los alumnos con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho a ingresar a la universidad, pero desde una visión meritocrática y homogeneizadora. Los apoyos van encaminados hacia la rehabilitación del estudiante, es decir, los programas están orientados a atender a los alumnos desde una postura clínica de asistencia psicológica, bajo un paradigma biologicista, siempre en busca de lograr la normalización de los estudiantes. Es como un tipo de educación especial dentro de las instituciones, donde prima el trabajo del terapeuta. Ejemplo de este modelo lo podemos observar en la Universidad de Illinois y en la UV en donde el acento está puesto en el agente, en su deficiencia, en el déficit, en su cuerpo y en sus capacidades con las cuales hay que trabajar para mejorar.

En lo que respecta a la tercera representación, «inclusión incompleta», encontramos el modelo de las IES que han reestructurado las políticas y los servicios bajo una visión más social de la discapacidad. Aquí son significativos los ajustes o adecuaciones de acceso (rampas, computadoras, etc.) reconociendo que es el contexto y el medio físico el que debe cambiar para poder dar una atención centrada en la persona. Sin embargo, el *currículum* determina todavía un tipo de agente, las adecuaciones significativas no se presentan o son inexistentes. En muchos casos, el ingreso a una carrera universitaria está determinado por el tipo de discapacidad y la naturaleza de la disciplina. Ejemplo del modelo anterior lo podemos tomar de las universidades como Oxford y Columbia, en el caso norteamericano, donde el acento está puesto en el contexto, en la accesibilidad, en las adecuaciones que se deben realizar, en los medios que pueden utilizar para facilitar al estudiante con discapacidad un trayecto formativo en igualdad de oportunidades y condiciones. En cuanto a México, podríamos mencionar a la UNAM, la UATX, la UASLP y la UANL, tomando en cuenta los programas generados en su interior y sus objetivos. Cabe decir que a este artículo escapa el poder realizar un diagnóstico sobre cómo están siendo llevadas a cabo dichas políticas. Por ejemplo, Brogna y Rosales (2014) realizaron una observación detallada en la UNAM, llegando a la conclusión de que si bien hay políticas y se crean programas derivados de las mismas, todavía imperan las acciones aisladas entre facultades, lo que no ha permitido fortalecer dicha política.

De acuerdo con lo anterior, si bien pareciera que las representaciones son extremas y reflejan un tipo o modelo de universidad, podemos encontrar hibridaciones entre las 3, dependiendo del contexto y las características particulares de las instituciones.

Consideraciones finales

Hablar de la organización de las IES es complejo debido a la amplia diversidad de factores que en ella convergen y que se encuentran en una constante tensión, pues se ven implicados aspectos internos propios del sistema universitario (Clark, 1983), así como las políticas y representaciones sociales con que operan sus agentes. Lo mismo sucede cuando abordamos el tema de la discapacidad, en el cual coexiste una gran variedad de explicaciones y de representaciones que intentan definirla.

Desde una mirada analítica, podemos decir que las personas con discapacidad en la actualidad se han hecho visibles gracias al impulso de los grupos de la sociedad civil que ven a estos agentes como ciudadanos de derecho y portadores del mismo valor, además del propio reconocimiento de las leyes y políticas, que mediante acciones positivas, mecanismos antidiscriminatorios y

un cambio paradigmático han permitido brindar nuevas explicaciones y teorizar acerca de la discapacidad.

En este sentido, las personas con discapacidad hoy en día son agentes de derecho, personas cuyos reconocimiento y visibilidad han vislumbrado nuevas formas de vivir en esta sociedad. En este marco, los derechos humanos han sido fundamentales para la equiparación de oportunidades, pues son considerados básicos para cualquier persona sin importar su condición o diferencia. Dentro de esa gama de derechos, para este tema interesan los que están íntimamente relacionados con la educación, plasmados en el Artículo 3 constitucional, los cuales dan cuenta de la gran importancia que tienen para poder acceder en igualdad de condiciones a una mejor calidad de vida.

A pesar de lo mucho que hemos avanzado como país en cuestión de derechos humanos, es posible observar que cuando se trata de hacerlos efectivos con personas concretas, específicamente con sus estudiantes, las IES en México están reaccionando con demasiada lentitud. Podemos afirmar que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen todavía siquiera la existencia de estudiantes con discapacidad y, por tanto, hacen nada o poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su desarrollo educativo. Al permanecer pasivas, no sólo están infringiendo las leyes, sino que siguen en la vía de los hechos, reproduciendo el mismo discurso discriminador que ha sostenido la exclusión de las personas con discapacidad de la educación superior.

También están las instituciones que hacen algo, que intentan reaccionar frente a la llegada de jóvenes aspirantes con discapacidad que tocan a sus puertas y tienen los méritos académicos suficientes para reclamar un espacio en las aulas universitarias. Muchas siguen reproduciendo una representación asistencialista y rehabilitadora que no asume la imprescindible reforma institucional.

Sólo algunas instituciones están haciendo el esfuerzo por transformarse, su ejemplo debería ser reconocido por las autoridades federales e incluso utilizado por la ANUIES para generar políticas y propuestas de reforma institucional, y con ello hacer de la universidad un espacio donde todos los mexicanos encuentren posibilidades de educación y de desarrollo.

Referencias

- Abberley, Paul (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 77-96). Madrid: Morata.
- Aguerrondo, Inés. (2008). Revisar el modelo, un desafío para evitar la exclusión. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 38(145), 61–80.
- Álvarez-Uría, F. (1996) La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-120). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Angelino, María Alfonsina (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 133-154). Buenos Aires: Noveduc.
- Angelino, María Alfonsina (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 43-54). Buenos Aires: Noveduc.
- Arnau, María Soledad. (2003). Una construcción social de la discapacidad: el movimiento de vida independiente. *Publicación electrónica de la Universitat Jaume I de Castelloí*, 1–11 [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf
- Baker, Bernadette. (2000). La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz y M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 139–167). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Barnett, Ronald. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Gerona: Ediciones Pomares.

- Barnes, Colin (2009). Un chiste malo: rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-122). México: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Benería, Lourdes. (1999). La aparición de la economía feminista. *Historia agraria*, 17, 59–61.
- Birman, J. (2007). *Foucault y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe–Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brogna, Patricia (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, Patricia y Rosales, Damián. (2014). *Diagnóstico sobre el estado que guarda la temática de la discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México desde la perspectiva de los derechos humanos*. México: Programa Universitario de Derechos Humanos-UNAM.
- Brunner, José Joaquín. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Casillas, Miguel Ángel. (2001). *La recomposition du champ universitaire mexicain (thèse pour le doctorat en sociologie)*. Paris, France: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Casillas, Miguel Ángel y de Garay, Adrián. (1993). Lo público y lo privado en la educación superior de México. *Sociológica*, 8(22).
- CEPAL (2011). Panorama Social de América Latina 2011. CEPAL.
- Clark, Burton. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Editorial Patria.
- Cortés, F. (2015). *Universidad y discapacidad: hacia una realidad incluyente en el marco internacional latinoamericano*. México: UNAM.
- Courtis, Christian (2009). La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad. Dificultades y desafíos. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 411-430). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, Israel y Hernández, Janeth. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En Brogna, P. (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 188–211). México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Vega, Eduardo. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Declaración de Yucatán (2008) [consultado 11 Sep 2012]. Disponible en: http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias_II_sesion/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Drake, Robert (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 161-180). Madrid: Morata.
- Dubet, François (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En Julián Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-115). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Eidler, Rosita (2009). La clasificación de la funcionalidad y su influencia en el imaginario social sobre las discapacidades. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 137-155). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fendler, Lynn (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En Thomas Popkewitz y Marie Brenan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 55-79). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Ferreira, Miguel. (2008). La construcción social de la discapacidad: *habitus*, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (17), 221–232.
- Flores, Alfredo (2012). Diagnósticos vs. ética del sujeto en la discapacidad. En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración*, Vol. VIII, (pp. 21-46). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michel. (1963). *El nacimiento de la Clínica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1964). *Historia de la locura en la época Clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, Michel. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. (1994). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1999). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2003). *El poder psiquiátrico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedan, Betty. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- Fulcher, Gillian (1998). Entre normalización y la utopía. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 181-204). Madrid: Morata.
- González, Mercedes (2016). Evaluación cualitativa externa del programa Oportunidades: 2000-2008 [consultado 11 Abr 2016]. Disponible en: anic.utexas.edu/project/etext/oportunidades/.
- Hultqvist, Kenneth (2000). Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en Suecia: de Frobel a los actuales proyectos de descentralización. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 11-137). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hurst, Alan (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 139-158). Madrid: Morata.
- Jacobo, Zardel (2012). ¿De qué ética hablamos, de la de inclusión o de la diferencia? En Z. Jacobo, S. Vargas y L. Meléndez (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración, Vol. VIII*, (pp. 47-66). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jonguitud, J. (2007). Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz: origen y evolución. En Manlio Casarín León, Sara M. López Gómez, Marisol Luna Leal (Coords.), *Temas de derecho constitucional veracruzano* (pp. 198-222). Xalapa: Ed. LX Legislatura del Estado de Veracruz-Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana.
- Jonguitud, J. (2011). La cooperación UE-México en materia de derechos humanos: mucho ruido y pocas nueces. En Carlos Francisco Molina del Pozo y Terina Palacios Cruz (Eds.), *Relaciones bilaterales entre México y Europa, el estado de la cuestión* (pp. 57–83). Lisboa: Jurú Editorial.
- Juárez D José, Comboni, Sonia y Garnique, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62.), 41–83.
- Juliano, Dolores. (1998). *Las que saben... subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- Kent, Rollin. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en las políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34(134.), 63–79.
- Kent, Rollin. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México: ANUIES.
- Kipen, Esteban y Vallejos, Indiana (2009). La producción de discapacidad. En clave de ideología. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 155-176). Buenos Aires: Noveduc.
- Lionetti, Lucía (2012). Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales. En Antonio Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX* (pp. 61-96). México: Juan Pablos Editor-Universidad Autónoma de Morelos.
- Luengo, Julián. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Luna, Marisol (2010). Políticas públicas para los adultos mayores en los municipios veracruzanos. En Esperanza Sandoval Pérez (Coord.), *Grupos vulnerables, vulnerabilidad de los adultos mayores* (pp. 107-125). Xalapa: Códice-Universidad Veracruzana.
- McLaren, Peter. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- Miyares, Alicia. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huelmo.
- Oliver, Mike (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-57). Madrid: Morata.
- Padilla, A. (2012). Rostros en el cristal: infancias y modalidades educativas (a modo de introducción). En A. Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*. (pp. 23-60) México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de Morelos.
- Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Cinca.
- Popkewitz, Thomas y Brennan, Marie (2000) Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 17-48). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Rabak, Judith (2000). La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 169-200). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Rama, Claudio. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, Gilberto. (2008). *Entre el pasado definitivo y el futuro posible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shutkin, David (2000). El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 201-227). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Simola, Hannu, Heikkinen, Sakari y Silvonon, Jussi (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En Thomas Popkewitz y Marie Brennan (Comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 81-107). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Stern, Fernando. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Toboso, Mario y Arnau, María Soledad. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20.), 64-94.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Foro consultivo internacional de educación para todos [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=5180CEFC_3_247&hits_rec=1&hits_lng=spa
- UNESCO. (2003). *Temario abierto de educación inclusiva*. Santiago: Archivos Industriales y Promocionales.
- UNESCO (2007). Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: www.unesco.org/uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html
- Universidad Autónoma de Chihuahua (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uach.mx
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uaeh.edu.mx/
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uanl.mx/en
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.uaslp.mx
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2015) [consultado 10 Jun 2015]. Disponible en: www.uat.edu.mx
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2015) [consultado 10 Jun 2015]. Disponible en: www.uat.edu.mx
- Universidad Autónoma Metropolitana (2014) [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.uam.mx/>
- Universidad de Columbia (2014) [consultado 22 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.columbia.edu/>
- Universidad de Guanajuato (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.ugto.mx/
- Universidad de Illinois (2014) [consultado 20 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.uillinois.edu/>
- Universidad de la Frontera Sur (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: <http://www.ecosur.mx>
- Universidad de Oxford (2014) [consultado 22 Sep 2014]. Disponible en: <http://estudios-internacionales.universia.net/uk/universidades/OX/index.html>
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2015) [consultado 12 Jun 2015]. Disponible en: www.ujed.mx
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014) [consultado 22 Sep 2014]. Disponible en: <http://www.unam.mx/>
- Universidad Veracruzana (2014) [consultado 15 Ago 2013]. Disponible en: <http://www.uv.mx>
- Vallejos, Indiana (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 95-116). Buenos Aires: Noveduc.
- Verdugo, Miguel (2009). Prólogo. En Patricia Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 11-14). México: Fondo de Cultura Económica.
- Villaseñor, Guillermo. (2004). *La función social en la Educación Superior en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México- Universidad Veracruzana.
- Yarza, Alexander (2012). Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Bogotá (Colombia), 1926-1939. En Antonio Padilla (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX* (pp. 125-144). México: Juan Pablos Editor-Universidad Autónoma de Morelos.
- Zubía, Marta. (2007). *Mujeres y ciudadanas: artesanas invisibilizadas de derechos humanos*. Bilbao: Universidad de Deusto-Instituto de Derechos Humanos.

Artículo

Breve diagnóstico sobre la oferta académica para la formación de los profesionales del Derecho en México

Brief diagnosis of the academic offerings in professional legal training in Mexico

Pedro Hernández Santiago

Dirección de Órganos Colegiados de la ANUIES, Ciudad de México, México

Recibido el 2 de febrero de 2016; aceptado el 4 de octubre de 2016

Disponible en Internet el 22 de febrero de 2017

Resumen

En los últimos meses la formación de abogados en México ha cobrado especial relevancia por varias razones: a) se han hecho más notables las debilidades del sistema de justicia de nuestro país; b) en 2008 y 2011 se reformaron artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de justicia penal, seguridad pública y derechos humanos; c) el poder legislativo del país ha insistido en la regulación del ejercicio de profesiones como el Derecho, y d) muy recientemente, el Ejecutivo Federal publicó los resultados del diagnóstico y propuestas para fortalecer la justicia cotidiana. En esos proyectos, reformas e iniciativas se ha cuestionado el papel de las IES; sin embargo, se tiene la impresión de que en el debate existe poca información sistematizada sobre la oferta educativa para la formación de los profesionales del Derecho. Este escrito tiene como propósito proponer una caracterización analítica al respecto: ¿Dónde se forman? ¿En qué instituciones y modalidades? ¿Con qué garantías de calidad?

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Oferta académica; Profesionales del Derecho; Programas; Instituciones y matrícula de Derecho

Abstract

In recent months, the training of lawyers in Mexico has become particularly relevant for various reasons: a) increasing evidence surrounding the weaknesses of the Mexican justice system; b) new constitutional reforms were enacted between 2008 and 2011 in the areas of criminal justice, public security and human rights; c) the country's legislative branch has imposed new regulations on professions such as lawyers,

Correos electrónicos: pedro.hernandez@anuies.mx, pedro_mx_hs@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.10.003>

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

and d) the federal government recently published the results of a diagnosis of the criminal justice system and presented proposals designed to strengthen its daily operations. In light of these reforms, some initiatives and projects have questioned the role of higher education institutions. However, there appears to be little systematic information regarding educational provision for the training of legal professionals. This paper aims to provide an analytic overview of the following issues: where legal professionals are studying; in which institutions and programs, and what, if any, quality assurance mechanisms are in place.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Academic offerings; Legal professionals; Programs; Institutions and law enrollment

Introducción

En los últimos meses la formación de abogados en México ha cobrado especial relevancia en los ámbitos académico, legislativo y gubernamental. En primer lugar, porque se han hecho más notables las debilidades del sistema de justicia de nuestro país, cuyas manifestaciones se aprecian en los altos índices de impunidad y de violación de los derechos humanos. En segundo término, porque en 2008 y 2011 se reformaron artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de justicia penal y seguridad pública, así como de protección de derechos humanos, respectivamente (DOF, 2008 y 2011). Asimismo, el poder legislativo del país ha insistido en la regulación del ejercicio profesional mediante iniciativas que buscan la obligatoriedad de la certificación y de la colegiación de profesiones como el Derecho, y muy recientemente el Ejecutivo Federal convocó a mesas de trabajo para diseñar, proponer y evaluar la política pública de acceso a la justicia cotidiana¹.

En este contexto se ha cuestionado el papel que deben desempeñar las Instituciones de Educación Superior (IES) en las reformas, las iniciativas y los proyectos señalados. Sin embargo, se puede apreciar que en la reflexión existe poca información sistematizada sobre la oferta educativa para la formación de los profesionales del Derecho, la población de jóvenes matriculados, así como las modalidades de estudio y el tipo de instituciones que ofrecen la carrera.

Desde la perspectiva de este escrito, es importante que cualquier reflexión abone argumentos fundamentados en la evidencia empírica, en las estadísticas y en los trabajos de especialistas. Así, el texto tiene como propósito presentar una caracterización analítica a este respecto:

¹ En noviembre de 2014, por encargo del Ejecutivo Federal, el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) inició la organización de foros de consulta en materia de justicia cotidiana. Posteriormente, en el mes de abril de 2015 se presentó el informe de resultados con 20 propuestas para un plan de acción. Entre éstas, se consideró que el Ejecutivo Federal convocara a una instancia de diálogo y concertación para diseñar, proponer y evaluar la política pública de acceso a la justicia. Derivado de ese imperativo, en noviembre de 2015 se iniciaron formalmente los Diálogos por la Justicia Cotidiana y en diciembre se instalaron nueve mesas de trabajo. Una de esas mesas lleva el título de «Escuelas de Derecho y sanciones por malas prácticas de abogados», cuyo objetivo es elaborar propuestas para mejorar la calidad de los servicios jurídicos a través de revisar los requisitos de certificación a escuelas de Derecho y establecer el régimen de responsabilidad por negligencia y mala práctica. En abril se publicaron los Diálogos por la Justicia Cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones (Justicia Cotidiana, 2016).

¿Dónde se forman? ¿En qué instituciones y modalidades? ¿Con qué garantías de calidad? La estructura del documento sigue el orden de las preguntas propuestas, si bien se considera un espacio en el principio para exponer las aspiraciones institucionales en relación con el estudio del Derecho.

A manera de nota metodológica, es importante señalar que los registros de los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señalan como un campo amplio de conocimientos el de Ciencias Sociales, Administración y Derecho. De éste se deriva el campo específico denominado *Derecho*, que a su vez se divide en un campo detallado que lleva el título de *Derecho y Criminología*; finalmente, se hace alusión a los programas.

Considerando la denominación de los programas incluidos en el campo detallado, es posible encontrar más de 75 denominaciones. La más importante por sus dimensiones es la Licenciatura en Derecho, porque representa al 80% de la matrícula total y, en virtud de la similitud de los programas, este texto considera también a la licenciatura cuya denominación es *abogado*, misma que representa al 5%. El estudio de la criminología y criminalística estaría representado por el 10%, y el 5% restante se distribuye en otros programas (ANUIES, 2015).

Sobre esa magnitud de estudiantes del ciclo escolar 2014-2015 se realizó un ejercicio de estadística básica para conocer su distribución en el país en función de variables como la institución² y su régimen o sostenimiento³, programas⁴ y modalidades de estudio⁵. En algunos casos se realizaron cruces de variables para ubicar, por ejemplo, a la matrícula por tipo de institución y modalidad de estudios o para identificar a la matrícula de programas evaluados o acreditados en función de su afiliación o no a la ANUIES.

Se debe advertir que el texto no abarca todas las dimensiones que implica la formación en general y la formación profesional en particular; ello requeriría un abordaje de otra naturaleza y, sobre todo, de una mayor profundidad analítica. Basta señalar que autores como Ferry (1987) han propuesto diferentes conceptos, dimensiones y perspectivas que pudieran considerarse en el análisis del tema⁶. En otras palabras, este documento se limita al análisis

² Centro de educación superior que comprende las escuelas que imparten estudios de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, avalados por el Estado (SEP, 2008: 116).

³ *Privado* (régimen). Instituciones educativas cuyo recurso financiero es de origen propio, proveniente de la venta de bienes y servicios, incluyéndose ingresos originados por créditos obtenidos en el interior y el exterior del país destinados al desarrollo de actividades necesarias para alcanzar metas y objetivos propuestos (ANUIES, 2006: 263). *Público* (régimen). Instituciones educativas cuyo recurso financiero proviene del Estado o la federación a través de apoyos o transferencias destinados al desarrollo de actividades necesarias para alcanzar metas y objetivos propuestos (ANUIES, 2006: 266).

⁴ Conjunto de actividades curriculares dirigidas a la formación y la actualización de alumnos inscritos en licenciatura (SEP, 2008: 161).

⁵ *Modalidad escolarizada*. Modalidad educativa que forma parte de un sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a los diversos tipos y niveles educativos, mediante la atención a grupos de alumnos, que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con las fechas laborales marcadas en el calendario escolar (ANUIES, 2006: 255). *Educación no escolarizada*. Modalidad educativa que forma parte de un sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a un tipo y nivel educativos a través de asesorías periódicas a los alumnos, sin que para ello tengan que concurrir diariamente a la escuela. Sin embargo, el educando se sujeta a una serie de exámenes para certificar el adelanto gradual en el cumplimiento del programa. En esta modalidad se incluyen también la educación inicial, la especial y la de adultos (ANUIES, 2006: 258).

de las estadísticas disponibles en la materia para responder a las preguntas previamente indicadas.

La misión de la licenciatura en Derecho

Dicho lo anterior, en primer lugar se debe hacer notar que las principales IES que ofrecen la Licenciatura en Derecho coinciden en la misión de este programa de estudios. En términos generales, refieren a la formación de profesionales capaces de resolver o proponer soluciones para los problemas jurídicos públicos, privados y sociales que garanticen el respeto a la ley y a la dignidad humana, y que redunden en una mejor calidad de vida en México (Universidad Iberoamericana [UIA]), y en esa medida ser agentes de cambio en su comunidad (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM]).

Durante el proceso de formación, se hace hincapié en la responsabilidad y en el compromiso social con la justicia, la equidad y el bien común (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]), y en el respeto a los derechos humanos (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]), en la medida en que el Derecho se concibe como un elemento de orden y armonía que procura la pacífica relación entre los seres humanos (Universidad Autónoma de Nuevo León [UANL]), y que el ejercicio de esta disciplina se debe realizar con ética y profesionalismo (Universidad de Guadalajara [UDEG]).

Se espera que sus egresados cuenten con conocimientos, capacidades y valores que posibiliten un buen desempeño profesional; generalmente se exige el dominio de cuerpos teóricos, históricos,

⁶ En *El trayecto de la formación. Los enseñantes y la teoría y la práctica*, Gilles Ferry destaca tres connotaciones de la formación, que vale la pena reproducir.

1. Como transmisión del saber para beneficiar al sistema socioeconómico o la cultura dominante (p. 50).

[En este sentido, la relación entre la educación superior y el mercado de trabajo comenzó a debatirse, fundamentalmente, a partir de los años noventa, y en la actualidad se ha intensificado dicha discusión. Una conclusión importante en este sentido es el hecho de que el mercado de trabajo se ha convertido en uno de los referentes más importantes para evaluar la calidad y la pertinencia de los programas académicos ofrecidos por las IES (Díaz Barriga, 1995; Valenti y Varela, 1998; Brennan, 2000).

A pesar de ello, se pueden identificar dos vertientes de análisis. La primera de ellas enfatiza sobre el proceso de preparación, señalando que no existe necesariamente una relación directa entre el valor de un grado universitario y la utilidad para el desempeño profesional, por lo cual, más que otra cosa, se considera que el paso por las IES contribuye significativamente al desarrollo personal e intelectual, permitiendo a los egresados adquirir mayor confianza y sentido crítico. Dicho planteamiento se basa en la premisa de que la relación entre la educación superior y el mercado de trabajo resulta en un proceso dinámico; esto es, los conocimientos y habilidades que se requieren para llevar ciertas tareas cambian con el paso del tiempo, por lo que, más que preocuparse por conocimientos temáticos especializados, el acento debe estar puesto en la impartición de habilidades genéricas (Brennan, 2000).

La segunda vertiente se perfila más hacia el proceso de selección que tienen los egresados en el ámbito laboral. Se argumenta que las IES no se limitan sólo a la educación y la formación profesionales, sino que además deben asegurar la oportunidad de desempeño productivo de los egresados. Si ello no sucede, la educación superior es cuestionada como medio de movilidad social y como un espacio de interacción entre demandantes y oferentes de empleos profesionales (Mungaray, 2000). El desafío de las IES, de acuerdo a lo anterior, consiste en realizar mayores esfuerzos institucionales para vincularse con el entorno productivo.]

2. Como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (p. 50). Como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (p. 52), el cual incluye las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos (p. 53).

3. Como una institución o dispositivo organizacional con planes, programas de estudios y certificaciones; como dispositivo de mercado donde la formación se vende y se compra, y como dispositivo en el que coexisten normas, filosofías, tecnicidades y un espacio en el que los formadores se perciben como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales (p. 51).

conceptuales, metodológicos y de leyes y procesos legales. Asimismo, se espera que a través de su formación logren capacidades relativas al uso adecuado de los lenguajes oral y escrito, uso de herramientas tecnológicas y de liderazgo, y tener interiorizado el deseo de abonar a una cultura de la legalidad y la preocupación por estar actualizado en el campo del Derecho.

En resumen, con conocimientos, capacidades y valores se aspira a que los egresados de esta disciplina sean aptos para interpretar y aplicar adecuadamente la normatividad jurídica, litigar, asesorar, impartir justicia, celebrar actos de fe pública, gestionar recursos administrativos, legislar, investigar, defender y resolver conflictos. Planteado así, no cabría la menor duda sobre las bondades de esta profesión ni de su contribución al desarrollo de sociedades como la nuestra, más aún si se consideran la pobreza, la desigualdad, la impunidad y la violación de los derechos humanos que caracterizan, en la dimensión de la convivencia social, a nuestro país.

Esta misión, de acuerdo con diferentes pronunciamientos, no se logra en todas las IES, ya sea por debilidades internas, por falta de regulación externa, porque la educación se traslada a un plano mercantil o porque no se asume a cabalidad su dimensión como bien público y social. A este respecto, el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, a través de su titular Edgar Elías Azar (2014), ha propuesto un diagnóstico que, en resumen, alude a:

1. La existencia de una gran diversidad de escuelas, facultades e institutos que ofrecen la Licenciatura en Derecho y, directamente proporcional, una diversidad de criterios distintos, los cuales han probado ser insuficientes o equivocados.
2. Las instituciones rara vez cambian y actualizan sus programas de estudio, no siempre garantizan la calidad de su claustro de profesores y casi nunca se preocupan por los criterios de selección de su alumnado.
3. La inexistencia de un control centralizado que emita criterios sobre los contenidos académicos que se deben impartir, y de un colegio que aporte criterios que aseguren la calidad de los profesores y que se encargue de garantizar la calidad de los egresados a través de evaluaciones rígidas y constantes.
4. Las facultades y escuelas de derecho han bajado al mínimo los criterios de evaluación para aprobar la carrera y obtener una licencia de practicante.

El diagnóstico, en general, es correcto, sin embargo, carece de precisión porque no identifica dónde y en qué tipo de instituciones se encuentran las mayores debilidades. Por ejemplo, no señala el crecimiento acelerado del número de programas e instituciones particulares que ofrecen la carrera sin una regulación clara. Tampoco apunta los matices existentes en el proceso de formación por entidad federativa, como son las modalidades de estudio y las particularidades de la matrícula. Por supuesto omite el hecho de que aproximadamente el 50% de la matrícula total nacional de la Licenciatura en Derecho es atendida por muy pocas instituciones que se han esforzado por demostrar una formación de calidad y se han sometido a diversos procesos de evaluación de asociaciones, comités evaluadores y organismos acreditadores.

Asimismo, como lo han señalado diversos trabajos, en la regulación de la oferta de programas de instituciones particulares existen insuficiencias y debilidades normativas que no permiten saber con certeza en qué condiciones operan y cuáles son las garantías de que la formación profesional ofrecida sea la adecuada. Angélica Buendía (2014) ha señalado que si bien el Acuerdo 279 de la SEP⁷ «establece las reglas administrativas y de operación en el ámbito federal [. . .], no incide en el

⁷ Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública: http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/RVOE

proceso educativo como tal, el cual queda bajo la responsabilidad de las instituciones educativas» (Buendía, 2014: 236). Agrega que en su aplicación «ocurren situaciones de laxitud, corrupción y simulación, que se deben en gran parte a las negociaciones políticas que hacen algunos de los funcionarios, favoreciendo a los particulares, aunque no cumplan con los requisitos establecidos» (Buendía, 2014: 237).

La numerografía básica

¿Cuántos institutos, escuelas, instituciones, centros y programas tienen la misión o el propósito previamente descrito? En primer lugar, como se ha comentado, en el agregado de las ocho áreas de conocimiento reconocidas en México, la de Derecho forma parte del campo más importante por sus dimensiones: Ciencias Sociales, Administración y Derecho. Este grupo representa al 42% de la matrícula total de educación superior, e individualmente el Derecho representa al 9% de la matrícula global.

Dentro del campo del Derecho, como se ha puntualizado, la Licenciatura en Derecho representa al 85% de la matrícula total. Es una carrera muy demandada por los estudiantes, y ello se refleja en el crecimiento significativo que han tenido la matrícula, el número de programas y las propias instituciones. En este sentido, de manera porcentual, se establece que las instituciones particulares han sido las que en los últimos años mostraron mayores tasas de crecimiento anual en cada una de las variables señaladas (tabla 1). Lo anterior se aprecia mejor si consideramos los números absolutos; por ejemplo, la matrícula de este tipo de instituciones pasó de 95,565 estudiantes en 2011 a 143,146 en 2015, y el número de programas se incrementó de 753 a 1,401.

De acuerdo con lo anterior, existen 813 instituciones que forman a los profesionales del Derecho, las cuales se desdoblaron en 1,535 programas, que instruyen a aproximadamente 278,170 estudiantes. De esta población, el 51.46% cursan sus estudios en instituciones particulares y el 48.54% en instituciones públicas.

Considerando la modalidad de estudio, la matrícula total se divide en la modalidad escolarizada (78.39%) y en la no escolarizada (21.6%). En el primer caso, las instituciones públicas atienden al 54.54% y las particulares al 45.46%. Por su parte, en la modalidad no escolarizada las instituciones particulares cubren al 73.21% de esta matrícula, tal y como se aprecia en la figura 1.

Esta primera imagen de las dimensiones y características de la matrícula de la Licenciatura en Derecho debe complementarse con datos relacionados con su ubicación. Como apunte general se debe señalar que la carrera de Derecho tiene una alta concentración en pocas entidades del país. El 50% de la matrícula total se ubica en seis de ellas: Estado de México, Ciudad de México, Jalisco, Puebla, Veracruz y Baja California (tabla 2).

Tabla 1

Matrícula, programas e instituciones que ofrecen la Licenciatura en Derecho

Ciclo escolar	Matrícula			Programas			IES		
	Particular	Pública	Total	Particular	Pública	Total	Particular	Pública	Total
2010-2011	95,565	108,305	203,870	753	81	834	683	39	722
2011-2012	131,740	126,382	258,122	1,190	127	1,317	719	43	762
2012-2013	136,593	130,358	266,951	1,248	129	1,377	738	43	781
2013-2014	141,530	134,979	276,509	1,313	131	1,444	736	43	779
2014-2015	143,146	135,024	278,170	1,401	134	1,535	770	43	813
Crecimiento anual (%)	10.63	5.67	8.08	16.79	13.41	16.48	3.04	2.47	3.01

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2011-2015).

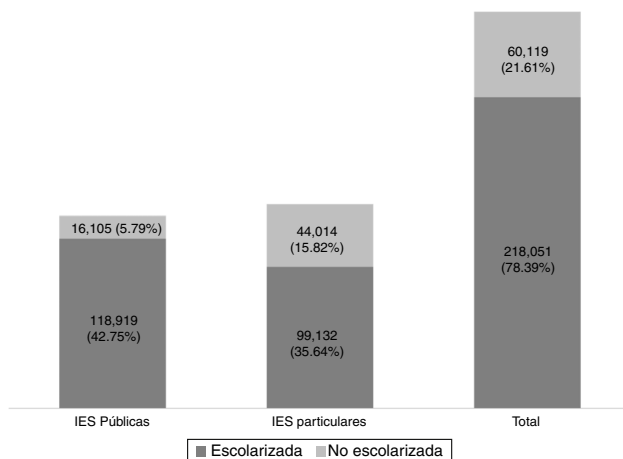


Figura 1. Matrícula total por tipo de institución y modalidad de estudios.
Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Instituciones y programas por régimen institucional

Se ha comentado que los registros estadísticos señalan la existencia de 813 IES que ofrecen la carrera de Derecho. Sin embargo, el desagregado por régimen arroja el siguiente dato: del total de instituciones, el 94.7% corresponde a instituciones particulares y el 5.3%, a instituciones públicas. Esto significa que 770 IES particulares atienden al 51.46% de la matrícula total y 43 instituciones públicas se encargan del 48.54%.

Cabe señalar que entre las 813 instituciones existen casos, sobre todo particulares, que se encuentran presentes en dos o más entidades de la república porque funcionan como sistemas, redes o conglomerados. Si las desdoblamos en función de su ubicación, el número total de establecimientos o planteles se incrementa a 1,298, de los cuales 1,159 son de régimen privado (tabla 3).

Tabla 2
Matrícula de la Licenciatura en Derecho por entidad federativa

Entidad	Matrícula	%	% acumulado	Entidad	Matrícula	%	% acumulado
México	44,661	16.06	16.06	Yucatán	5,643	2.03	81.54
Ciudad de México	37,801	13.59	29.64	Querétaro	5,300	1.91	83.44
Jalisco	23,676	8.51	38.16	Chihuahua	5,203	1.87	85.31
Puebla	15,155	5.45	43.60	Morelos	5,062	1.82	87.13
Veracruz	14,752	5.30	48.91	Coahuila	4,820	1.73	88.86
Baja California	11,368	4.09	52.99	Tamaulipas	4,164	1.50	90.36
Sinaloa	9,022	3.24	56.24	Zacatecas	4,006	1.44	91.80
Michoacán	8,594	3.09	59.33	Nayarit	3,965	1.43	93.23
Guanajuato	8,336	3.00	62.32	Tabasco	3,489	1.25	94.48
Nuevo León	7,916	2.85	65.17	Aguascalientes	2,986	1.07	95.55
Chiapas	7,908	2.84	68.01	Tlaxcala	2,841	1.02	96.58
Hidalgo	7,020	2.52	70.54	Quintana Roo	2,688	0.97	97.54
Guerrero	6,835	2.46	72.99	Colima	1,936	0.70	98.24
Sonora	6,520	2.34	75.34	Durango	1,861	0.67	98.91
Oaxaca	5,821	2.09	77.43	Baja California Sur	1,674	0.60	99.51
San Luis Potosí	5,780	2.08	79.51	Campeche	1,367	0.49	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Tabla 3
Establecimientos públicos y particulares por entidad federativa

Entidad	Particular	Público	Total	Entidad	Particular	Público	Total
México	139	14	153	San Luis Potosí	25	10	35
Ciudad de México	96	6	102	Querétaro	24	5	29
Puebla	87	14	101	Nayarit	20	1	21
Veracruz	86	6	92	Sonora	20	24	44
Guanajuato	77	1	78	Quintana Roo	19	2	21
Chiapas	67	1	68	Nuevo León	18	1	19
Jalisco	61	13	74	Aguascalientes	17	1	18
Baja California	42	3	45	Chihuahua	15	3	18
Morelos	38	3	41	Colima	14	1	15
Hidalgo	36	4	40	Durango	14	1	15
Michoacán	36	1	37	Tabasco	14	2	16
Tamaulipas	33	3	36	Sinaloa	13	6	19
Coahuila	31	2	33	Tlaxcala	11	1	12
Guerrero	29	2	31	Baja California Sur	9	2	11
Yucatán	27	1	28	Campeche	8	2	10
Oaxaca	26	2	28	Zacatecas	7	1	8
Total	911	76	987		248	63	311

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Por su parte, se tiene registro de 1,535 programas de Derecho en el país, de los cuales el 91.27% es ofrecido por instituciones particulares y el 8.73%, por instituciones públicas. Al igual que se apuntó considerando el tipo de instituciones, en este caso se debe señalar que 1,401 programas ofrecidos por instituciones particulares atienden al 51.45% de la matrícula total de la Licenciatura en Derecho del país, en tanto que 134 programas de instituciones públicas atienden al 48.54% (tabla 4).

Tabla 4
Programas de Derecho por entidad federativa

Estado	Particular	Público	Total	Estado	Particular	Público	Total
México	170	17	187	Querétaro	29	5	34
Ciudad de México	119	7	126	Oaxaca	28	2	30
Veracruz	119	7	126	Aguascalientes	23	1	24
Puebla	97	19	116	Nayarit	23	1	24
Chiapas	93	1	94	Sonora	23	4	27
Guanajuato	84	1	85	Quintana Roo	21	2	23
Jalisco	74	14	88	Nuevo León	20	1	21
Baja California	50	3	53	Tabasco	19	3	22
Hidalgo	44	4	48	Colima	18	1	19
Coahuila	43	2	45	Chihuahua	16	3	19
Michoacán	43	1	44	Durango	16	1	17
Morelos	43	3	46	Sinaloa	14	9	23
Guerrero	34	2	36	Tlaxcala	13	1	14
San Luis Potosí	34	10	44	Baja California Sur	10	2	12
Tamaulipas	33	3	36	Zacatecas	9	1	10
Yucatán	31	1	32	Campeche	8	2	10
Total	1,111	95	1,206		290	39	329

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Tabla 5
Matrícula por entidad y sostenimiento

Estado	Matrícula	% particular	% público	Estado	Matrícula	% particular	% público
Guanajuato	8,336	94.46	5.54	Jalisco	23,676	46.52	53.48
Chiapas	7,908	85.94	14.06	Querétaro	5,300	46.26	53.74
Quintana Roo	2,688	82.29	17.71	Tamaulipas	4,164	45.75	54.25
Aguascalientes	2,986	76.02	23.98	Campeche	1,367	36.50	63.50
Yucatán	5,643	75.99	24.01	Baja California Sur	1,674	35.84	64.16
Colima	1,936	75.72	24.28	Oaxaca	5,821	31.82	68.18
Hidalgo	7,020	72.74	27.26	Sonora	6,520	29.08	70.92
Morelos	5,062	67.54	32.46	Tabasco	3,489	28.40	71.60
Coahuila	4,820	65.21	34.79	Chihuahua	5,203	28.14	71.86
Distrito Federal	37,801	63.62	36.38	Tlaxcala	2,841	27.70	72.30
Puebla	15,155	59.00	41.00	Baja California	11,368	27.14	72.86
México	44,661	57.81	42.19	Nuevo León	7,916	27.07	72.93
Durango	1,861	56.15	43.85	Michoacán	8,594	27.05	72.95
San Luis Potosí	5,780	55.95	44.05	Guerrero	6,835	23.07	76.93
Nayarit	3,965	53.69	46.31	Sinaloa	9,022	9.04	90.96
Veracruz	14,752	51.57	48.43	Zacatecas	4,006	8.49	91.51
Total general	170,374				107,796		

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Por último, como se aprecia en las tablas 3 y 4, aproximadamente el 50% de los establecimientos y programas particulares se concentran en seis entidades: Estado de México, Distrito Federal, Puebla, Veracruz, Guanajuato y Chiapas.

Distribución de la matrícula por tipo de sostenimiento de las instituciones

Veamos otra imagen que surge de la tabla 5. Hay un grupo de entidades donde la formación de los futuros profesionales del Derecho está a cargo, fundamentalmente, de instituciones particulares: Guanajuato (95%) y Chiapas (86%). Sobresalen, asimismo, los estados de Quintana Roo, Aguascalientes, Yucatán y Colima, en los que la matrícula de las IES particulares representan a una proporción superior al 75% de la matrícula total. Por el contrario, en los estados de Guerrero, Sinaloa y Zacatecas la formación de abogados se realiza principalmente en IES públicas.

Distribución de la matrícula por modalidad de estudio

Asimismo, hay entidades del territorio nacional en las que la matrícula no escolarizada respecto al total de la carrera es muy significativa. En este grupo destacan los estados de Veracruz (62%), Chiapas (57%), Nayarit (45%) y Colima (43%), así como otras entidades que superan al promedio nacional. El extremo opuesto está representado por aquellas entidades que registran un porcentaje superior al promedio (78.39%) en la modalidad escolarizada (tabla 6).

Como ya se ha apuntado, la matrícula de las instituciones públicas es fundamentalmente escolarizada. De hecho, el detalle por entidad muestra que este tipo de centros educativos ofrece la modalidad no escolarizada en sólo seis entidades: Tabasco, Estado de México, Sinaloa, Ciudad de México, Puebla y Veracruz. Esta última llama la atención porque el 74% de la matrícula pública cursa sus estudios en esta modalidad (tabla 7).

Tabla 6
Matrícula de la Licenciatura en Derecho por modalidad de estudio

Estado	Escolarizada	%	No escolarizada	%	Total	Estado	Escolarizada	%	No escolarizada	%	Total
Veracruz	5,585	37.86	9,167	62.14	14,752	México	37,184	83.26	7,477	16.74	44,661
Chiapas	3,433	43.41	4,475	56.59	7,908	Jalisco	20,183	85.25	3,493	14.75	23,676
Nayarit	2,177	54.91	1,788	45.09	3,965	Nuevo León	6,937	87.63	979	12.37	7,916
Colima	1,108	57.23	828	42.77	1,936	Michoacán	7,705	89.66	889	10.34	8,594
Guanajuato	5,588	67.03	2,748	32.97	8,336	Guerrero	6,260	91.59	575	8.41	6,835
Puebla	10,523	69.44	4,632	30.56	15,155	Baja California	10,446	91.89	922	8.11	11,368
Quintana Roo	1,917	71.32	771	28.68	2,688	Hidalgo	6,516	92.82	504	7.18	7,020
Distrito Federal	26,986	71.39	10,815	28.61	37,801	Yucatán	5,318	94.24	325	5.76	5,643
Aguascalientes	2,151	72.04	835	27.96	2,986	Tlaxcala	2,682	94.40	159	5.60	2,841
Morelos	3,756	74.20	1,306	25.80	5,062	Chihuahua	4,932	94.79	271	5.21	5,203
San Luis Potosí	4,365	75.52	1,415	24.48	5,780	Oaxaca	5,529	94.98	292	5.02	5,821
Querétaro	4,054	76.49	1,246	23.51	5,300	Sonora	6,231	95.57	289	4.43	6,520
Coahuila	3,814	79.13	1,006	20.87	4,820	Zacatecas	3,854	96.21	152	3.79	4,006
Durango	1,485	79.80	376	20.20	1,861	Baja California Sur	1,674	100.00	0	0.00	1,674
Tabasco	2,800	80.25	689	19.75	3,489	Campeche	1,367	100.00	0	0.00	1,367
Sinaloa	7,327	81.21	1,695	18.79	9,022	Tamaulipas	4,164	100.00	0	0.00	4,164
Total general	218,051	78.39	60,119	21.61	278,170						

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Tabla 7
Matrícula de la Licenciatura en Derecho por modalidad de estudios

Estado	Matrícula	Matrícula		Particular		Público	
		Escolarizada	No escolarizada	Escolarizada	No escolarizada	Escolarizada	No escolarizada
Baja California Sur	1,674	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00
Campeche	1,367	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00
Tamaulipas	4,164	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00
Zacatecas	4,006	96.21	3.79	55.29	44.71	100.00	0.00
Sonora	6,520	95.57	4.43	84.76	15.24	100.00	0.00
Oaxaca	5,821	94.98	5.02	84.23	15.77	100.00	0.00
Chihuahua	5,203	94.79	5.21	81.49	18.51	100.00	0.00
Tlaxcala	2,841	94.40	5.60	79.80	20.20	100.00	0.00
Yucatán	5,643	94.24	5.76	92.42	7.58	100.00	0.00
Hidalgo	7,020	92.82	7.18	90.13	9.87	100.00	0.00
Baja California	11,368	91.89	8.11	70.11	29.89	100.00	0.00
Guerrero	6,835	91.59	8.41	63.54	36.46	100.00	0.00
Michoacán	8,594	89.66	10.34	61.76	38.24	100.00	0.00
Nuevo León	7,916	87.63	12.37	54.32	45.68	100.00	0.00
Jalisco	23,676	85.25	14.75	68.29	31.71	100.00	0.00
Durango	1,861	79.80	20.20	64.02	35.98	100.00	0.00
Coahuila	4,820	79.13	20.87	67.99	32.01	100.00	0.00
Querétaro	5,300	76.49	23.51	49.18	50.82	100.00	0.00
San Luis Potosí	5,780	75.52	24.48	56.25	43.75	100.00	0.00
Morelos	5,062	74.20	25.80	61.80	38.20	100.00	0.00
Agascalientes	2,986	72.04	27.96	63.22	36.78	100.00	0.00
Quintana Roo	2,688	71.32	28.68	65.14	34.86	100.00	0.00
Guanajuato	8,336	67.03	32.97	65.10	34.90	100.00	0.00
Colima	1,936	57.23	42.77	43.52	56.48	100.00	0.00
Nayarit	3,965	54.91	45.09	16.02	83.98	100.00	0.00
Chiapas	7,908	43.41	56.59	34.15	65.85	100.00	0.00
Tabasco	3,489	80.25	19.75	51.56	48.44	91.63	8.37
México	44,661	83.26	16.74	79.52	20.48	88.38	11.62
Sinaloa	9,022	81.21	18.79	80.64	19.36	81.27	18.73
Distrito Federal	37,801	71.39	28.61	73.29	26.71	68.06	31.94
Puebla	15,155	69.44	30.56	75.86	24.14	60.20	39.80
Veracruz	14,752	37.86	62.14	49.22	50.78	25.76	74.24
Total General	278,170	78.39	21.61	69.25	30.75	88.07	11.93

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015).

Por su parte, a excepción de Baja California Sur, Tamaulipas y Campeche, las instituciones particulares de todas las entidades del país ofrecen la modalidad no escolarizada. Pero hay casos donde la oferta en esta modalidad es mayoritaria en este grupo de instituciones: Nayarit (84%), Chiapas (67%), Colima (57%), Querétaro (51%) y Veracruz (51%), tal y como se aprecia en la [tabla 7](#).

¿Con qué calidad operan las instituciones que ofrecen la licenciatura en derecho?

Más allá de los datos estadísticos cuya vigencia, como es natural, es de corto plazo, se ha podido esbozar la imagen de la oferta de la Licenciatura en Derecho en nuestro país. Corresponde ahora mostrar algunos indicadores sobre la calidad de las instituciones y programas dedicados a la formación de abogados, para lo cual se aludirá a la cobertura de asociaciones de educación superior, así como a los comités evaluadores y organismos acreditadores de la disciplina.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior

En el país existen organismos no gubernamentales que agrupan a diversos segmentos o tipos de IES una vez que cumplen criterios y requisitos académicos para ser consideradas asociadas o federadas, lo cual implícitamente conlleva un proceso de evaluación y acreditación⁸. Entre los de mayor relevancia destacan la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); la primera fue constituida en 1950 y la segunda, en 1982.

Como dato general, se debe decir que a la ANUIES se encuentran asociadas 151 IES públicas y 29 particulares, en tanto que a la FIMPES están afiliados 111 centros educativos particulares. En términos de su cobertura, la ANUIES representa al 56% de la matrícula total nacional en todos los campos de estudio y la FIMPES, al 16%.

Considerando la representación de ambos organismos en relación con la Licenciatura en Derecho, se puede apreciar que a la ANUIES se encuentran asociadas 61 instituciones que ofrecen la carrera, lo que representa el 7.5% del total existente en México; sin embargo, éstas atienden al 54.66% de la matrícula nacional.

Cabe hacer notar que, en el caso de la ANUIES, las instituciones públicas asociadas atienden a poco más del 80% de la matrícula pública registrada a nivel nacional, lo cual indica su representatividad y su importancia. Más aún, 36 de las 43 instituciones públicas existentes a nivel nacional que ofrecen la licenciatura se encuentran asociadas a dicho organismo ([tabla 8](#)).

Por su parte, 93 instituciones particulares que ofrecen la carrera han sido acreditadas por la FIMPES, y en conjunto estas instituciones atienden a una matrícula del orden del 27% del total nacional de las instituciones particulares.

⁸ El procedimiento, los requisitos y los indicadores de ingreso a la ANUIES se pueden consultar en <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/151208151705Procedimiento+y+requisitos+de+ingreso+ANUIES+-+28publicacio-CC-81n-29+-+281-29.pdf>. El sistema para el ingreso y permanencia de la FIMPES se puede consultar en <http://www.fimpes.org.mx/index.php/version-iii>

Tabla 8
La Licenciatura en Derecho en ANUIES y FIMPES (2015)

Concepto	ANUIES	% respecto al total nacional	FIMPES	% respecto al total nacional	Total nacional
<i>Instituciones</i>	61	7.50	93	11.44	813
Instituciones públicas	36	83.72	-	-	43
Instituciones particulares	25	3.25	93	12.08	770
<i>Programas</i>	256	16.68	292	19.02	1,535
<i>Matrícula total</i>	152,037	54.66	38,724	13.92	278,170
Matrícula de IES públicas	128,668	95.29	-	-	135,024
Matrícula de IES particulares	23,369	16.33	38,724	27.05	143,146
Matrícula escolarizada	136,750	62.71	30,245	13.87	218,051
Matrícula no escolarizada	15,287	25.43	8,479	14.10	60,119

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015) y FIMPES (2015).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son nueve órganos colegiados constituidos por académicos reconocidos y representativos de la comunidad académica nacional, cuya misión es evaluar las funciones sustantivas, así como los programas educativos de las IES públicas y privadas (CIEES, 2015). Derivado de la evaluación, el comité dictamina si los programas son de buena calidad (nivel I).

El comité encargado de la evaluación de los programas de Derecho es el de Ciencias Sociales y Administrativas. Así, con datos de diciembre de 2015, CIEES reporta una matrícula evaluada de 107,184, lo cual equivale al 38.53% de la matrícula total nacional de la licenciatura (fig. 2). Dicho de otra forma, únicamente cuatro de cada 10 estudiantes que se forman en la disciplina del Derecho lo hacen en programas de calidad.

Es importante hacer notar que la ANUIES participa con el 95.39% de la matrícula total evaluada. Al interior de la Asociación, de acuerdo con los números de la tabla 9, el 67.27% de su matrícula total cursan la carrera en programas considerados de buena calidad (nivel I de CIEES).

El Consejo para la acreditación de la educación superior

Por su parte, el Consejo para la acreditación de la educación superior (Copaes) es la instancia autorizada por la SEP para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos del tipo superior que se impartan en México, en cualquiera de sus modalidades (Copaes, 2015).

La acreditación de un programa académico del tipo superior es el reconocimiento público que hace una instancia acreditadora reconocida por el Consejo, en el sentido de que el programa cumple con ciertos principios, criterios, indicadores y estándares de calidad en su estructura, así como en su organización, su funcionamiento, sus insumos y sus procesos de enseñanza, sus servicios y resultados (Copaes, 2015).

De las 28 instancias acreditadoras reconocidas por el Copaes, dos se especializan en la acreditación de programas educativos relacionadas con el Derecho: el Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C. (Conaed) y el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (Confede).

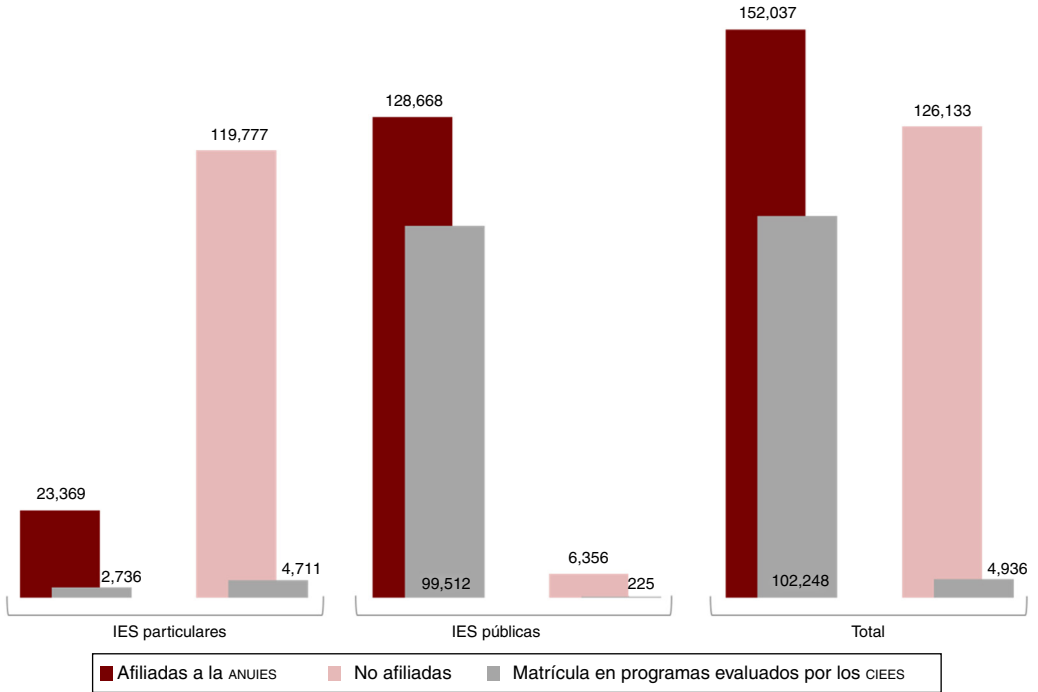


Figura 2. Matrícula en programas de la Licenciatura en Derecho evaluados por los CIEES.

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015) y CIEES (2015).

Con datos de diciembre de 2015, la matrícula asociada a los programas acreditados por el Copaes (Conaed y Confede) es equivalente a 107,348 estudiantes, lo que representa al 38.59% de la matrícula total de la carrera: cuatro de cada 10 estudiantes cursan la carrera en un programa acreditado por un organismo reconocido por el Copaes (fig. 3). Finalmente, del total de la matrícula de programas acreditados por dicho Consejo, la ANUIES participa con el 95.56%, lo que significa que el 67.47% de la matrícula total asociada cursa sus estudios en programas acreditados por dicho Consejo (tabla 10).

Resumen y conclusiones

Este texto mostró la alta concentración de instituciones y programas de Derecho en pocas entidades del país, así como la distribución de la matrícula en tipos de centros educativos y modalidades de estudio. En resumen, se ha observado que:

- Si bien la matrícula total de la Licenciatura en Derecho se distribuye equitativamente entre instituciones públicas y particulares, se observa que el 95% de 813 instituciones y el 91% de 1,535 programas corresponden al régimen privado. Lo anterior es un reflejo del crecimiento acelerado del número de programas e instituciones particulares dedicados a la formación de abogados durante los últimos años.

Tabla 9

Matrícula en programas de la Licenciatura en Derecho acreditados por los CIEES

Instituciones	Programas acreditados por los CIEES	Matrícula
Afiliadas		
<i>Particulares</i>		
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	4	596
Universidad de Celaya	1	77
Universidad Iberoamericana	1	1,011
Universidad Tecnológica de México	1	1,052
<i>Total particulares afiliadas</i>	7	2,736
<i>Públicas</i>		
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	3	5,018
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	1	3,865
Universidad Autónoma de Aguascalientes	1	716
Universidad Autónoma de Baja California	2	6,901
Universidad Autónoma de Baja California Sur	1	818
Universidad Autónoma de Campeche	1	525
Universidad Autónoma de Chiapas	1	1,112
Universidad Autónoma de Chihuahua	1	1,947
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1	1,616
Universidad Autónoma de Coahuila	2	1,677
Universidad Autónoma de Guerrero	2	5,258
Universidad Autónoma de Nayarit	1	1,836
Universidad Autónoma de Nuevo León	1	8,507
Universidad Autónoma de Querétaro	1	2,369
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2	2,037
Universidad Autónoma de Sinaloa	4	6,444
Universidad Autónoma de Tamaulipas	3	2,259
Universidad Autónoma de Yucatán	1	1,355
Universidad Autónoma de Zacatecas	1	3,666
Universidad Autónoma del Carmen	1	343
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	4	1,914
Universidad Autónoma del Estado de México	10	6,023
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1	1,053
Universidad de Colima	1	470
Universidad de Guanajuato	1	462
Universidad de Occidente	4	551
Universidad de Quintana Roo	1	367
Universidad de Sonora	3	4,251
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2	2,289
Universidad Juárez del Estado de Durango	1	1,659
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	1	6,269
Universidad Nacional Autónoma de México	3	13,546
Universidad Veracruzana	3	2,389
<i>Total públicas afiliadas</i>	66	99,512
Total afiliadas	73	102,248
No afiliadas		
<i>Particulares</i>		
Centro Universitario de Ixtlahuaca, A.C.	1	1,828
Centro Universitario UNE	1	168
Centro Universitario UTEG	1	1,013
Escuela Superior del Golfo de México	1	187
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas	1	384

Tabla 9 (continuación)

Instituciones	Programas acreditados por los CIEES	Matrícula
U de O Universitarios de Occidente	1	298
Universidad de León	1	689
Universidad del Golfo de México Norte	1	52
Universidad Lasallista Benavente	1	92
<i>Total particulares no afiliadas</i>	9	4,711
<i>Públicas</i>		
Universidad Autónoma Indígena de México	1	225
<i>Total públicas no afiliadas</i>	1	225
Total no afiliadas	10	4,936
Total particulares	16	7,447
Total públicas	67	99,737
Total general	83	107,184

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015) y CIEES (2015).

- Existen entidades en las que la formación de los abogados está a cargo, fundamentalmente, de instituciones particulares que se ubican en Guanajuato, Chiapas, Quintana Roo, Aguascalientes, Yucatán y Colima, y entidades que tienen una matrícula significativa de estudiantes formándose en la modalidad no escolarizada de estudios, y que se localizan en Veracruz, Chiapas, Nayarit y Colima.

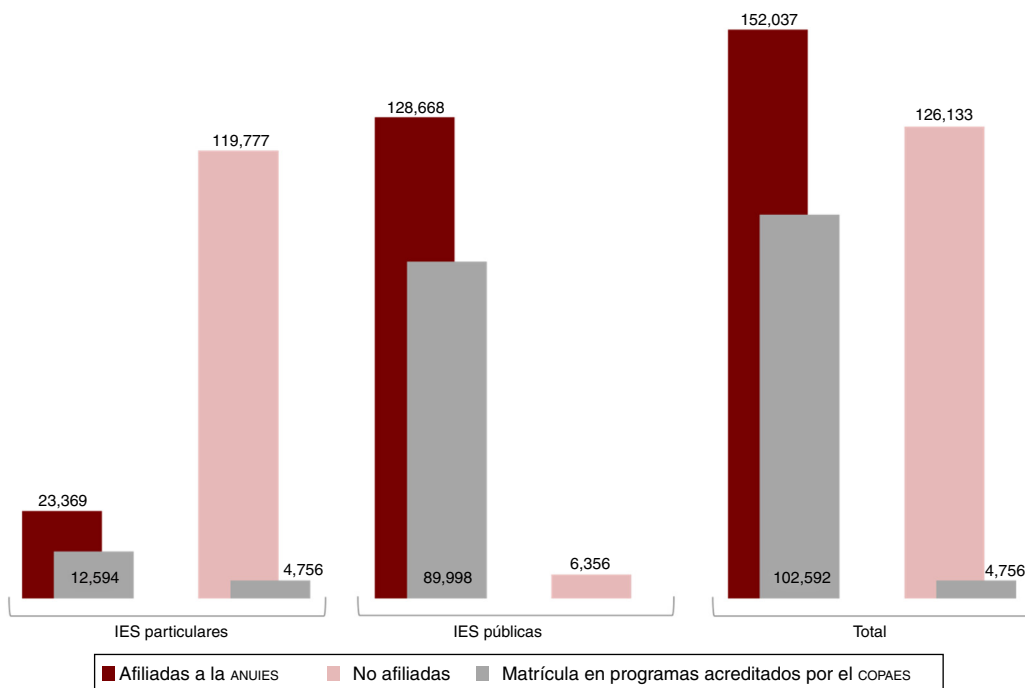


Figura 3. Matrícula en programas de la Licenciatura en Derecho acreditados por el Copaes.

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015) y COPAES (2015).

Tabla 10

Matrícula en programas de la Licenciatura en Derecho acreditados por el Copaes

Instituciones	Programas acreditados			Matrícula
	Conaed	Confede	Total	
Afiliadas				
<i>Particulares</i>				
Centro de Enseñanza Técnica y Superior	2		2	174
Fundación Universidad de Las Américas Puebla	1		1	298
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	3	2	5	875
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	1		1	450
Universidad Anáhuac	1	3	4	1,479
Universidad Cristóbal Colón		1	1	225
Universidad de Las Américas, A.C.		1	1	47
Universidad de Monterrey	1		1	309
Universidad del Valle de México	13		13	3,808
Universidad Iberoamericana.- Ciudad de México	1		1	1,011
Universidad La Salle, A.C. - Ciudad de México	1		1	760
Universidad Panamericana	2		2	1,396
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla		1	1	426
Universidad Tecnológica de México		1	1	1,336
<i>Total particulares afiliadas</i>	26	9	35	12,594
<i>Públicas</i>				
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla		1	1	3,483
Centro De Investigación y Docencia Económicas, A.C.	1		1	83
Universidad Autónoma de Aguascalientes		1	1	716
Universidad Autónoma de Baja California		1	1	6,901
Universidad Autónoma de Chiapas		1	1	1,112
Universidad Autónoma de Chihuahua		1	1	1,947
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez		1	1	1,590
Universidad Autónoma de Nuevo León		1	1	5,773
Universidad Autónoma de San Luis Potosí		1	1	1,774
Universidad Autónoma de Sinaloa		4	4	7,778
Universidad Autónoma de Tamaulipas		3	3	2,259
Universidad Autónoma de Tlaxcala		1	1	2,054
Universidad Autónoma de Yucatán		1	1	1,355
Universidad Autónoma del Carmen		1	1	343
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo		1	1	772
Universidad Autónoma del Estado de México	1	3	4	3,594
Universidad de Colima		1	1	470
Universidad de Guadalajara		9	9	11,118
Universidad de Guanajuato		1	1	462
Universidad de Sonora		3	3	4,251
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco		1	1	2,333
Universidad Juárez del Estado de Durango		1	1	816
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo		1	1	6,269
Universidad Nacional Autónoma de México	3		3	22,745
<i>Total públicas afiliadas</i>	5	39	44	89,998
Total afiliadas	31	48	79	102,592
No afiliadas				
<i>Particulares</i>				
Centro de Estudios Universitarios Xochicalco	2		2	191
Centro Universitario Enrique Díaz de León		1	1	1,750
Centro Universitario Guadalajara Lamar	1		1	296
Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, A.C.		1	1	673

Tabla 10 (continuación)

Instituciones	Programas acreditados			Matrícula
	Conaed	Confede	Total	
Universidad del Valle de Tlaxcala		1	1	56
Universidad Iberoamericana.- León	1		1	208
Universidad Iberoamericana.- Puebla	1		1	246
Universidad Justo Sierra		1	1	90
Universidad La Salle, A.C. - Bajío		2	2	758
Universidad Latina de América	1		1	105
Universidad Marista de Mérida		1	1	316
Universidad Olmeca	1		1	67
<i>Total particulares no afiliadas</i>	7	7	14	4,756
<i>Públicas</i>				
<i>Total públicas no afiliadas</i>	0	0	0	0
Total no afiliadas	7	7	14	4,756
Total particulares	33	16	49	17,350
Total públicas	5	39	44	89,998
Total general	38	55	93	107,348

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES (2015) y COPAES (2015).

- A pesar de que las instituciones públicas no rebasan el 10% del total nacional de instituciones y programas, éstas atienden al 49% de la matrícula total nacional de carrera.
- En lo que corresponde al número de instituciones y programas evaluados por asociaciones de educación superior, comités evaluadores y consejos acreditadores, se mostró que, con respecto a la ANUIES, se encuentran asociadas 61 instituciones que ofrecen la carrera, pero atienden al 55% de la matrícula total nacional. Por su parte, 93 instituciones particulares que ofrecen la carrera han sido acreditadas por la FIMPES, y en conjunto estas instituciones atienden a una matrícula del orden del 27% del total nacional de las instituciones particulares.
- Menos del 10% de los programas de Derecho tienen el nivel I de los CIEES o la acreditación por parte del Copaes. Por lo tanto, los programas evaluados o acreditados por dichos organismos representan una matrícula del orden del 40%. Esto significa que únicamente cuatro de cada 10 estudiantes cursan sus estudios en programas considerados de buena calidad. En esta matrícula, la ANUIES participa en más del 95%.

En conclusión, hay una gran diversidad de instituciones que ofrecen la carrera de Derecho, pero son pocas las que presentan una amplia cobertura y que además se han empeñado en mejorar sus procesos de enseñanza y se han sometido a procesos de evaluación de diferentes organizaciones. En consecuencia, se desconoce la situación de más del 90% de las instituciones existentes, principalmente particulares, en virtud de que, de acuerdo con Buendía (2014), la política gubernamental «ha sido insuficiente para regular al sector privado de la educación superior y la principal consecuencia ha sido la expansión de instituciones de dudosa calidad» (Buendía, 2014: 237).

Agradecimientos

Reconozco y agradezco el excelente apoyo de Verónica Pinto González, quien realiza sus prácticas profesionales en la Dirección de Órganos Colegiados de la ANUIES y recientemente ha concluido sus estudios de Licenciatura en Administración de la UAM-Azcapotzalco.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Anuarios estadísticos*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Anuarios estadísticos*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013). *Anuarios estadísticos*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014). *Anuarios estadísticos*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Anuarios estadísticos*. México: ANUIES.
- Brennan, John (2000). Conocimiento y lugar de trabajo: ¿qué rol puede aún desempeñar la educación superior? En Rosalba Casas y Giovana Valenti (Eds.), *Dos ejes en la vinculación de las universidades*. México: Plaza y Valdés-IISUNAM-UAM.
- Buendía, Angélica (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambios, prestigio y legitimidad (1994-2004)*. México: ANUIES.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2015). Padrón de Programas Reconocidos por los CIEES [consultado 5 Dic 2015]. Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/index.php/programas/programas>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2015). Programas Acreditados [consultado 11 Dic 2015]. Disponible en: www.copaes.org
- Díaz Barriga, Ángel (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Diario Oficial de la Federación* (18 de junio de 2008). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [consultado 22 Sep 2015]. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008
- Diario Oficial de la Federación* (10 de junio de 2011). Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [consultado 22 Sep 2015]. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011
- Elías Azar, Edgar (2014). Discurso pronunciado en la Asamblea General Ordinaria del Ilustre y Nacional Colegio de Abogados con el Tema: Colegiación Obligatoria [consultado 1 Ago 2015]. Disponible en <http://www.incam.org/cartas-2014-2.php>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2015). Instituciones [consultado 11 Dic 2015]. Disponible en: www.fimpes.org.mx
- Ferry, Gilles (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEP Iztacala-Paidós.
- Justicia Cotidiana (2016). *Diálogos por la Justicia Cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones*. México: Gobierno de la República.
- Mungaray, Alejandro (2000). Educación superior y mercado de trabajo en México. Observaciones desde la economía y la educación. En Rosalba Casas y Giovana Valenti (Eds.), *Dos ejes en la vinculación de las universidades*. México: Plaza y Valdés-IISUNAM-UAM.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación, 2008*. México: SEP.
- Valenti, G. y Varela, G (1998). *Construcción analítica del estudio de egresados. En Esquema Básico para estudios de Egresados*. México: ANUIES.

Fuentes electrónicas (consultadas en diciembre de 2015)

www.anuies.mx
www.ciees.edu.mx
www.copaes.org
www.fimpes.org.mx
www.iberomex.mx
www.itesm.mx/

www.unam.mx
www.buap.mx
www.uanl.mx
www.udg.mx
www.sep.gob.mx

Otras fuentes

Memoria del Foro sobre colegiación y certificación obligatorias organizado por la ANUIES en septiembre de 2015 (formato video).

Artículo

Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España

Analysis of the importance of assessment criteria and the academic recognition of university professors as indicators of education quality in Spain

David Hortigüela Alcalá^{a,*}, Vanesa Ausín Villaverde^b,
Vanesa Delgado Benito^b y Víctor Abella García^b

^a Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España

Recibido el 27 de enero de 2016; aceptado el 31 de octubre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

La estructura de las titulaciones bajo parámetros de calidad educativa es un hecho de relevancia en el sistema universitario español. En el presente estudio se contrasta la percepción de los estudiantes y profesores sobre la relación existente entre los criterios de evaluación empleados en las asignaturas y la categoría profesional de los docentes. Utilizamos una metodología cualitativa a través de la técnica de grupos de discusión y observamos que los docentes asocian la calidad de la titulación con la categoría profesional del profesor, mientras que los alumnos atienden a la implicación en el aula y la disponibilidad de los profesores como los factores más determinantes.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Calidad educativa; Criterios de evaluación; Categoría profesional; Percepción del estudiante; Percepción del profesor

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es (D. Hortigüela Alcalá).

Abstract

Educational quality is factor of particular relevance to the Spanish university system. This study contrasts the perceptions of students and professors regarding the relationship between the evaluation criteria and the professional level or status of the professors. The study employed a qualitative methodology involving focus groups. The results show that teachers associate quality with professional status, while students identify classroom involvement and the availability of professors as the most decisive factors determining the quality of teaching.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Educational quality; Assessment criteria; Professional category; Student perception; Teacher perception

Introducción

En los últimos años el sistema universitario ha experimentado cambios sustanciales tanto en estructura como en el planteamiento de la docencia, afectando directamente al tipo de profesorado, a las metodologías empleadas y a unos sistemas de valoración docente en los que prima fundamentalmente el ámbito de la investigación por encima de la calidad educativa percibida por los estudiantes (Neves, Pereira y Nata, 2012). Esto conlleva una reconfiguración del concepto global de la formación universitaria, la manera de impartir los contenidos, la forma como los estudiantes demuestran las competencias adquiridas y el modo como éstas son evaluadas (Buxarrais, Esteban y Mellen, 2015). Como indican McLaren y Kenny (2015), definitivamente se ha roto el modelo académico tradicional universitario, donde eran muchos los estudiantes que se reunían en un aula física a una determinada hora para recibir una lección magistral por parte del docente, basada fundamentalmente en la exposición de contenidos teóricos y en la recolección de apuntes por parte del alumno. Este proceso normalmente se traducía en la realización de un examen con un peso trascendental en la nota y que requería de la memorización —en muchos casos sin una comprensión elevada— de los apuntes escritos en las clases teóricas. Esto derivaba en que no siempre era necesaria la asistencia, y el periodo formativo a lo largo de las asignaturas resultaba prácticamente inexistente si el estudiante era capaz de memorizar en dos semanas todos los contenidos impartidos a lo largo del semestre (Gubera y Aruguete, 2013). Actualmente este procedimiento ha cambiado en gran parte, ya que se utilizan plataformas virtuales, docencia no semipresencial u *on-line* y el trabajo asociado a la evaluación es más individualizado para cada alumno, de manera que no se aplica el examen como el único instrumento de evaluación con el porcentaje más elevado de la calificación (Smith, 2011).

Sin embargo, no todos los cambios pedagógicos y formativos experimentados en los últimos años en la docencia universitaria se relacionan con la valoración y el reconocimiento del profesorado en su categoría profesional (Christie, Miller, Cooke y White, 2015). Siguen primando los méritos científicos, los reconocimientos y el impacto que tienen los manuscritos publicados en determinadas revistas, a veces no correlacionados con la accesibilidad y la utilidad que pueden tener éstas en el ámbito educativo (Jung y Horta, 2015). Este hecho, unido a las limitaciones presupuestarias y a la precariedad que sufre el novel profesorado universitario español, provoca, en algunos casos, que el docente dedique menos esfuerzos a la preparación de clases y a la

realización de propuestas formativas innovadoras y coherentes con el proceso de enseñanza (Del Arco, Camats, Flores, Alaminos y Blázquez, 2011).

Es por ello que, sobre todo en la formación de futuros maestros, lo fundamental radica en el hecho de que los estudios constituyentes de las facultades de educación se estructuren a partir de secuencias pedagógicas coordinadas que permitan una continuidad y una progresión de los contenidos impartidos y de la metodología empleada (Uzuner-Smith y Englander, 2015). Este hecho, junto con la coordinación docente y la implantación de sistemas evaluativos formativos que garanticen la implicación y la motivación del alumnado hacia las tareas, se convierten en dos de los principales retos de la formación inicial del profesorado (Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015); por otra parte, Herrington y Summers (2014) señalan que uno de los cambios más significativos en los últimos años en el sistema universitario ha sido la diversidad de profesorado que existe en la actualidad, cada vez mejor formado, con mayor capacidad de movilidad, con disponibilidad y autonomía pero, en contraparte, con una inestabilidad laboral manifiesta y preocupante. Esta tipología del docente, como norma general, presenta un mayor interés sobre la incidencia que las nuevas metodologías académicas tienen en el aprendizaje del alumno, tratando de que el conocimiento generado pueda ser extrapolado a contextos profesionales futuros (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2015). Asociado a estas metodologías se encuentra el rol relevante que presenta el sistema de evaluación empleado en la generación de conocimientos que puedan ser aplicados a otros contextos, de suerte que los de carácter formativo son los que generan mejores resultados que los tradicionales (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Salicetti, 2015).

Bajo esta situación podemos preguntarnos: ¿a qué llamamos calidad educativa?, ¿qué aspectos priman a la hora de valorar el reconocimiento del profesorado?, ¿se le da la importancia suficiente a la coherencia que rige el sistema de evaluación de las asignaturas?, ¿existe relación entre el reconocimiento y la categoría del docente y el aporte que éste realiza al ámbito de la docencia? Éstas son algunas de las cuestiones que es necesario plantearse para lograr un equilibrio entre los tres vértices angulares del proceso formativo universitario: 1) docencia; 2) investigación, y 3) reconocimiento académico (Else y Crookes, 2015).

Para poder analizar estas variables y los factores asociados influyentes en ellas es necesario articular procedimientos de investigación que favorezcan la indagación y el conocimiento profundo de lo que sucede. Para ello hay que conocer la realidad del contexto en el que se desenvuelve la práctica, atender a la valoración de los agentes implícitos, normalmente alumnos y profesores, que han intervenido en el proceso educativo, y delimitar instrumentos para recolectar los datos que favorezcan la saturación informativa a través de la configuración de categorías definitorias. En este sentido, las metodologías de investigación cualitativas son altamente recomendables para comprender los fenómenos educativos y transformar la realidad social existente, en este caso en el ámbito universitario (Savenye y Robinson, 2005).

Por tanto, utilizando este enfoque y bajo el modelo establecido de acreditación del profesorado universitario que apenas valora la calidad de la docencia impartida, cabe preguntarnos qué piensan los docentes y los estudiantes sobre su experiencia en el proceso formativo. Así, el principal objetivo de esta investigación es contrastar las valoraciones y percepciones de los alumnos y los maestros en la formación inicial del profesorado acerca de qué factor influye más en la calidad educativa: si una claridad en los criterios de evaluación a través de las metodologías empleadas en las asignaturas que se imparten, o el prestigio académico y la relevancia investigadora que tenga el profesor responsable de la materia.

Material y métodos

Participantes

Los participantes de la investigación son, por un lado, 43 alumnos que estudian el cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Burgos y, por otro, ocho profesores que imparten docencia en dicha titulación. Los alumnos se dividen en 26 mujeres y 17 hombres, con una edad de 21.34 ± 2.98 años. A todos ellos les restan únicamente entre tres y cinco asignaturas para finalizar la titulación, lo que indica el conocimiento y la trayectoria que tienen en ella. Los profesores son cinco mujeres y tres hombres, de diferentes áreas de estudio y con una media de experiencia en la titulación de 15.53 años; su media de edad es de 46.54 ± 7.83 años. El muestreo ha sido intencionado, seleccionando a los docentes por criterios de accesibilidad, de representatividad en cuanto a la comisión de la titulación y la variedad en las áreas, así como los ámbitos de trabajo.

El hecho de atender a la diversidad de percepciones existentes entre alumnos y profesores deriva en una mayor riqueza y contraste de los datos. Además, todos los docentes y estudiantes tienen amplia experiencia en la titulación, lo que otorga mayor rigor y mayor coherencia en sus respuestas.

Instrumento

Se ha empleado el grupo de discusión estructurado como instrumento de recogida de la información, uno realizado con profesores y otro con los alumnos. El dirigido a los estudiantes, y debido a su mayor número de integrantes, se enfocó bajo la técnica de dinámicas grupales para el intercambio de ideas (Condy, Chigona, Gachago e Ivala, 2012). Todas las cuestiones realizadas en los dos grupos de discusión se vinculan directamente con el objetivo de la investigación, realizándose preguntas más específicas para extraer la información de la manera más veraz posible (Hsiung, 2008). A continuación se observan las principales interrogantes realizadas al grupo de estudiantes:

Cuestiones realizadas en el grupo de discusión del alumnado

-
1. ¿Qué es para vosotros la calidad educativa? ¿De qué depende?
 2. ¿Es la metodología y la evaluación de las asignaturas un factor clave? ¿Por qué?
 3. ¿Consideráis que los profesores se preocupan de la metodología y de la evaluación utilizadas?
 4. ¿Son los profesores de mayor experiencia o prestigio los que mejor enseñan? ¿Qué influye en este hecho?
 5. ¿Cuáles creéis que son las mejores cualidades que ha de tener un docente que forma a futuros maestros? ¿Por qué?
 6. ¿Cuál es el perfil del profesorado que otorga mayor importancia a la realización de una evaluación formativa y a la delimitación de criterios coherentes de evaluación?
 7. ¿Por qué consideráis que a veces los docentes no dan la suficiente importancia a la innovación en la enseñanza?
 8. ¿Cómo percibís la motivación del docente hacia la impartición de clases? ¿Qué se podría mejorar?
-

El grupo de discusión con los alumnos se realizó de manera presencial en un aula de la Facultad de Educación, con una duración de 90 min; se grabó en vídeo para su posterior visualización y una mejora en la recolección de los datos; se formaron seis grupos comprendidos entre seis y ocho integrantes cada uno, llevando a cabo el procedimiento estandarizado de la entrevista grupal abierta; se delimitó un responsable por grupo que hacía la función de portavoz tras la recogida de

ideas en cada una de las preguntas. Antes de pasar a la siguiente pregunta se establecía un debate estructurado entre todos los grupos, lo que favorecía el intercambio de ideas y la triangulación, e incluso la saturación de la información. Con ello se pretende argumentar de manera constructiva cada una de las cuestiones planteadas, apoyándose cada participante en su experiencia y en la repercusión que tiene el contenido según su vivencia personal (Newhart, 2015).

El grupo de discusión con los docentes también se llevó a cabo de manera presencial, empleándose un seminario formativo para abordar las cuestiones vinculadas a la temática del estudio. A continuación enunciamos las preguntas planteadas en el grupo de discusión de los profesores:

Cuestiones realizadas en el grupo de discusión de los docentes

-
1. ¿Consideráis que existe actualmente una calidad educativa en la titulación? ¿Qué factores influyen en la misma?
 2. ¿Qué rol tiene la metodología que empleáis en las asignaturas para el aprendizaje? ¿Y la evaluación?
 3. ¿Consideráis que queda lo suficientemente clara la diferencia entre la evaluación y la calificación? ¿Es conocedor el alumno de los criterios empleados? ¿Se le deja participar en los procesos evaluativos?
 4. El prestigio y/o reconocimiento docente ¿mejora la calidad de la docencia y de la titulación? ¿Por qué?
 5. El hecho de que un profesor sea fijo o estable en la universidad ¿garantiza una mejor enseñanza? ¿Por qué?
 6. En la enseñanza a futuros docentes ¿influye más el conocimiento que tenga el docente o el modo en el que lo transmite a los alumnos?
 7. ¿Hasta qué punto la innovación es importante en la enseñanza? ¿El profesorado realiza la suficiente formación permanente?
 8. En líneas generales: el profesorado ¿se encuentra motivado a la docencia? ¿Por qué?
-

Se observa que las preguntas realizadas mantienen una estructura y un contenido similar al grupo de discusión de los alumnos, modificándose el tipo de planteamiento en función del rol que tiene el profesorado en la docencia. Este grupo de discusión también fue grabado en vídeo y tuvo una duración de 90 min. Los investigadores planteaban una cuestión y los docentes iban participando aleatoriamente, reconduciendo el hilo argumental cuando las valoraciones se alejaban del eje del estudio.

Diseño y procedimiento

Son tres fases las que estructuran la investigación:

Fase 1. Establecimiento de las líneas del estudio y contacto con alumnos y profesores: se definió la temática del estudio, el objetivo fundamental del mismo y se analizaron las posibilidades metodológicas acerca de la realización de un grupo de discusión con cada uno de los grupos. También se estableció la temporalización del estudio y se contactó con los participantes, a quienes resultó de interés la temática y su rol a desempeñar.

Fase 2. Puesta en práctica de los grupos de discusión y recapitulación de los datos: se realizaron los grupos de discusión y se generaron las categorías del estudio. A partir de ahí se introdujeron los datos en el programa de computación y se realizó una comparación, triangulación y especificación de cada una de las temáticas abordadas.

Fase 3. Análisis de los resultados, establecimiento de las conclusiones y reflexión crítica del proceso: se extrajeron los extractos de texto más significativos y se ubicaron dentro de cada categoría de análisis a partir de la codificación de cada uno de los instrumentos; se establecieron

las principales conclusiones del estudio y los investigadores reflexionaron sobre el aporte de la investigación y las futuras líneas para mejorar los procesos de enseñanza.

Todos los participantes eran conscientes de su importancia en el desarrollo de la investigación, destacando desde el comienzo la relevancia en la veracidad de sus respuestas. Se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, destacando que serían únicamente utilizados con fines científicos. En los dos grupos de discusión se generó un clima de debate positivo y de confianza para argumentar y exponer libremente las diferentes posturas adoptadas.

Análisis empleado

La metodología de investigación ha sido de corte cualitativo, enfocada a la comprensión de los fenómenos educativos para elaborar procesos de mejora en la enseñanza y el aprendizaje (Svensson y Doumas, 2013). Para ello se da voz a los agentes participantes, en este caso alumnos y profesores, quienes a través de sus valoraciones y experiencia aportan realismo a la situación acontecida; se aplican procesos de fiabilidad, de validez y de replicabilidad mediante técnicas de contraste, de triangulación y de saturación de la información a partir de la generación de categorías comunes a los grupos de discusión utilizados; se emplea un paradigma fenomenológico interpretativo para conocer en profundidad el contexto de estudio, sin pretender la obtención de resultados generables y estandarizados (Yilmaz, 2013). El hecho de que participen alumnos y profesores otorga una mayor riqueza al proceso, ya que permite atender a diversas concepciones sobre el trasfondo del estudio, lo que garantiza una multidisciplinariedad en la contribución a los objetivos definidos (Bourgeault, 2012).

Al haberse generado un gran volumen de información en la investigación, ésta ha sido articulada y estructurada bajo los principios de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002). Se han utilizado procedimientos internos para codificar la información de manera segmentada, abierta y axial. Esto permite la agrupación, por bloques, de diferentes temáticas, mostrando los extractos de texto más significativos y con mayor incidencia en cada categoría a través de su contabilización.

Generación de categorías y su categorización

Se ha empleado el programa de computación de datos WEFT QDA, en el que tras integrar toda la información se generaron tres categorías de análisis comunes a los dos grupos de discusión. Se alcanza de este modo una coherencia a lo largo de todo el estudio, obteniendo una linealidad entre los objetivos de éste y el análisis de resultados. Las categorías son:

1. *Categoría y reconocimiento académico del docente*: se abordan aspectos relacionados con la relación existente entre el prestigio y el rango del profesor y la influencia que este hecho tiene el ámbito docente. Se indaga sobre si la mayor experiencia o relevancia académica provoca que la calidad de la docencia sea mayor.
2. *Coherencia en la evaluación y en la metodología empleada*: se analiza el grado de importancia que se otorga a las estrategias didácticas utilizadas en el aula y especialmente a la coherencia y secuencia de los criterios de evaluación aplicados a las asignaturas.
3. *Factores influyentes en la calidad educativa*: se estudian cada una de las variables influyentes en la docencia, la implicación del alumnado, la variedad de técnicas de enseñanza utilizadas y la forma de organizar y estructurar la asignatura a lo largo del proceso.

Codificación de instrumentos de recogida de datos

Con el fin de vincular, dentro de cada categoría, el fragmento de texto mostrado al instrumento de recogida de datos utilizado, se han empleado varios acrónimos. Para el grupo de discusión de los alumnos se utiliza «GDA», y para el de profesores, «GDP».

Resultados

La información obtenida en los dos grupos de discusión ha sido distribuida y asignada en las tres categorías del estudio. A través de la codificación y la saturación de los datos se ha empleado la técnica de patrones cruzados de texto, presentando los más significativos y los que mejor reflejan el contenido abordado.

Categoría y reconocimiento académico del docente (231 extractos de texto)

Los alumnos indican que existen grandes diferencias entre unos docentes y otros en función de su categoría y de su reconocimiento en la universidad, sobre todo a nivel de disponibilidad y de seguimiento de los trabajos:

Todos sabemos que hay profesores en esta facultad que están más pendientes de congresos, viajes, tesis doctorales. . . que lo que es dar clases [. . .].

Se nota que a muchas de las clases no se les ha dedicado el tiempo necesario de preparación, ya que los apuntes son exactamente iguales que otros años [. . .].

Muchas veces las clases se aplazan y luego verdaderamente no vuelven a impartirse.

Es habitual que algunos profesores te pidan cosas y luego tarden mucho tiempo en contestarte a un email, si es que lo hacen [. . .] lo mismo pasa con las tutorías, ya que a veces [los profesores] ni están en el despacho.

Realmente a nosotros como futuros maestros no nos importa cuánto investiguen los profesores si no que nos enseñen bien (GDA).

Sin embargo, entre los profesores existe más discrepancia sobre la influencia que tiene el prestigio docente con la realidad del aula:

La categoría académica que tiene un docente sin duda repercutirá en una mejora del aula, ya que tiene más conocimiento de la temática, experiencia o investigaciones que le hacen más conocedor de las clases.

No creo que tener más sexenios de investigación te haga mejor docente, de hecho, a veces, te hace desconectar de lo que es la realidad educativa actual y no innovar lo suficiente en relación a las demandas que tienen los alumnos (GDP).

Por lo tanto, se comprueba que el alumnado es consciente de esta situación, ya que no asocia una mayor categoría del docente con la calidad de la docencia impartida. De hecho, los alumnos perciben que una mayor orientación del profesor hacia la investigación puede derivar en un mayor descuido en la preparación, el diseño y la calidad de las clases. Aunque algunos de los docentes coinciden en esta idea, otros relacionan el nivel investigador que tenga el profesor con

una mayor comprensión de la disciplina y, por ende, en una mejor transmisión del conocimiento a los docentes.

Coherencia en la evaluación y en la metodología empleada (263 extractos de texto)

A pesar de que la mayoría de los estudiantes coinciden en la importancia que tiene desarrollarse con metodologías activas y procedimientos de evaluación que permitan la implicación y la toma de decisiones a lo largo de las asignaturas, otros lo ven como algo que conlleva más trabajo, y por lo tanto se le debe dedicar más tiempo:

Lo importante es que sepas preparar una unidad, tengas recursos para el aula, sepas diseñar una clase y gestionar el trabajo [..].

La información está en Internet, no creo que haya que memorizarlo todo [...].

Es fundamental que se nos deje participar en clase y decidamos según nuestra motivación y trabajo.

Hay profesores que llevan poco tiempo en la facultad y con ellos aprendes más que con cualquiera.

Es verdad que cuando te proponen métodos de enseñanza más nuevos aprendes mucho, pero también lleva más trabajo [..].

Si todos los profesores hicieran lo mismo en su asignatura, sería imposible aprobar todas (GDA).

Cuatro de los ocho profesores afirman que en la formación inicial del profesorado es clave que las metodologías sean actuales, variadas y que sobre todo se utilicen procedimientos de evaluación que no se estructuren únicamente con un examen asociado a una calificación. Sin embargo, la otra mitad de los docentes no consideran que este factor sea tan imprescindible, alegando que la docencia no ha de modificarse y no hay por qué adaptarse al alumno; en todo caso, el alumno debe adaptarse a la manera como el docente imparte la clase:

Los modelos educativos y la realidad escolar han cambiado mucho en los últimos años, no parece lógico que se sigan empleando métodos de enseñanza de décadas pasadas [..]. El alumno tiene otras necesidades, otras capacidades y otros medios, con lo que ineludiblemente la innovación forma parte de nuestra responsabilidad.

El problema que tenemos en la universidad hoy en día es que parece que hay que adaptarse a lo que quieran los alumnos, parece que estamos enseñando a niños de guardería [..].

¿Resulta ahora que es más importante la forma de evaluar que lo que enseñemos como tal? Me parece que estamos perdiendo el rumbo y eso se observa cuando cada año los alumnos salen peor formados y con menos conocimiento (GDP).

Por lo tanto, los alumnos conciben el rol de la metodología como clave para el aprendizaje, no consideran tan importante la cantidad de materia como la manera de enseñarla. También la asocian con una mayor responsabilidad y carga de trabajo. Sin embargo, entre los docentes chocan dos planteamientos contrapuestos: por un lado la necesidad de innovar en el plano metodológico y por otro la escasa exigencia que actualmente se tiene en la universidad.

Factores influyentes en la calidad educativa (247 extractos de texto)

En el grupo de discusión llevado a cabo con los alumnos se observa que los estudiantes valoran más positivamente y con una motivación más elevada las clases que se vinculan a aspectos reales de aula, ya que son demandas profesionales que necesitan adquirir como futuros maestros:

¿De qué sirve que un profesor sepa mucho sobre una temática y dé una lección magistral que luego no se corresponda con un trabajo adecuado y coherente por nuestra parte? El Youtube está lleno de charlas que puedes ver tranquilamente en casa [. . .].

Creo que la educación universitaria hoy en día tiene que ir más allá del conocimiento que tenga un profesor, ya que toda la información está en Google.

Necesitamos casos prácticos para saber cómo gestionar una clase, qué estrategias se pueden aplicar, cómo adaptar tareas a un niño con discapacidad [. . .] (GDA).

La mayoría de los profesores consideraban que la calidad educativa debía basarse en la practicidad de la enseñanza.

No considero que unas asignaturas tengan que ser más prácticas que otras solamente por el hecho de ubicarse en un curso u otro. La practicidad depende de la metodología que utilice el profesor y del tipo de propuestas que plantee [. . .].

Yo no digo que el conocimiento teórico no sea importante, claro que lo es, pero no podemos estructurar las clases únicamente a partir de teorías o de leyes que después tengan que ser memorizadas sin ninguna aplicación real (GDP).

Sin embargo, no todos los docentes mantenían esta posición argumental:

Me hace mucha gracia eso de que hay que enseñar a los estudiantes de forma práctica [. . .].

Lo que quieren es estudiar cada vez menos y no memorizar contenidos, que aunque muchos piensan que hoy en día no son necesarios, siguen siendo fundamentales en cualquier maestro que se precie. Sobre todo en las asignaturas de primer curso creo que es ineludible que seamos más teóricos y luego ya en la de cursos más avanzados se buscará ese carácter más práctico (GDP).

Los alumnos muestran un consenso a la hora de indicar que la practicidad y la relación de las asignaturas con la realidad laboral futura es lo más interesante. Entre los profesores de nuevo surgen dos posturas: una que apuesta por la aplicabilidad de lo que se enseña y otra que se fundamenta en la relevancia que han de tener las bases teóricas.

Discusión

Con relación a la primera categoría referente al reconocimiento académico del docente, se ha observado que los alumnos valoran de manera negativa el hecho de que algunos maestros no dediquen el tiempo necesario a la cátedra, planteando clases poco preparadas y realizando un escaso seguimiento fuera del aula mediante tutorías, o a través de correos electrónicos, etc. En este sentido, [Flannery y McGarr \(2014\)](#) exponen la necesidad de establecer propuestas metodológicas que vayan más allá de la generación de un conocimiento que solamente pueda ser

trabajado en horario escolar, y para ello es primordial que el docente otorgue un seguimiento a los planteamientos establecidos. Si en la formación inicial del profesorado no predicamos con el ejemplo a través de una actitud positiva, es imposible que el alumno entienda la enseñanza como un proceso formativo a lo largo de la vida (Valencic-Zuljan, Zuljan y Pavlin, 2011). Sin embargo, los resultados del presente estudio demuestran que algunos profesores del grupo de discusión no creen que la calidad educativa se relacione con la implicación del docente en clase, sino con la categoría o reconocimiento investigativo que se tenga. Para Yin, Lu y Wang (2014) esto es un grave error que permanece demasiado extendido, ya que es habitual observar en el ámbito universitario cómo, debido al poco reconocimiento que tiene la docencia en la acreditación del profesorado, éste dedica sus esfuerzos a la publicación de material científico que en algunos casos poco tiene que ver con las propuestas reales del aula. Esta idea muestra una linealidad con lo que establecen otros profesores en la presente investigación, argumentando que en ocasiones el único rol de investigador puede conllevar una desconexión con la realidad educativa actual. Por lo tanto, parece necesario encontrar el equilibrio entre la calidad de la docencia y la investigación derivada de la misma, ya que es la única manera de progresar en las dos dimensiones (Rezende, 2011).

Respecto a la segunda categoría, relativa a la coherencia de la evaluación y de la metodología empleadas, los alumnos afirman que es favorable para el aprendizaje vivenciar este tipo de formación, ya que permite involucrarse más aunque consecuentemente conlleve una mayor carga de trabajo que los enfoques de carácter tradicional (Hortigüela et al., 2015b). No obstante, esta percepción del estudiante no se asocia con la realidad de las horas invertidas que deberían tener las asignaturas, convirtiéndose en una queja usual que solamente surge al compararlo con otras materias con menor carga (Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón, 2014). En este sentido, los alumnos de la presente investigación valoraron la importancia que tiene el hecho de que se les permita la participación y la decisión en el aula por encima de la única memorización de contenidos. Como indican Ferris y O'Flynn (2015) esto es clave, ya que si el estudiante no puede intervenir en su proceso de aprendizaje será imposible que adquiera la competencia de autonomía. En este sentido, metodologías como el *flipped classroom* han demostrado resultados de implicación del alumnado más elevados respecto a las clases magistrales, que sin ser desterradas no aparecen como el eje fundamental de la docencia (Smart, Witt y Scott, 2012). Del mismo modo, los alumnos no vinculan el hecho de que un docente que tenga mayor experiencia en la universidad se asocie con un mayor aprendizaje. Esta unanimidad generada en los estudiantes contrasta con la mostrada hacia los docentes en el grupo de discusión, ya que solamente la mitad de ellos ven como importante delimitar procedimientos de evaluación variados y adecuados a metodologías participativas en el aula, confundiendo este hecho con la falta de autonomía y la formación del alumnado. Esto se relaciona con la creencia, todavía extendida, de que un docente universitario ha de recitar contenidos que el alumno tiene que copiar y memorizar, y en función de este hecho se obtendrá una mayor o menor calificación (Bosanquet, Cahir, Jacenyik-Trawoger y McNeill, 2014). Los otros docentes del estudio afirmaron que las metodologías han de adaptarse a la realidad escolar, con la responsabilidad de innovar para ajustarse a las características de los alumnos. En este sentido, algunas experiencias (Kunnari y Iiomäki, 2016) reflejan que los procesos de innovación educativos, trabajados de manera coordinada entre los docentes, pueden conllevar cambios positivos sustanciales en el aprendizaje del estudiante.

La tercera categoría de análisis, relacionada con los factores influyentes en la calidad educativa, reafirma que los estudiantes prefieren la vivencia de aprendizajes contextualizados en el aula escolar antes que las ponencias magistrales, las cuales se alejan de lo que implica ser docente a través de la adquisición de estrategias metodológicas concretas. Wallace (2014) afirma que los profesores responsables de la formación inicial del profesorado deberían estar en contacto

con las diferentes etapas que integran la realidad educativa; cuando esta circunstancia no ocurre, resulta lógico que se produzca un alejamiento entre estos dos aspectos, a no ser que se mantenga una actualización. De nuevo entre los docentes se produce un contraste de valoraciones, ya que unos relacionan el contacto y el acercamiento hacia los centros educativos con la calidad y la utilidad del aprendizaje que puedan obtener los estudiantes, mientras que otros lo vinculan con el desprestigio que actualmente tiene la formación teórica. Para [Kandiko, Hay y Weller \(2013\)](#) esto supone una confusión pedagógica, ya que en los contextos educativos de aprendizaje es inviable separar teoría y práctica, y toca a esta última generar los procesos de innovación-acción necesarios para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, algunos docentes del estudio indicaron que la practicidad de los contenidos ha de asociarse a la metodología empleada en el aula, buscando una aplicación real ligada con lo aprendido. Otros, sin embargo, relacionan el cambio hacia la practicidad con un menor trabajo de los estudiantes y con la necesidad de consolidar conocimientos teóricos, sobre todo desde los primeros cursos. Autores como [Lebec y Kesteloot \(2015\)](#) apuntan que es fundamental, en la formación universitaria, la teoría asociada directamente con la práctica, y se vuelve necesario que para ello el docente conozca experiencias de éxito que pueda reproducir en su contexto específico.

Conclusiones

Con relación al objetivo del estudio, se ha observado que los alumnos atribuyen la calidad educativa a la predisposición y a la motivación del docente hacia la asignatura, siempre y cuando se determinen procedimientos de evaluación y de calificación estructurados a partir de criterios claros y con metodologías abiertas que favorezcan la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, entre los docentes no existe tal grado de acuerdo, quedando de manifiesto la posición argumental de que la categoría y el prestigio académico e investigador del profesor son indicadores reales de una mayor calidad en la docencia.

El principal aporte de la investigación ha sido contrastar, mediante protocolos de extracción de datos cualitativos, las valoraciones que tienen los docentes y profesores de la titulación de maestro en educación primaria acerca de los parámetros influyentes en la calidad educativa. En concreto, se ha profundizado en la coherencia de la importancia metodológica y evaluativa y en el prestigio académico del docente, algo que aporta datos significativos a la literatura existente sobre la temática. Para ello se ha empleado el instrumento del grupo de discusión, de gran relevancia en el ámbito de la investigación cualitativa y que ha favorecido estructurar el estudio en las tres categorías emergentes generadas. Desde esta investigación se permite al lector reflexionar sobre dos aspectos estrechamente ligados en el ámbito universitario como son la investigación y la docencia, responsabilidades que repercuten directamente en el alumnado. La investigación presenta algunas limitaciones; en primer lugar únicamente se atiende a una titulación, por lo que podría ser de especial interés ampliar los participantes a otras carreras como, por ejemplo, la de maestro en educación infantil; del mismo modo, y con el fin de comprobar el posible cambio de percepción que experimentan los alumnos a lo largo de los cursos, sería conveniente plantearse en el futuro el contraste de datos entre los estudiantes de primer curso y de cuarto curso.

Esta investigación se considera de especial interés para todos aquellos docentes comprometidos con la importancia que han de tener los modelos pedagógicos empleados en el aula en la calidad educativa percibida por el alumno; también para todos aquellos responsables académicos e institucionales encargados de la regulación y la estructura de las titulaciones, así como de la formación del profesorado, ya que se incita a la reflexión sobre aspectos de tanta trascendencia en la innovación educativa. Queda, por lo tanto, de manifiesto la diversidad de valoraciones, en

muchos casos contrapuestas, existentes entre alumnos y profesores sobre la formación recibida, por lo que parece lógico y necesario otorgar un peso más equilibrado al ámbito de la docencia con relación al de la investigación.

Referencias

- Bosanquet, Agnes, Cahir, Jayde, Jacenyik-Trawoger, Christa y McNeill, Margot (2014). From speed dating to intimacy: Methodological change in the evaluation of a writing group. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 635–648.
- Bourgeault, Ivy Lynn (2012). Critical issues in the funding of qualitative research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(1), 1–7.
- Buxarrais, María Rosa, Esteban, Francisco y Mellen, Teodor (2015). The state of ethical learning of students in the Spanish University System: Considerations for the European Higher Education Area. *Higher Education Research and Development*, 34(3), 472–485.
- Christie, Belinda A., Miller, Kelly K., Cooke, Raylene y White, John G. (2015). Environmental sustainability in higher education: What do academics think? *Environmental Education Research*, 21(5), 655–686.
- Condy, Janet, Chigona, Agnes, Gachago, Daniela y Ivala, Eunice (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278–285.
- Del Arco, Isabel, Camats, Ramon, Flores, Óscar, Alaminos, Francisco Antonio y Blázquez, Josep (2011). An induction programme for Bologna first-year bachelor's degree students in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 445–462.
- Else, Fabienne C. y Crookes, Patrick A. (2015). The online presence of teaching and learning within Australian University websites. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(4), 363–373.
- Ferris, Helena y O'Flynn, Dermot (2015). Assessment in medical education; What are we trying to achieve? *International Journal of Higher Education*, 4(2), 139–144.
- Flannery, Marie y McGarr, Oliver (2014). Flexibility in higher education: An Irish perspective. *Irish Educational Studies*, 33(4), 419–434.
- Gubera, Chip y Aruguete, Mara S. (2013). A comparison of collaborative and traditional instruction in higher education. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(4), 651–659.
- Herrington, Carolyn D. y Summers, Katherine P. (2014). Global pressures on education research: Quality, utility, and infrastructure. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 339–346.
- Hortigüela, David, Pérez-Pueyo, Ángel y Fernández-Río, Javier (2015). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 25–41.
- Hortigüela, David, Pérez-Pueyo, Ángel y López-Pastor, Víctor M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–5.
- Hortigüela, David, Pérez Pueyo, Ángel y Salicetti, Alejandro (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66–70.
- Hsiung, Ping-Chun (2008). Teaching reflexivity in qualitative interviewing. *Teaching Sociology*, 36(3), 211–226.
- Jung, Jisun y Horta, Hugo (2015). The contribution of East Asian countries to internationally published Asian higher education research: The role of system development and internationalization. *Higher Education Policy*, 28(4), 419–439.
- Kandiko, Camille, Hay, David y Weller, Saranne (2013). Concept mapping in the humanities to facilitate reflection: Externalizing the relationship between public and personal learning. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12(1), 70–87.
- Kunnari, Irma y Ilomäki, Liisa (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167–178.
- Lebec, Michael T. y Kesteloot, Lauren (2015). Overcoming content-associated challenges using attention-focused methods. *Journal on Excellence in College Teaching*, 26(3), 25–56.
- McLaren, Helen y Kenny, Paul (2015). Motivating change from lecture-tutorial modes to less traditional forms of teaching. *Australian Universities' Review*, 57(1), 26–33.
- Neves, T., Pereira, M. J. y Nata, P. (2012). One-dimensional school rankings: A non-neutral device that conceals and naturalises inequalities. *International Journal on School Disaffection*, 9(1), 7–22.

- Newhart, Daniel W. (2015). To learn more about learning: The value-added role of qualitative approaches to assessment. *Research & Practice in Assessment*, 10, 5–11.
- Rezende, Flavia (2011). Dynamics of identity in the academic field and implications to science students' identity formation. *Cultural Studies of Science Education*, 6(1), 187–192.
- Romero, Rosario, Fraile, Antonio, López-Pastor, Víctor M. y Castejón, Javier (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1–18.
- Savenye, Wilhelmina C. y Robinson, Rhonda S. (2005). Using qualitative research methods in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 65–95.
- Smart, Karl, Witt, Christine y Scott, James P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392–403.
- Smith, Karen. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: A question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 427–438.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Svensson, Lennart y Dumas, Kyriaki (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441–450.
- Uzuner-Smith, Sedef y Englander, Karen (2015). Exposing ideology within university policies: A critical discourse analysis of faculty hiring, promotion and remuneration practices. *Journal of Education Policy*, 30(1), 62–85.
- Valencic-Zuljan, Milena, Zuljan, Darjo y Pavlin, Savo (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm — The case of Slovenia. *Hacettepe University Journal of Education*, 41(1), 485–497.
- Wallace, Sue (2014). When you're smiling: Exploring how teachers motivate and engage learners in the further education sector. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 346–360.
- Yilmaz, Kaya (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
- Yin, Hongbiao, Lu, Genshu y Wang, Wenyan (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: Students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 949–970.

Artículo

¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes

How to improve educational research? Suggestions from teachers

Haylen Perines* y F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

Recibido el 16 de junio de 2016; aceptado el 22 de noviembre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

Esta investigación busca conocer las sugerencias que realizan los profesores de primaria y secundaria para mejorar su relación con la investigación educativa. Para ello se desarrollaron grupos de discusión con docentes de características homogéneas: el nivel educativo y la experiencia que tienen con la investigación. Los resultados apuntan a que los profesores centran sus sugerencias en cuatro elementos: la necesidad de que los investigadores publiquen estudios cercanos a las necesidades de los catedráticos, el rol de las administraciones educativas en la difusión de la investigación, los cambios en la formación de los docentes en el interior de las universidades y el análisis crítico de las actitudes de los profesores hacia la investigación.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Docentes; Investigación; Difusión de conocimientos; Formación de profesores; Universidades

Abstract

This study seeks suggestions from primary and secondary school teachers on how to improve their relationship with research in their field. We developed focus groups with teachers with similar characteristics: level (primary or secondary) and experience with educational research. The teachers focused their suggestions on four elements: the need for researchers to publish studies relevant to teachers, the role of education administrations in the dissemination of research findings, the changes in teacher

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: profesorahaylen@gmail.com (H. Perines).

training programs within universities, and the critical analysis of teachers' attitudes towards educational research.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Teachers; Research; Dissemination of knowledge; Teacher education; Universities

Introducción

Decir que la investigación educativa está desprestigiada o que no obtiene resultados fiables para la educación son dos expresiones bastante categóricas que reflejan no sólo el sentir de quienes las enunciaron (Kaestle, 1993; Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007), respectivamente, sino de la comunidad educativa en general. La investigación y la práctica educativas van por caminos distintos, irreconciliables y casi opuestos, lo que hace que su colaboración se antoje muy complicada.

Un buen número de autores (por ejemplo, Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Kennedy, 1997; Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Mortimore, 2000; Murillo y Perines, 2017) han cuestionado el impacto real que la investigación tiene en la práctica educativa, así como su escasa contribución para que la educación supere sus dificultades y optimice la calidad de sus procesos. El análisis crítico acerca de cumplir cabalmente con los objetivos de los estudios instala en el debate el concepto de *crisis de la investigación educativa*, tópico que ha posibilitado el surgimiento de una creciente línea de averiguación.

Se han propuesto diferentes estrategias para que la investigación supere esta «crisis» y logre acercarse a la práctica educativa mediante la formación inicial y continua del profesorado (Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Elliott, 2001), o con la elaboración de explicaciones más cercanas al docente en los artículos publicados (Zeuli, 1994), pero todas estas maniobras parecen insuficientes cuando se busca lograr que dicho ejercicio sea más que un cúmulo de publicaciones que nada incide en la realidad educativa y en el trabajo de los catedráticos.

A pesar del interés por esta realidad, existen pocos trabajos empíricos que han estudiado el tema en España. Si bien algunos autores se han acercado (Fernández Cano, 2000, 2001; Muñoz-Repiso, 2004, 2005; Murillo, 2006, 2011; De la Orden y Mafokozi, 1999; Sancho, 2010), dicho estudio todavía resulta ser una materia que no cuenta con suficientes publicaciones en español, y aun con menos ideas que puedan ser de utilidad para acortar la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente. La excepción es el reciente trabajo de Murillo y Perines (2017), que muestra con claridad esta brecha en el contexto español. El presente trabajo busca conocer las sugerencias que realizan algunos profesores españoles de primaria y secundaria para mejorar la relación que existe actualmente entre ambos conceptos.

Marco teórico

Existe una fructífera gama de análisis que aborda la distante relación a la que hacemos referencia (por ejemplo, Dagenais et al., 2012; Edwards, 2000; Pring y Thomas, 2004; Vanderlinde y van Braak, 2010), y dentro de ella hay algunos trabajos que han intentado dar una mirada a las posibles formas de disminuir esta situación (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Cooper,

Levin y Campbell, 2009; Everton, Galton y Pell, 2000; Kutlay, 2013; Simons, Kushner, Jones y James, 2003; Taylor, 2013).

Los autores de los estudios aludidos coinciden en que es urgente y necesario lograr un acercamiento entre la investigación educativa y la práctica docente; sus argumentos se basan en tres ideas esenciales: 1) los investigadores deben hacer un mayor esfuerzo por mejorar la forma en que construyen sus trabajos; 2) las universidades deben mejorar sus mecanismos de transferencia de los conocimientos, y 3) la formación inicial de los profesores debe ser más cercana a la investigación.

Un primer tema destacable radica en que los académicos deben modificar la forma de llevar a cabo sus trabajos, ya que, de acuerdo con algunos tratados, los profesores esperan que los análisis proporcionen respuestas a sus problemáticas específicas y no una serie de textos excesivamente teóricos (Kutlay, 2013; Taylor, 2013). Pero para lograr lo anterior se hace necesario que los investigadores escriban textos más cercanos a la realidad del docente tanto en las temáticas como en el lenguaje utilizado (Cordingley, 2008). En esa línea, los trabajos de Behrstock, Drill y Miller (2009) y de Everton et al. (2000) destacan que es esencial hacer cambios en la forma como los investigadores seleccionan las temáticas que abordarán en sus estudios. A la misma conclusión llegan Broekkamp y van Hout-Wolters (2007), así como Vanderlinde y van Braak (2010), al señalar que las temáticas elegidas por los académicos están alejadas del contexto escolar y refieren asuntos muy específicos que sólo interesan a los propios analistas. Lo ideal sería que —a modo de instrumento para acercarlos a la investigación— se consultara a los docentes acerca de qué temas educativos les gustaría que fuesen emprendidos.

Desde la perspectiva de Behrstock et al. (2009), un camino de reconciliación entre los maestros y las investigaciones tiene que ver con que estas últimas sean explícitas al señalar el contexto de estudio, deben dejar claro qué población se abordó y si los resultados pueden ser o no generalizables a otras realidades. Con el mismo argumento, Simons et al. (2003) utilizan el concepto de *generalización situada* para explicar que los estudios tendrán sentido para los maestros si éstos pueden interpretar lo que los resultados significan en una situación concreta de enseñanza, por lo que la presentación de las evidencias debe permanecer estrechamente conectada con el momento desde donde surgió la información, y no disociada de él. También es importante la interpretación colectiva de los datos por parte de los profesores, pues ésta actúa como un filtro de validez para su aceptación en la práctica.

Como segundo tema, el hecho de mejorar la forma en que llevan a cabo sus averiguaciones y los mecanismos para difundirlas no pueden surgir de manera aislada. Para ello los académicos deben contar con el apoyo de las universidades en términos de recursos y de colaboración para lograr una mejora en la organización, el desarrollo y la transferencia de las tesis (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007). En este ámbito, encontramos el término *Movilización del Conocimiento* (abreviado como KM en inglés), que fue acuñado en 2004 por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC, por sus siglas en inglés) para referirse a los esfuerzos intencionales que intentan lograr que las evidencias recogidas empíricamente se transfieran a la sociedad (Cooper et al., 2009).

Diversos autores que han realizado exámenes centrados en el KM coinciden en que las universidades necesitan mejorar sus mecanismos de producción y de difusión de los conocimientos que originan. Por ejemplo, los resultados de Cooper, Rodway-Macri y Read (2011) evidencian que las estrategias de Movilización del Conocimiento no están integradas a nivel organizacional en las universidades, por lo que se requiere una política interna que explique a toda la comunidad la importancia de difundir los conocimientos. Para Sá, Li y Faubert (2011), alcanzar la transferencia de los conocimientos requiere un análisis en profundidad de todo el funcionamiento comunicacional de la

institución; demanda asimismo el impulso de los mecanismos que incentiven al personal por medio de recompensas y recursos (económicos y humanos) para seguir investigando y divulgando su trabajo. Un mecanismo comunicacional que puede ser de utilidad para mejorar la difusión de los saberes es el uso optimizado de los sitios web de las universidades, los cuales, desde la perspectiva de [Qi y Levin \(2013\)](#), resultan fundamentales en la transferencia de los conocimientos a la sociedad.

Un tercer tema mencionado en la literatura es la falta de una incorporación sistematizada de la investigación en los programas de formación de profesorado, aspecto que requiere ser modificado. Así lo refleja el emblemático artículo de [Kaestle \(1993\)](#), autor que acentúa la fase preparatoria para el estudio en la formación inicial de docentes y directivos, la cual resulta fundamental para superar esa «terrible reputación» que afecta a la investigación educativa. Teniendo una mejor formación, los profesores entenderían mejor el valor de la investigación y, al mismo tiempo, los académicos comprenderían el sentido de la práctica educativa en los niveles escolar y administrativo.

Para superar la escasa formación investigadora se requiere que los docentes estrechen relaciones tempranamente con los conocimientos producidos ([Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak y Stevens, 1999](#)). Algunos estudios ([Demircioglu, 2008](#); [MacDonald, Badger y White, 2001](#)) se refieren a la importancia de revisar y de modificar los programas de grado, buscando dar mayor presencia y relevancia a las asignaturas que trabajan las etapas y fundamentos de la investigación.

Para finalizar nuestra revisión teórica conviene precisar que la relación entre la investigación y la práctica en el sistema educativo español arrastra una historia de desconfianza que se mantiene hasta nuestros días. La profesora Juana María [Sancho \(2010\)](#) señala que esta situación se debe, fundamentalmente, a la discontinuidad de los programas académicos, siempre condicionados a los objetivos políticos del momento, a la escasez de inversiones que se mantengan en el tiempo y a la carencia de análisis interrelacionados. Según esta autora, no siempre existió la suspicacia con la que se observa actualmente la investigación en España; incluso señala que en la década de 1970 había mayor confianza hacia el rol de la investigación educativa, lo que quedó en evidencia con la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE). La percepción positiva del aporte de los estudios científicos propició el aumento de los recursos destinados a la materia, pues se consideraba que los saberes derivados guiarían directamente a los sistemas educativos y los ayudarían a superar sus dificultades. Sin embargo, esta forma directa y racional de entender la relación entre la investigación y la educación no pudo ser confirmada con evidencias concluyentes, por lo que la investigación educativa comenzó a ubicarse en un escenario de escepticismo con relación a sus alcances ([Carmena, Ariza, Bujanda y Muñoz-Repiso, 2000](#)).

Con todo ello, este trabajo indaga en las opiniones de los profesores de educación primaria y secundaria para mejorar la relación entre la investigación y la práctica docente.

Metodología

Para lograr el objetivo se hizo un estudio con el Grupo de Discusión como enfoque metodológico ([Ibáñez, 1992](#)). La idea fue generar y analizar un discurso colectivo a partir de las aportaciones individuales que, en interacción, cobraron un nuevo significado. Lo más importante estribó en acercarnos a los mapas perceptuales e ideológicos que los sujetos construyen sobre su entorno, sumado al conjunto de la sociedad, en este caso sobre la investigación educativa y la forma de mejorar su impacto.

Se organizaron cuatro grupos de discusión con seis docentes, cada uno de ellos de características similares. Concretamente fueron dos los criterios utilizados para conformar los grupos: el nivel educativo en el que imparten los profesores (educación primaria y educación secundaria) y el nivel de iniciación que el maestro tuvo en investigación. Así, distinguimos entre profesores *iniciados*,

Tabla 1
Participantes del estudio

N.º grupo de discusión	Número de docentes	Participantes
1	6	Docentes de primaria iniciados en investigación
2	6	Docentes de primaria no iniciados en investigación
3	6	Docentes de secundaria iniciados en investigación
4	6	Docentes de secundaria no iniciados en investigación

Fuente: elaboración propia con base en las características de los docentes participantes del estudio.

que son aquellos que han tenido contacto con la investigación, esencialmente al poseer estudios de máster de carácter investigador (ya finalizados o en curso), y los profesores *no iniciados*, es decir, aquellos que no han tenido contacto directo con dicho ejercicio en su desarrollo profesional. Cruzando ambos criterios se conformaron los cuatro grupos focales homogéneos (tabla 1). Los profesores iniciados, en su mayoría, han tenido contacto con la investigación a través de lecturas científicas y de la realización de los trabajos de fin de máster; la edad media de los participantes es de 40 años (con 16 de experiencia) y trabajan en distintos centros del sistema público y privado de Madrid, España.

A los participantes se les contactó mediante correo electrónico y la mayoría aceptó; si bien algunos profesores no accedieron, se debió principalmente a la discordancia de horarios entre la realización de los grupos y su trabajo en las escuelas.

Para evitar la predisposición frente a las preguntas, sólo les mencionamos la temática general del estudio; la idea primordial fue acercarnos a las opiniones que surgen desde la espontaneidad de una dinámica grupal. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en dependencias de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2014-2015 y cada uno tuvo una duración aproximada de una hora. De los cuatro grupos, el que generó mayor debate y profundidad en los argumentos fue el de profesores de primaria no iniciados, que incluso duró más de una hora. Los otros tres grupos también tuvieron debates interesantes, aunque con menos discrepancias.

Las preguntas generales planteadas en los grupos focales fueron establecidas previamente. Sin embargo, asumíamos que muchas interrogantes surgirían de acuerdo al discurso de los educadores y con relación a las interacciones entre ellos. Algunas de las interrogantes que guiaron la conversación fueron, por ejemplo: ¿qué acciones se podrían realizar para mejorar la relación con la investigación?, ¿qué iniciativas les parecerían adecuadas o pertinentes?, ¿quiénes deben gestionar estas ideas?

El análisis cualitativo de los datos fue abordado desde un enfoque que recupera muchos de los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), la cual propone un examen por medio de fragmentos de información con significación propia; éstos se separan del resto del texto para ser analizados y comparados entre sí. En el transcurso de este trabajo nos apoyamos en el programa Atlas.ti, un *software* que nos facilitó la codificación y la jerarquización de los datos empíricos. Los códigos ya jerarquizados y agrupados en familias aparecen indicados en la matriz hermenéutica (tabla 2).

En aras de profundizar en el contexto desde donde surge nuestra investigación, es importante indicar que en España los profesores de primaria tienen una formación específica en la carrera de Magisterio en Educación Primaria, donde reciben una formación que se basa fundamentalmente en las competencias educacionales básicas (lengua, matemáticas, historia y ciencias). En cambio, los profesores de secundaria estudian una licenciatura y luego deben realizar un máster de secundaria que los habilita para ejercer la docencia en los Institutos de Educación Secundaria (IES). La

Tabla 2
Matriz hermenéutica de las sugerencias de los profesores

Familias semánticas	Códigos asociados en orden de frecuencia
La responsabilidad de la administración	Mediación de las administraciones educativas / Modificaciones en los cursos de formación / Profesionalización de los cursos de formación / Selección de estudios de interés para los profesores / Orientación al docente sobre qué textos leer / Repositorio de artículos gestionados por la administración
Iniciativas desde la investigación	Trabajo intencionado de los investigadores / Necesidad de autocritica por parte de los investigadores / <i>Feedback</i> entre los investigadores y los centros educativos / Mejoras en las instancias de diálogo entre investigadores y centros educativos / Incentivos para investigar dentro de las escuelas / Interrelación entre la universidad y los centros educativos / La investigación-acción como posible estrategia / Producción de textos intermedios entre lo académico y lo de difusión / Necesidad de que el investigador se acerque a las temáticas de interés del docente
La importancia de las gestiones del docente	El docente como núcleo de acción / Autonomía y motivación del docente / Profesionalización de los saberes de los docentes / Motivación por parte del equipo directivo / Modificaciones en los programas de formación docente / Acceso a las investigaciones desde la carrera de grado / Aumentar las asignaturas de formación en investigación

Fuente: elaboración propia con base en los códigos derivados de los grupos de discusión.

realización de este máster es relativamente actual, ya que existe desde el curso 2009-2010. Antes de eso y durante 36 años los profesores de secundaria realizaban el denominado Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)¹, que tenía una duración de seis meses y era principalmente teórico.

Resultados

Organizamos los resultados del presente estudio en función del destinatario de las sugerencias de los docentes: los investigadores, la administración, la formación de profesorado y ellos mismos.

Iniciativas desde la investigación

Como parece razonable, gran parte de las aportaciones de los docentes para mejorar el impacto de la investigación sobre su práctica va dirigida a la necesaria mejora de la propia investigación.

Qué se investiga

Una parte importante de los participantes del estudio observan con suspicacia el trabajo que realizan los investigadores, al que califican de demasiado teórico, abstracto y poco cercano a su realidad. Entre los argumentos que mencionan sobresale el cuestionamiento a las temáticas que eligen los académicos para escribir sus trabajos, tópicos que consideran irrelevantes y poco trascendentes para su día a día, ya que están seleccionados de acuerdo a otras prioridades que poco tienen que ver con su realidad. Es una opinión indicada por la generalidad de los maestros, sin mayores distinciones de acuerdo al nivel educativo o a la iniciación en investigación:

¹ El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) era el requisito indispensable en España para que los licenciados, ingenieros, arquitectos o equivalentes pudieran ejercer la enseñanza secundaria según la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Los investigadores basan sus estudios en teorías que construyen entre cuatro paredes y no mirando directamente la realidad de las aulas, lo que pasa realmente, dentro de nuestro diario vivir. Entonces estudian temas que interesan a ellos mismos, ¿pero a nosotros?... dudo que nos interesen (D1,E,P,NI: 25)².

Los docentes sugieren que los académicos deben buscar maneras de acercarse a las inquietudes de los profesores y planificar sus estudios desde ese punto de vista; deben ser capaces de preguntarse cuáles son los intereses de un educador no universitario, haciendo esfuerzos por escribir tratados al respecto; si escucharan más a los docentes, podrían planificar sus averiguaciones con mayores cercanía y empatía con ellos, lo que sin duda ayudaría a disminuir la brecha a la que hemos hecho referencia:

Falta que los investigadores se pongan los zapatos de los profesores y digan: «vamos, ¿qué les interesa saber a estos profesionales?». Y que se acerquen más a nosotros. No pueden estar siempre escribiendo sobre ellos mismos, leyéndose entre unos y otros como si ese fuera su meta central (D2,E,P,NI: 30).

Comunicación de la investigación

Los profesores señalan que debe existir un mayor esfuerzo de los académicos para acercar los resultados a los docentes, elaborando textos más pensados en éstos y menos en su propio ego, escritos que comuniquen los avances a través de medios más accesibles y comprensibles que los artículos en revistas, las cuales resultan muchas veces inalcanzables para el público interesado. Los participantes en los distintos grupos afirman que los investigadores no sólo deben preocuparse por ser más reconocidos entre sus pares sino que también pueden intentar que sus textos sean leídos por los profesores. Esta sugerencia es compartida sin mayores diferencias importantes en el nivel educativo o en el de iniciación en investigación:

Si los investigadores no cambian el enfoque que dan a los estudios, seguirán siendo leídos por sus colegas pero no por nosotros. Entonces deben intentar que leamos sus escritos. Ojalá pudieran hacer cosas más variadas, quizás algunos textos más elevados y otros más normales, más entendibles para todos (D13,E,P,I: 15).

Los maestros proponen que los académicos se acerquen a ellos a través de estudios más breves, sencillos y menos abstractos; los profesores no iniciados, especialmente los de primaria, sienten que los estudios son muy tediosos y poco atractivos, por lo que valoran sobre todo los artículos más sintéticos que emplean un lenguaje fácil de entender; por su parte, los iniciados tienen una opinión más optimista, porque para ellos la forma como están escritos los textos científicos es propia de su método, por lo que no deben cambiar categóricamente; sin embargo, piensan que los investigadores podrían invertir más tiempo en escribir textos con una estructura más diversa, y no sólo artículos para revistas de impacto:

Está bien que los investigadores hagan y difundan artículos de alto nivel y que publiquen libros complicados y cosas específicas, pero también deben escribir de vez en cuando textos más sencillos y con temas más cercanos a nosotros. Los investigadores deben hacer

² De este modo se señala el lugar donde ubicar la intervención: la letra D es la abreviación de la palabra «docente», la letra E es la abreviación de la expresión «en ejercicio», la letra P es la abreviación de Primaria, la letra S es la abreviación de Secundaria, la letra I es la abreviación de «iniciado», las letras NI son la abreviación de «no iniciado», y, por último, la página de la transcripción donde está el texto citado.

un esfuerzo, deben intentarlo, de lo contrario seguiremos igual de alejados unos y otros (D1,E,P,NI: 25).

Devolución de los hallazgos de las investigaciones a los centros educativos

Los profesores también proponen que los académicos realicen una mejor devolución de los datos que recogen a los propios integrantes de los centros. Esta sugerencia emana principalmente de los maestros iniciados, para quienes los trabajos académicos no deben desvincularse con tanta rapidez de los participantes de sus estudios ni de las instituciones a las que recurren para recoger información.

Los participantes tienen la sensación de que los investigadores sólo se acercan a las escuelas a obtener todas las evidencias que necesitan para luego marcharse. Indican que los pocos académicos que han conocido han visitado sus centros educativos muy amablemente, han dicho que están trabajando en una investigación muy útil para la institución y que puede aportarles beneficios interesantes, pero también señalan que luego de recoger los datos se desligan completamente de ella y no materializan la devolución de los hallazgos:

Mira, a este centro ha venido un desfile de gente, gente joven de máster y doctorado y de vez en cuando algún investigador de esos que tienen prestigio. Viene gente de grupos de investigación. Nos entrevistan [. . .] creo que a mí dos veces. A otros compañeros les han aplicado cuestionarios con preguntas de distintos temas [. . .] pero luego no aparecen nunca más. Es así, no los volvemos a ver ni tampoco nos enteramos de lo que han descubierto (D12,E,P,I: 40).

Más investigación-acción

De acuerdo con las opiniones de algunos docentes iniciados, mediante la investigación-acción se pueden relacionar de manera dinámica los conocimientos y las acciones sociales que necesitan los centros:

Una forma de mejorar la relación con la investigación puede ser la utilización de la investigación-acción porque une la teoría y la práctica y los participantes se sienten involucrados con ella. Si los profesores ven que se van a hacer cosas concretas y tangibles tendrán mayor interés en participar (D10,E,S,I: 31).

Para una de las participantes, la investigación-acción se centra en actividades que surgen en las propias aulas donde se identifican las estrategias que requieren mayor observación, reflexión y cambio. El hecho de que las ideas surjan desde las propias aulas puede generar mayor motivación y participación de parte de los profesores:

En este tipo de investigación los temas surgen desde la propia realidad de los involucrados, que en este caso somos nosotros: los docentes. Eso es lo que buscamos, que nuestras situaciones cotidianas se vean reflejadas en los estudios propuestos por los investigadores (D18,E,S,I: 35).

Estos docentes consideran que la investigación-acción es un instrumento que genera cambios y conocimientos sobre la realidad educativa al centrarse en la resolución de problemas que surgen desde el propio contexto donde están inmersos; valoran el hecho de que, en este tipo de estudios, ellos pueden participar activamente, con lo que dejan de ser sólo observadores, y además se

fomenta la dinámica en la que el investigador apoya el proceso y se involucra con los participantes, asesorándolos, estimulando el cambio y capacitando a los miembros del equipo de trabajo:

En la investigación-acción todos podemos trabajar juntos y aprender del tema. Los investigadores pueden orientarnos para que detectemos los problemas que requieren atención y mejora desde nuestra propia experiencia (D19,E,P,I: 38).

El papel de las administraciones educativas

Los docentes observan en las gestiones de la administración un camino de reconciliación entre la investigación y su práctica, por lo que sugieren tres tipos de iniciativas: el rol mediador de las administraciones educativas, la inclusión de la investigación en los cursos de formación y el fomento de la investigación en los centros educativos.

Rol mediador de las administraciones educativas

Algunos participantes exigen a las administraciones que asuman un papel más activo y que hagan de mediadoras entre la investigación y la práctica. Esta idea es más clara en los grupos de discusión conformada por docentes no iniciados, tanto de primaria como de secundaria, para quienes resulta imprescindible que las administraciones actúen como intermediarias entre la investigación y las instituciones educativas, seleccionando los artículos o investigaciones que puedan tener utilidad para los profesores y estimulando su difusión.

Estos participantes asumen que gran parte de la información que proporciona la investigación educativa se encuentra disponible en Internet, pero algunos de ellos se sienten confundidos con relación a qué estudios o artículos consultar. Por ello, sugieren que las administraciones actúen como entidades que canalicen las investigaciones y las acerquen a los docentes:

La administración podría ayudarnos un poco más. Orientarnos, mostrarnos mejor el camino [. . .] los investigadores y nosotros seguiremos en los mismos polos opuestos si no nos ayuda un tercer elemento, a través de algún organismo competente que derive de él (D7,E,P,NI: 32).

A propósito de esta sugerencia, algunos de los participantes plantean la idea de que exista un repositorio de artículos de investigación gestionado y organizado por la administración educativa; esperan que exista este banco de información desde el cual consigan seleccionar con mayor facilidad los textos que sean de su interés:

Hace falta alguien, algo que aúne y canalice, igual como cuando vas al supermercado y compras lo que necesitas, sería ideal que hubiese algún espacio en la web más didáctico y sencillo donde pudiéramos mirar lo que queremos (D14,E,P,NI: 28).

Inclusión de la investigación en los cursos de formación

Los maestros proponen perfeccionar los cursos de formación a los que asisten anualmente; señalan que para la mayoría de ellos éstos son demasiado teóricos y están basados sólo en experiencias aisladas. Esta opinión es fundamentalmente señalada por los profesores no iniciados:

No pretendo desvalorizar a los profesores que dan los cursos, sólo que sugiero que se apoyen en estudios y en experiencias de manera equilibrada. Puede ser una buena forma de que los

docentes conozcamos estudios, aprendamos cosas nuevas y nos intereseamos más en leer ese tipo de textos, los que muchas veces simplemente no conocemos (D10,E,S,I: 24).

Los catedráticos indican que en los cursos de formación se podrían debatir grupalmente evidencias de investigaciones o algunos elementos relevantes de los mismos; indican que no se trata necesariamente de aceptar lo que muestran los resultados como verdades irrefutables, sino de cuestionarlos y analizarlos en coherencia a las realidades de cada profesor:

Si en los cursos de formación se analizaran estudios, los profesores los conocerían mejor y no habría tanta distancia. Se pueden criticar resultados, debatir, estar en desacuerdo y también de acuerdo. La idea es conocer lo que señalan los investigadores y sacar lo que nos sirve de aquello (D14,E,P,NI: 28).

Estrategias para incentivar la investigación en los centros educativos

Los docentes iniciados de primaria plantean los «concursos de fomento a la investigación» bajo la idea de que administraciones y universidades estructuren y organicen concursos dirigidos a los centros escolares, cuyo objetivo induzca a que el equipo directivo acceda a recursos materiales y humanos para llevar a cabo pequeñas investigaciones al interior de la institución. La adjudicación de los fondos dependería del cumplimiento de una serie de criterios establecidos previamente por el equipo de trabajo que asignó la universidad. En caso de salir beneficiados, los equipos ganadores deben realizar su estudio con los apoyos y asesoramientos de un docente y de la universidad donde él trabaja. De esta forma, trabajarían conjuntamente los investigadores, el equipo directivo, los docentes y los estudiantes:

Una idea es hacer concursos para directivos, con recursos de las universidades. Entonces el equipo directivo que gana el concurso hace una pequeña investigación en el centro. Es que si no investigamos nosotros mismos nunca nos interesaremos realmente en el tema (D3,E,P,I: 15).

Los entrevistados consideran que iniciativas de este tipo permitirían difundir la investigación educativa entre los profesores y directivos; señalan también que esta idea debe contar con el apoyo de las universidades y con los recursos económicos y humanos que permitan al equipo directivo beneficiado llevar a cabo el estudio.

La formación de profesorado

Un grupo importante de docentes considera que su preparación durante la formación inicial influye enormemente en la manera como perciben a la investigación, pues ésta no ha tenido un espacio fundamental en sus carreras, prácticamente no supieron nada de ella, por lo que no adquiere mayor importancia cuando ejercen la profesión. Esta opinión es señalada por la generalidad de los participantes.

Para superar esta condición precaria, los participantes de primaria sugieren que haya un cambio de base en la formación de los profesores. La idea es que los estudiantes de magisterio conozcan investigaciones y artículos desde el primer año de la carrera y que los docentes universitarios los consideren dentro de sus metodologías en aula:

Los programas de formación deben cambiar, ser más cercanos a la investigación. Las asignaturas y sus respectivos docentes deben también estar al tanto de los avances en investigación en su área y mostrar esa información a los futuros profesores (D3,E,P,I: 56).

Los maestros de secundaria coinciden en que deben surgir cambios en la formación en investigación, ya que en las licenciaturas que han hecho antes de ingresar a la docencia no conocieron en profundidad esta práctica, ni tampoco en sus estudios específicos para ser profesores. Por ejemplo, quienes hicieron el CAP señalan que no conocieron nada de investigaciones ni de artículos, mientras que quienes hicieron el máster afirman que tuvieron una asignatura centrada en el tema, pero que no fue suficiente para lograr dominar con propiedad qué es, para qué sirve y qué utilidad tiene. Las opiniones de un docente que hizo el CAP y de otro que hizo el máster de secundaria son las siguientes:

En el CAP con suerte aprendimos lo básico de ser docentes. Era una formación muy básica, muy precaria, donde hacíamos unas cosas muy sencillas, no había mayor exigencia. Te podrás imaginar que no supimos nada de nada de la investigación educativa. Entonces la esperanza debe estar en el máster de secundaria que hacen los licenciados en la actualidad (D10,E,S,I: 42).

En el máster profundizamos más en otros elementos, más metodológicos, pero sin duda en investigación faltó mucho más. Tuvimos una sola asignatura y bastante teórica donde no logras dimensionar que te puede ser útil y que la puedes consultar regularmente. Conocimos las partes de un estudio pero todo muy de memoria y muy mecánico (D16,E,S,NI: 35).

Con independencia del punto de vista que adoptan los docentes de primaria y secundaria, ambos grupos coinciden al proponer que, en su formación, deben tener posibilidades concretas de hacer pequeños análisis, leer estudios actuales, manipular pequeñas muestras, analizar el rol del académico e incluso conocer cómo funciona la investigación al interior de las universidades. Algunos participantes indican que se requieren instancias donde puedan aprender a investigar, ya que los elementos teóricos no bastan para realmente involucrarse con el tema y asimilar el eventual aporte en su formación y posterior desarrollo profesional.

La actitud de los docentes y el papel de los equipos directivos

Un elemento que apareció en los grupos de discusión fue la autocrítica de los profesores, de forma individual y de manera colectiva. De acuerdo a la opinión de un grupo de participantes, mejorar la relación entre la investigación y la práctica educativas requiere un cambio en la actitud de desinterés hacia los conocimientos que una parte de los profesores tienen en la actualidad. Si un docente realmente quiere adquirir nuevos saberes o actualizar los que ya posee, va a tomar la iniciativa para lograrlo de manera autónoma. Esta opinión es señalada principalmente por los profesores iniciados:

Es que si alguien no quiere, simplemente no hará nada por leer una investigación ni ninguna otra cosa. Y lamentablemente dentro de esta profesión hay mucha gente que no quiere avanzar o nutrirse de nuevos elementos. Ésa es la realidad, simplemente hay gente que se negará frente a todo, aunque sea información valiosa o interesante (D9,E,S,I: 61).

Estos participantes piensan que el maestro debe analizar cómo actúa frente a los nuevos conocimientos, haciendo más esfuerzos para ser más receptivo, flexible y dispuesto a conocer otras formas de adquirir saberes:

Si el docente se conforma siempre con lo que ya sabe es muy difícil que sucedan cosas nuevas. Si no leemos otras cosas, otros aportes u otros textos nos convertimos en unos autómatas que repetimos rutinas y que no avanzamos (D20,E,S,I: 35).

Ahora bien, quienes critican la actitud del docente y sugieren que ésta cambie, también consideran que lograr un cambio así depende, en cierta medida, del tipo de liderazgo que existe dentro de la institución donde trabajan y de cómo los miembros del equipo directivo motivan al personal para que se mantenga actualizado. Esta postura es mencionada lo mismo por profesores iniciados que por los no iniciados, como también por docentes de primaria y secundaria; piensan que si en un centro educativo hay un equipo directivo abierto a la innovación, preocupado por avanzar y con una buena disposición hacia la lectura de estudios educativos actualizados, será más fácil que logren transmitir esta motivación a los docentes. Desde esta perspectiva, existe una relación entre la iniciativa que tenga el profesor y el tipo de liderazgo que hay en el centro donde trabajan; resulta muy importante la forma como el director, el jefe de estudios o el orientador gestionan los recursos, estimulan al personal y le transmiten la energía que lo haga sentirse motivado frente a la lectura no sólo de estudios, sino de variadas fuentes de conocimiento:

Esto depende de cuán involucrados estén los integrantes del equipo directivo. No tienen la única responsabilidad pero sí pueden potenciar que los profesores se motiven más y conozcan nuevas fuentes porque muchos no conocen la investigación y por eso no la leen (D2,E,PI: 30).

El equipo directivo, a través de las instancias que tienen programadas dentro de su planificación, puede invitar a los profesores a consultar un mundo que no es hostil ni tampoco inaccesible como algunos de ellos creen:

El director, jefe de estudios u orientador deben motivarte para que leas cosas nuevas, dentro de lo cual están los estudios de investigación. Quizás en los claustros pueden mostrarte algunos estudios y darte sugerencias de nuevas lecturas que puedes hacer por tu cuenta. Ésa sería una buena idea para cambiar un poco las cosas (D11,E,S,NI: 34).

Discusión

En términos generales, el presente análisis confirma las aportaciones de trabajos anteriores que sugieren a los investigadores escribir estudios más cercanos a los docentes tanto en el lenguaje utilizado como en selección de las temáticas que abordarán (Behrstock et al., 2009; Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Everton et al., 2000; Vanderlinde y van Braak, 2010). Desde la perspectiva de los profesores, los investigadores no sólo deben inquietarse por publicar artículos para lograr cierto prestigio dentro de su círculo académico; también deben intentar que sus textos sean leídos y comprendidos por otras esferas (Murillo, Perines y Lomba, 2017).

Por otra parte, los resultados de este estudio apuntan a que los docentes observan la investigación-acción como una buena forma de acercarse a su práctica. Esta idea coincide con los hallazgos de Hall, Leat, Wall, Higgins y Edwards (2006), los cuales destacan que los profesores valoran positivamente la investigación-acción en la que participan, y del mismo modo mencionan que el debate y la reflexión colectivos en torno a los descubrimientos de las investigaciones pueden ser significativos para que se acerquen a ellas. Esta misma idea es indicada por Simons et al. (2003) cuando señalan que la interpretación grupal de los datos por los profesores puede actuar como una forma de validarlos y de aceptarlos en su práctica.

Nuestro trabajo también encontró que las gestiones de las universidades son fundamentales para acercar la investigación a la práctica docente. Los indicios concuerdan con los de Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) cuando muestran que las iniciativas de difusión por parte de los investigadores no pueden surgir de manera aislada sino que deben contar con el apoyo de

las universidades donde se desempeñan. Nuestros resultados mencionan la importancia de que las universidades mejoren los mecanismos de producción y de transferencia de los conocimientos que allí se producen, lo que se relaciona con las aportaciones de las investigaciones centradas en el concepto de movilización del conocimiento (Cooper et al., 2009; Sá et al., 2011).

Los cambios en la formación inicial en investigación aparecen como otro de los elementos citado por los profesores, tópico que también es recurrente en los estudios de Gitlin et al. (1999), MacDonald et al. (2001) y Demircioglu (2008). La adecuada preparación en investigación dentro de la formación inicial de los docentes y directivos resulta fundamental para superar esa «terrible reputación» que padece en la actualidad (Kaestle, 1993).

Conclusiones

Si queremos que la investigación educativa cumpla su objetivo e impacte en la práctica es necesario reducir la brecha existente entre investigadores y docentes. En todo caso, parece evidente que para ello no hay una respuesta sencilla, ni existe sólo un colectivo responsable de esta situación. En este trabajo hemos querido conocer las opiniones de los docentes en activo, tanto de la educación primaria como de la secundaria, de los iniciados en la investigación como de los no iniciados, para que aporten ideas acerca de cómo cambiar esta situación.

Sus opiniones, más allá de algunas diferencias, son coincidentes, y en ellas subsiste la idea de que para disminuir la separación entre la investigación y su práctica se requieren cambios concretos en el trabajo de los investigadores, en las administraciones, en la formación de los futuros docentes y en ellos mismos. Con relación al primer elemento (seguramente el más importante), algunas ideas muy claras al respecto son:

1. Es preciso realizar un análisis de los criterios que utilizamos para elegir los temas que abordados en nuestros estudios, tópicos que deben surgir desde la voz de los profesores y en coherencia con sus necesidades, por medio de cuestionarios o de grupos focales en los cuales se le pregunte cuáles son sus temáticas de interés en materia de investigación. Este tipo de acciones permitirían pasar de ser investigadores «de» una realidad, a ser investigadores «en» y «con» los agentes de dicha realidad (Fernández Cano, 2001). Además, los temas de investigación deben surgir desde los intereses de los docentes y ser comunicados de una manera clara, lo que no implica descuidar su rigurosidad y su calidad.
2. Los investigadores debemos ser más conscientes de la forma como nos comunicamos con los profesores, lo cual requiere esfuerzos para lograr que los resultados de nuestras investigaciones sean transferidos de manera clara y concisa. Junto con artículos muy académicos, es necesario que busquemos formas alternativas de difusión para acercar los resultados de nuestros trabajos a los docentes, pues en caso contrario de poco servirán más allá de engrosar nuestro *curriculum vitae*.
3. No es una buena práctica acercarnos a los centros educativos a buscar información para nuestros estudios si después no realizamos una retribución real de nuestros hallazgos. La «devolución» de los resultados de nuestra labor debe ser parte de una normativa que así lo exija a los académicos o grupos de investigación. La redacción de un informe que se entrega a la dirección es necesaria pero no es suficiente, porque se trata de un texto formal que no se somete a debate ni se dialoga con la institución. Lo que se requiere es una mayor interacción y reflexión con los directivos y con los profesores, además de explicaciones más precisas de los resultados obtenidos.

Dentro de los aprendizajes obtenidos, hemos visto que el papel que juegan las administraciones educativas se vuelve fundamental para superar la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente. Algunas de las sugerencias son:

4. Las administraciones pueden funcionar como puente entre la investigación y la docencia, y en los distintos niveles del sistema educativo. Actualmente, entre las universidades y los centros educativos de primaria y secundaria hay demasiada distancia, no existen instancias explícitas de diálogo, y menos aún en temas de investigación. La superación de esta problemática requiere que las administraciones promuevan encuentros, seminarios o foros de participación conjunta entre las universidades y las instituciones de educación donde se analicen los hallazgos de los estudios, así como que se definan temáticas de interés de los profesores y acciones concretas para acercar la investigación a la práctica docente.
5. Las administraciones deben promover cambios en los criterios de evaluación de la actividad de los investigadores. Actualmente en España se valora fundamentalmente la publicación de artículos en revistas de prestigio, principalmente indexadas en el *Journal Citation Report* (JCR); las publicaciones permiten a un investigador conseguir un trabajo en la universidad e ir ascendiendo en ella, pero otras iniciativas de difusión del conocimiento quedan condicionadas y reducidas. Como vemos, el perfil del investigador en España no tiene mayores puntos de encuentro con el perfil del docente, pues mientras el profesor, de primaria y de secundaria, recibe una formación fundamentalmente pedagógica (*currículum*, estrategias metodológicas, evaluación), el investigador posee un perfil centrado en su trayectoria profesional y académica.

La carencia en la formación inicial y permanente del profesorado es otro de los tópicos tratados. En ese sentido:

6. Resulta pertinente reforzar las temáticas de investigación y sus metodologías en los cursos de formación inicial, lo cual implica también someter a debate la manera en que la investigación se integra en los programas, tanto en la etapa inicial como en la permanente. Nuestro trabajo sugiere la posibilidad de que las asignaturas sean analizadas y replanteadas para que los futuros profesores tengan una mayor cercanía con la investigación, la cual, idealmente, debería ser un contenido habitual dentro de los estudios de formación no sólo por medio de una asignatura propia del programa sino a través del trabajo de los formadores de profesores en otras asignaturas. Los profesionales que están a cargo de la preparación de los docentes deben hacer un esfuerzo por integrar la investigación dentro de sus contenidos o metodologías, lo que puede concretarse por medio de la inclusión de artículos que fortalezcan el contenido expuesto en las clases.
7. En el caso de la formación permanente, las administraciones deben promover cambios en los contenidos de los cursos, buscando que los profesores reciban una mayor formación en el tema y conozcan estudios innovadores que puedan ser de utilidad para su práctica diaria. Esta inclusión de la investigación en los cursos de perfeccionamiento se puede dar por medio de debates en torno a ciertos hallazgos, o a través de la lectura y el análisis de algunos artículos tanto académicos como de difusión.

Por último, los docentes hablan de cambios en su actitud así como en el trabajo de los equipos directivos; ellos señalan lo siguiente:

8. Debe existir un cambio de actitud por parte de los docentes. Si se quiere mejorar la calidad de la educación es necesario crear una estrategia de aprendizaje para todos. En este sentido, los resultados de los estudios realizados constituyen una buena fuente de información.
9. Por último, los equipos directivos requieren jugar un papel de líderes en la creación de una cultura de aprendizaje donde la investigación sea un recurso útil para mejorar.

Sin duda, esta investigación deberá completarse con un estudio acerca de lo que piensan los académicos, las administraciones y los formadores de docentes sobre la forma de reducir esta brecha, y posiblemente podrá ser complementada con un trabajo de carácter más extensivo que aporte evidencias «más numéricas» y que puedan servir de base a un necesario debate entre los diferentes colectivos.

Queremos concluir el artículo subrayando una vez más la necesidad de que la investigación aporte ideas útiles, válidas y prácticas para mejorar la educación. Sin evidencias empíricas, la mejora de la educación se hace lenta y pesada, pero si nuestro trabajo como investigadores no logra impactar en la realidad, no sólo nuestro esfuerzo resulta en vano, también nos hace corresponsables de una educación que reproduce y legitima las desigualdades sociales.

Como investigadores, es hora de observar en qué nos estamos convirtiendo en un afán de publicar en revistas de impacto, sin preocuparnos qué investigamos o para qué. Además de cumplir con los requerimientos administrativos de promoción que se nos exigen en la actualidad, es importante que intentemos poner mayor atención a las necesidades de los profesores y que mejoremos la transferencia de nuestros resultados. Si nuestro trabajo no llega a los docentes, si no les sirve para mejorar su práctica, si se mantiene en un ámbito que les parece foráneo y si no estamos logrando impactar en la realidad. . . no merecemos llamarnos investigadores educativos.

Referencias

- Behrstock, Ellen, Drill, Karen y Miller, Shazia (2009). *Is the Supply in Demand? Exploring How, When and Why Teachers Use Research*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Biesta, Gert (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 295–301.
- Broekkamp, Hein y van Hout-Wolters, Bernadette (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Burkhardt, Hugh y Schoenfeld, Alan H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14.
- Carmena, Gregoria, Ariza, Ángel, Bujanda, María E. y Muñoz-Repiso, Mercedes (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- Cooper, Amanda, Levin, Ben y Campbell, Carol (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2), 159–171.
- Cooper, Amanda, Rodway-Macri, Joelle y Read, Robyn (2011). *Knowledge mobilization practices of educational researchers in Canada*. New Orleans: Congreso anual de la American Educational Research Association.
- Cordingley, Philippa (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52.
- Dagenais, Christian, Lysenko, Larysa, Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Ramde, Jean y Janosz, Michel (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309.
- De la Orden, Arturo y Mafokozi, Joseph (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7–29.
- Demircioglu, Ismail H. (2008). Learning how to conduct educational research in teacher education: A Turkish perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 9–19.
- Edwards, Tony (2000). “All the Evidence Shows. . .”: Reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3), 299–311.

- Elliott, John (2001). Making evidence based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555–574.
- Everton, Tim, Galton, Maurice y Pell, Tony (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 167–182.
- Fernández Cano, Antonio (2000). Impacto de la investigación educativa como un indicador de calidad. En D. González, E. Hidalgo, y J. Gutiérrez (Eds.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 157–164). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Cano, Antonio (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155–170.
- Gitlin, Andrew, Barlow, Linda, Burbank, Mary D., Kauchak, Don y Stevens, Tracy (1999). Pre-service teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 753–769.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Hall, Elaine, Leat, David, Wall, Kate, Higgins, Steve y Edwards, Gail (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149–166.
- Hammersley, Martyn (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. Londres: Sage Publications.
- Ibáñez, Jesús (1992). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión, técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaestle, Carl (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23–31.
- Kennedy, Mary M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4–12.
- Kutlay, Nesrin (2013). A survey of english language teachers' views of research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 188–206.
- Lavis, J. N., Robertson, Dave, Woodside, Jennifer M., McLeod, Christopher B. y Abelson, Julia (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *Milbank Quarterly*, 81(2), 221–248.
- MacDonald, Malcom, Badger, Richard y White, Goodith (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949–963.
- Mortimore, Peter (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5–24.
- Muñoz-Repiso, Mercedes (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(1), 8–14.
- Muñoz-Repiso, Mercedes (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- Murillo, Francisco Javier (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. D. Correa (Eds.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23–54). Madrid: La Muralla.
- Murillo, Francisco Javier (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1–11.
- Murillo, Francisco Javier y Perines, Haylen (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81–99.
- Murillo, Francisco Javier, Perines, Haylen y Lomba, Lucía (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la percepción de los artículos académicos y de difusión por parte de docentes no universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en prensa].
- Pring, Richard y Thomas, Gary (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Nueva York: Open University Press.
- Qi, Jie y Levin, Ben (2013). Assessing organizational efforts to mobilize research knowledge in education. *Education Policy Analysis Archives*, 21(2).
- Sá, Creso, Li, Sharon y Faubert, Ben (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: An exploratory study. *Higher Education*, 61(4), 501–512.
- Sancho, Juana M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34–46.
- Simons, Helen, Kushner, Saville, Jones, Keith y James, David (2003). From evidence based practice to practice based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364.
- Taylor, Mike (2013). Social science teachers' utilization of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2).
- Vanderlinde, Ruben y van Braak, Johan (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 3(2), 299–316.
- Zeuli, John S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39–55.

Reseña

Una mirada a los fenómenos cíclicos presentes en el sistema educativo superior mexicano

A look at the cyclic phenomena of the Mexican higher education system

Kent Serna, Rollin (2016). *Ciclos y avatares de la educación superior en México. Antología personal.* México: ANUIES.

El libro del que a continuación referiré algunos aspectos que me parecen relevantes, editado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y presentado en la edición número 30 de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, constituye un legado importante de Rollin Kent al análisis de la educación superior en México. Como su nombre lo indica, se trata de una mirada aguda a los fenómenos cíclicos de organización y desorganización, concentración y dispersión, control y descontrol, presentes en el sistema educativo superior mexicano. Por otro lado, se trata de una antología personal basada en la recopilación de algunas reflexiones producidas en un lapso de 30 años.

Conforman la obra 10 capítulos que consisten en versiones re trabajadas y, en cierto sentido, fortificadas de escritos publicados con anterioridad en diversas fuentes; son textos desarrollados al calor de otros momentos históricos y que ahora, con serenidad y tiempo de por medio, se convierten en valiosas piezas de reflexión adicional.

Los capítulos más antiguos, publicados originalmente en 1986, nos llevan a reflexionar acerca de la profesión docente universitaria en los tiempos de la acelerada expansión del sistema de educación superior y, en ese marco, se proponen reflexiones respecto al sistema universitario en su conjunto, pero especialmente en torno a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), institución que resintió «efectos secundarios» tras el acelerado crecimiento de la matrícula y de la planta docente.

El texto nos lleva a conocer las circunstancias que crearon nuevos cotos de poder a través de la instauración de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en la zona metropolitana de la Ciudad de México y a comprender cómo la docencia en una universidad de masas, que crecía como la espuma, trajo consigo nuevas prácticas —que se convirtieron en usos y costumbres— en la contratación.

Asimismo el libro también indica cómo cada incremento, que osciló entre 2,000 y 5,000 estudiantes, significó el establecimiento de una nueva escuela y con ello surgieron nuevos esquemas de control y nuevas burocracias que debían operar de acuerdo con lo pautado centralmente, pero debido a que la institución universitaria representa un «sistema flojamente acoplado» —diría Karl Weick—, o «altamente discrecional», también desarrolla mecanismos locales de acoplamiento,

elementos que nos conducen a discutir acerca de quiénes integraban ese torrente de profesionales (o profesionistas) que se incorporaban a la docencia universitaria, cuál era su capital cultural y con qué antecedentes de cátedra contaban.

La obra en cuestión señala que las profesoras tomaron un papel importante en este proceso al constituirse en una proporción significativa —aunque insuficiente— de la planta docente, lo cual nos evidencia cómo la cultura global y el déficit disciplinario en la universidad conformaron un profesorado que se caracterizó por una falta de identidad firme con el saber profesional.

Por otro lado, el trabajo de Kent nos lleva a percibir que, hacia la segunda mitad del siglo xx, el profesor universitario era un profesional que intentaba ser un agente de la acción del Estado mexicano, pero que, al igual que los profesores de educación básica en la década de 1920, y de las enfermeras en la década de 1940, era un profesional que sólo llegaba a «apagar el fuego», es decir, no aparecía en escena como el producto de una planeación institucional —y menos nacional—, sino que era reclutado para poder cubrir la alta demanda social y con ello se perdía toda oportunidad de contar con profesionales reflexivos (en su gran mayoría van de aula en aula durante la jornada laboral).

En más de un sentido, se puede decir que la universidad mexicana llega tarde a la cita y debe pagar un precio por ello. Ante este escenario de altos costos, y cuestionando un tanto la legitimidad, Rollin Kent nos recuerda aquellas preguntas de José Joaquín Brunner, entre las que podemos destacar: ¿el docente universitario vive para la cultura o de las instituciones culturales?

Con la lectura del apartado que aborda la educación superior a finales de la década de 1980, la obra nos invita a reflexionar respecto a qué queremos hacer de la universidad de masas. El autor señala que la UNAM, el buque insignia de la educación superior mexicana, se transformó inevitablemente en una mega universidad, compleja, difícil y hasta contradictoria. Esta gran universidad, junto con otras más pequeñas comparativamente pero enormes en lo concreto, como la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma de Sinaloa, por citar unos ejemplos, enfrentan «dolores de crecimiento» que terminan por ser verdaderos «calambres» cuando se generan espacios de poder y de negociación intermedios a lo largo y ancho de las instituciones.

En el capítulo 3 (hacia la página 82 del texto) aparece un párrafo que ilustra lo anterior, cuando dice:

[...] el traslado de hecho del poder decisional a los espacios de negociación informales constituidos por los diversos actores institucionales ya mencionados (burocracias, sindicatos, partidos y también aquellos grupos disciplinarios que han logrado conservar su cohesión interna), y por otro lado, el hecho de que los criterios y valores específicamente académicos se diluyen ante la expandida autonomía de las culturas administrativas, sindicales y partidarias que han ido adquiriendo carta de naturalización en las universidades.

Kent utiliza muy adecuadamente los conceptos de Karl Weick en torno a los *loosely coupled systems* o «sistemas flojamente acoplados» para mostrarnos sus análisis de base sociológica en torno a cómo las universidades tienen sus propios mercados laborales y prácticas para acceder, permanecer y salir de ellos. Muestra cómo estos mercados laborales «intra-universitarios» se van desarrollando paulatinamente hasta convertirse en prácticas estructurantes; nos recuerda que la universidad contemporánea tiene múltiples estructuras, funciones, agentes y culturas que conviven en un ecosistema que da espacio para todos.

Resulta interesante, por otro lado, la postura del autor cuando señala, con un dejo de nostalgia, que la creciente burocratización puede ser un desplazamiento del poder académico por la administración y el sistema en su conjunto. Y nos ilustra cómo se va gestando la creación del

sujeto burocrático (página 98): un agente político cuya base de reclutamiento son las ocupaciones administrativas —aunque pueden participar sectores profesionales— que ejercen funciones de control político e ideológico por encima de sus atribuciones administrativas formales, generando así su propio mercado laboral, su propia cultura y sus propias reglas sobre el uso del poder y los recursos.

Rollin Kent concluye magistralmente esta sección mostrándonos cómo las universidades (adoptando como ejemplo la UNAM durante el rectorado de Guillermo Soberón) son también creadoras de mercados políticos que van ganando espacio en las voluntades gubernamentales y terminan generando estructuras paralelas que podrían tener casi vida propia, que no parecen tener una función académica o administrativa —mucho menos de generación de conocimiento a través de la investigación—, pero a cambio tienen una función política y se van instituyendo hasta convertirse en parte actuante de la institución que, a su vez, les premia con la vía para una carrera política (y con ello el acceso a prebendas).

Respecto a la década de 1990, Rollin Kent nos presenta importantes análisis de la expansión del sistema universitario nacional. Ya no se centra solamente en las grandes universidades públicas, sino que toma una perspectiva más amplia y va analizando los subsistemas: las grandes universidades federales, las públicas, las estatales, los institutos tecnológicos, las universidades privadas de élite, más otras instituciones privadas y públicas. Kent es de los primeros autores en atisbar los movimientos presupuestales y su relación con las dinámicas sociales en educación media superior y superior; toma distancia, observa en conjunto los movimientos en las políticas públicas y se da cuenta de que el estado evaluador comienza a tomar forma en la educación superior.

La retórica de la calidad, la rendición de cuentas, los estímulos y salarios diferenciados, los apoyos institucionales diferenciados, la casi obligatoria vinculación con los sectores productivos, la evaluación de la productividad docente y de los saberes de los egresados son focos de atención en este texto.

La obra también nos invita de forma rápida —pero nada superficial— a un paseo por las políticas públicas sobre educación superior de 1960 a 1990, y nos va diagramando cómo las presiones sociales, políticas y económicas son realmente las que le han dado forma. Los actores y ejes de tensión, que en ocasiones están poco visibles para el observador no-entrenado, son ahora muy claros gracias a los planteamientos esquemáticos y puntuales de Rollin Kent.

Asimismo, el autor nos deja ver que la desconcentración no es espontánea ni gratuita, ni la diferenciación está basada en méritos académicos. Como buen analista, expone que las instituciones tienen «santos patronos» que a veces hacen «buenos milagros» bajo entornos fiscalmente complejos, así ocurrió en la década perdida de 1980. Las reformas institucionales, las reconstrucciones del sistema educativo superior, y especialmente la reconfiguración de las relaciones entre las universidades y el Estado pasan necesariamente por el tema de las mediaciones e incluso de las formas en que las instituciones pueden traducir las demandas y acoplarse a los nuevos tiempos.

En el noveno capítulo, Kent resalta la dinámica de crecimiento y la diversificación del sector privado, campos en los que profundiza de manera crítica apoyado en los textos producidos por distintos colegas y reelabora sus interpretaciones de una manera muy provocadora; da cuenta de la diversificación horizontal y propone una tipología que, junto con las ideas de Carlos Muñoz Izquierdo, de Daniel Levy, de Germán Álvarez y de quien esto escribe, contribuye a nuevas maneras de hacer análisis; por otro lado, tal vez junto con Claudio Rama desde Sudamérica, ha sido de los primeros investigadores en advertir la diversificación vertical y el inexorable crecimiento en los posgrados privados.

Por último, en el décimo capítulo, el autor no puede negar «la cruz de su parroquia» y hace un análisis económico-sociológico-político muy interesante de las tendencias que aparecen con

fuerza y las que apenas se dibujan en la constitución de nuevas formas institucionales de educación superior.

No se nota un gran optimismo —y no parece haber razones para ello—, pero sí despliega un conocimiento profundo de las realidades estructurales actuales y de las tensiones entre los actores del sistema educativo superior —del mercado, dirían algunos—, los nacientes imaginarios sobre la educación superior, y de manera francamente erudita nos habla de la conformación de un nuevo campo organizacional en la educación superior mexicana.

Kent no es nada ingenuo cuando reflexiona acerca de ello e interroga: ¿las nuevas circunstancias institucionales de la educación superior representan una jaula de hierro burocrática tendiente a la continua racionalización que profetizó Max Weber, o existen condiciones bajo las cuales es posible imprimir un nuevo dinamismo intelectual a las universidades?

Para finalizar, debo decir que con la lectura de este libro disfruté mucho, recordé mucho y aprendí mucho. Gracias a la ANUIES por lanzar este libro tan pertinente en estos momentos, pues sin duda será una luz que nos ayude a encontrar caminos en la oscuridad que nos envuelve. . . Y mi gratitud especialmente a Rollin Kent, muchas gracias por su agudeza y su autocrítica, por no ser condescendiente con sus ideas y por seguir siendo un referente para quienes nos dedicamos a estudiar la educación superior en sus diversas aristas.

Juan Carlos Silas Casillas

ITESO, Tlaquepaque, México

Correos electrónicos: silasjc@iteso.mx, silasjc@yahoo.com

Reseña

Decidir entre tensiones: dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI

Deciding between tensions: The dilemmas of college planning for the 21st century

Acosta, A., de Vries, W., Rodríguez-Gómez, R., y Ángel, H. (2016). *Decidir entre tensiones. Dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI*. México: ANUIES

El libro *Decidir entre tensiones. Dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI* propone un atípico, pero bienvenido, ejercicio de análisis de la planeación universitaria. En lugar de limitar la atención a las técnicas de planeación y las experiencias locales, como suele suceder con estos temas, la obra propone dirigir la atención a las estrategias que las universidades en distintas regiones del mundo están desplegando para afirmar su posición en un entorno cada vez más incierto y complejo. En ese sentido, los aprendizajes y lecciones analizados en el libro se apoyan en un riguroso y ambicioso ejercicio de comparación internacional.

La obra se organiza en cuatro capítulos. En el primero, los autores elaboran un minucioso escrutinio de las posiciones que los distintos organismos internacionales han adoptado en el campo de la educación superior. Los dos capítulos centrales de la obra están dedicados al análisis de las prácticas de planeación exitosas en África, Europa y Asia (capítulo 2), así como en Canadá, Estados Unidos, México, Oceanía y América Latina (capítulo 3); ambos examinan los planes de desarrollo de las universidades emblemáticas de cada región. El ejercicio muestra un amplio abanico de estrategias que tales instituciones están desplegando para responder a los desafíos contemporáneos, y concluye con una serie de recomendaciones a las universidades públicas mexicanas.

La obra estuvo a cargo de destacados especialistas nacionales: la coordinación estuvo en manos de Adrián Acosta Silva (Universidad de Guadalajara), mientras que la redacción de los capítulos fue responsabilidad de Wietse de Vries (Universidad de Puebla), Roberto Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de México), Hiram Abel Ángel Lara (Universidad de Guadalajara) y el propio Acosta.

La investigación que sirvió de base para el libro fue comisionada a los autores por la Universidad de Guadalajara con el fin de que alimentara su proceso de planeación de desarrollo institucional. Así queda expuesto en la Presentación:

[. . .] el interés de la Rectoría General de la U. de G. también incluía la revisión de las experiencias de las buenas o mejores prácticas de planeación universitaria en el mundo contemporáneo, aquellas que mejores resultados e impactos han tenido en las escalas locales o regionales en diversos contextos nacionales (p. 9).

Por lo tanto, la obra conjuga dos inquietudes sumamente pertinentes: el interés conceptual por las tendencias que están moldeando a las universidades del siglo XXI y la preocupación para identificar las mejores prácticas en la planeación de nuestras universidades públicas.

Constituye un acierto que la obra comience con un análisis de las iniciativas impulsadas por distintos organismos internacionales¹.

En el ámbito universitario, así como en otros campos, estos organismos han influido enormemente en la configuración de las agendas políticas nacionales. Una clara evidencia de este proceso radica en la sorprendente afinidad que comparten distintos países respecto a las políticas de educación superior, pese a que al mismo tiempo cuentan con bases económicas e instituciones políticas y culturales muy diferentes. Los casos analizados en América del Norte y Latinoamérica, Europa, África, Asia y Oceanía dejan ver con claridad la continuidad temática entre estas regiones. El examen muestra que hay «numerosas similitudes en las recomendaciones emitidas por los organismos o instituciones, también visiones compartidas sobre los problemas y retos más acuciantes para la Educación Superior en este siglo» (p. 44).

Muchos factores, entre ellos la ansiedad de las propias instituciones por recorrer el camino exitoso de las universidades más prestigiosas, propiciaron que las recomendaciones se transformaran en políticas públicas. El arco de medidas políticas ha incluido, por ejemplo, el incremento de la inversión, el mejoramiento de la eficiencia y la diversificación de las fuentes de ingreso; la ampliación de los espacios y la multiplicidad de oportunidades educativas; el aseguramiento de la calidad educativa; el impulso de la investigación y de la innovación; la modernización de las estructuras de gobierno y la gestión de las universidades, más el propio fortalecimiento de la autonomía; el impulso de las funciones docentes y de investigación e innovación tecnológica; así como medidas para asegurar la equidad en el acceso a la educación superior.

Para algunos, las agencias internacionales representan una nueva forma de colonialismo, un medio que utilizan los poderes mundiales para imponer sus proyectos hegemónicos; en su interés por imponer un modelo único de universidad, estas agencias no han dudado en utilizar las palancas de poder a su alcance para imponer su visión. Para otros, la formación de un espacio global universitario es el resultado de la conjunción de diferentes fuerzas económicas, políticas y tecnológicas; luego, la sociedad del conocimiento por definición tiene una escala global.

Ambos enfoques, aunque diferentes en muchos aspectos, comparten una visión determinista que coloca a la mayoría de las universidades —especialmente las de América Latina y las públicas— en una posición pasiva y subordinada. En un caso, receptoras de un modelo educativo impuesto por agentes externos; en el otro, sujetas al impacto de fuerzas socioeconómicas y tecnológicas que muy lejos están de poder controlar.

Una de las virtudes más destacables de *Decidir entre tensiones*. . . reside precisamente es su capacidad para abrir una perspectiva alejada de estas visiones deterministas. Los dos capítulos centrales, dedicados a la revisión de las experiencias de planeación de más de 40 universidades en todas las regiones del globo, aportan una visión en la que destaca la gran variedad de estrategias que las instituciones despliegan para confrontar los desafíos del entorno. En otras palabras, las evidencias reunidas por el estudio muestran a las universidades como organismos con una enorme capacidad de agencia.

¹ El Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la *United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), la Unión Europea (UE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la *Global University Network and Innovation* (GUNI).

Por supuesto, esto no implica que las instituciones educativas puedan forjar su destino con independencia de los condicionamientos externos; precisamente su capacidad para identificar los obstáculos y oportunidades constituye una significativa dimensión de su agencia institucional; el análisis de la experiencia sugiere que un derivado revelador de esta reside en la capacidad de planeación y de gestión de las mismas universidades que, sin estas herramientas, poco podrían hacer para sobreponerse a las fuerzas que se abaten sobre ellas.

La planeación que practican las instituciones educativas exitosas poco tiene que ver con los ejercicios burocráticos tradicionales basados en el «conocimiento experto» de grupos tecnocráticos. Se trata de una planeación que no se pierde en los asuntos internos; por el contrario, es un instrumento que se orienta por las señales del entorno y que se propone reducir la incertidumbre propia del medio. Por ese motivo, es una planeación que contribuye a definir el interés estratégico de la institución, permite dibujar los escenarios que se desea alcanzar e identifica los posibles cursos de acción.

Este tipo de ejercicio se practica mirando al entorno y no solo a los actores internos, de modo que no teme implementar acciones en contra de intereses creados dentro y fuera de la institución. La planeación estratégica busca potenciar las funciones sustantivas de enseñanza, de investigación y de innovación para ponerlas al servicio de las necesidades de desarrollo, a manera de bienes de las comunidades a las que sirve la institución. En ese sentido, las estrategias que buscan posicionar a las universidades en el plano global no tienen que estar reñidas con el compromiso hacia el medio social inmediato.

Las universidades que han desarrollado esta capacidad de planeación y de gestión no se pierden en viejas disputas acerca de eficiencia, de democracia y de autonomía; además, tienen que hacer un uso eficiente de los recursos que la sociedad les encomienda —sobre todo aquellas con financiamiento público—, al mismo tiempo que las instancias colegiadas asumen la responsabilidad de los asuntos sustantivos vinculados con la enseñanza y la investigación; incluso la autonomía ya no es considerada como un escudo que protege, pero que a la vez aísla, sino como un medio para responder más directamente a los desafíos del entorno.

La planeación y la gestión, lejos de ser funciones menores o subordinadas, constituyen piezas fundamentales del engranaje que vincula a las universidades con los entornos local, regional e internacional. La universidad contemporánea —sugiere el libro— difícilmente podría llevar a cabo su misión sin un pleno desarrollo de estas capacidades.

El interés práctico que motivó la investigación llevó a los autores a proponer una serie de recomendaciones inspiradas en los hallazgos del estudio. Los lectores, principalmente aquellos vinculados con las políticas de educación superior, la gestión universitaria y la investigación, encontrarán sumamente sugerentes las recomendaciones que se hacen en el capítulo final.

Las universidades mexicanas deben saber que la competencia es un aspecto ineludible de cualquier institución que pretenda trascender en el ámbito global. No hay recetas en este campo, sin embargo, las lecciones que se pueden extraer de las experiencias recogidas por el estudio apuntan en varias direcciones:

- a) Las universidades necesitan mayor autonomía para definir modelos y cursos de acción. Las decisiones estratégicas no pueden quedar en manos de agentes externos.
- b) El poder de decisión debe apoyarse en finanzas sólidas y diversificadas.
- c) La internacionalización es un hecho ineludible. El indicador indiscutible en este campo es la capacidad de la universidad para atraer talento.
- d) La flexibilidad curricular es un instrumento para responder a las demandas del entorno.

- e) Las inversiones deben orientarse al fortalecimiento de las funciones sustantivas de enseñanza, investigación e innovación.

¿Cómo puede una institución articular acciones en forma coordinada en todas estas áreas? ¿Cómo alinear los intereses, muchas veces contrapuestos, de los actores internos? ¿Cómo hacer compatibles los nuevos estilos de liderazgos con los procesos de toma de decisión colegiada?

Planear es decidir, decidir entre tensiones y alternativas subóptimas en un mundo complejo donde la incertidumbre es la regla. Ante necesidades crecientes, tiempo escaso y racionalidades limitadas, las organizaciones educativas deben centrar sus esfuerzos en aquellos aspectos clave para su supervivencia y su desarrollo en un contexto global. El libro no brinda recetas, pero sugiere que las instituciones que carecen de las capacidades de planeación estratégica tendrán dificultades para hallar las respuestas apropiadas.

La obra está pensada para una amplia audiencia. Sin lugar a dudas, los tomadores de decisiones en las universidades y los encargados de las políticas públicas serán los principales interesados en la lectura de esta obra. No obstante, los estudiantes y académicos también encontrarán en el libro una puerta de acceso a las innovaciones que —en materia de políticas educativas, de gestión y de planeación— están implementando las universidades líderes en el mundo.

Carlos Iván Moreno

Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

Correo electrónico: carlosivan.moreno@gmail.com

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

ITZCÓATL TONATIUH BRAVO PADILLA
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

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

RICARDO DUARTE JÁQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

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

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

BLAS JOSÉ FLORES DÁVILA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

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

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

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

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

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

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

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



ARTÍCULOS

Diferencias en las actitudes políticas de estudiantes universitarios de acuerdo a las disciplinas académicas. Resultados de una encuesta aplicada en una universidad belga

MARC HOOGHE

Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir

INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ

Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México

RODOLFO CRUZ VADILLO Y MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO

Breve diagnóstico sobre la oferta académica para la formación de los profesionales del Derecho en México

PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO

Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España

DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ, VANESA AUSÍN VILLAVERDE, VANESA DELGADO BENITO Y VÍCTOR ABELLA GARCÍA

¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes

HAYLEN PERINES Y F. JAVIER MURILLO

RESEÑAS

Una mirada a los fenómenos cíclicos presentes en el sistema educativo superior mexicano

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Decidir entre tensiones: dilemas de la planeación universitaria para el siglo XXI

CARLOS IVÁN MORENO



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

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO