

REVISTA DE LA  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR

199



ANUIES

# REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 50, No. 199 julio-septiembre del 2021, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

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

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



---

## SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

**Jaime Valls Esponda**  
secretario general ejecutivo

**Jesús López Macedo**  
Dirección General Académica

**José Aguirre Vázquez**  
Dirección General de Planeación y Desarrollo

**Yolanda Legorreta Carranza**  
Dirección General de Asuntos Jurídicos

**Fernando Ribé Varela**  
Dirección General de Administración

---

REVISTA DE LA  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR

199

RESU



DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO SERGIO CORONA ORTEGA  
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E  
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

---

## COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALMA MALDONADO MALDONADO  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

JAVIER MENDOZA ROJAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA  
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS  
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

## COMITÉ EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER  
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN  
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES  
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS  
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN  
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA  
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON  
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CHRISTINE MUSSELIN  
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,  
SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSEY  
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA  
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER  
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

## CUIDADO DE LA EDICIÓN

FERNANDO F. CALLIRGOS • fcallirgos@anuies.mx  
SERGIO CORONA • sergio.corona@anuies.mx

## DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

## DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. • lpierre@anuies.mx

---

## SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES  
• horte@anuies.mx  
TEL.: 54 20 49 00 EXT. 1030

## REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,  
MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63  
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

---

CONTENIDO

---

Universidad y sostenibilidad. límites y posibilidades de cambio social.....1  
*University and sustainability. limits and possibilities for social change*

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA, FRANCISCO JOSÉ GARCÍA MORO Y WALTER FEDERICO GADEA

Interculturalidad y Educación Superior,  
una mirada crítica desde América Latina.....27  
*Interculturality and Higher Education in Latin America: a critical view*

ANITA JOSEFA KRAINER Y ALEJANDRA CHAVES

El gobierno de la carrera académica y las capacidades de investigación  
en cuatro universidades asociativas en Colombia, Chile y Perú .....51  
*Academic career governance and the development of research capabilities in  
four private non-profit universities in Colombia, Chile and Peru*

MÓNICA PATRICIA BONIFAZ

El enfoque pacifista de la internacionalización. Caso de estudio:  
la Universidad Autónoma de Sinaloa .....77  
*The pacifist approach to internationalization. A case study: Universidad Autónoma de Sinaloa*

AMÉRICA MAGDALENA LIZÁRRAGA GONZÁLEZ

Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento,  
cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos .....97  
*Fear to Covid-19 and stress: its effect on exhaustion, cynicism and self-efficacy  
in Mexican university students*

JUDITH CAVAZOS-ARROYO, AURORA IRMA MÁYNEZ GUADERRAMA Y GABRIELA JACOBO-GALICIA

Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos.....117  
*Women and University in Argentina: contexts and challenges*

SILVANA MARÍA BARO

Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción  
científica de Historia de la Educación en la universidad española .....129  
*Trends in doctoral research and analysis of the scientific production  
of History of Education in Spanish universities*

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO, ANDRÉS PAYÀ RICO Y TATIANE DE FREITAS ERMEL

## RESEÑA

Discutir la participación universitaria en tiempos de gobernanza.....155  
*Debating university participation in times of governance*

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN



ARTÍCULO

## Universidad y sostenibilidad. límites y posibilidades de cambio social

### *University and sustainability. limits and possibilities for social change*

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA,  
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA MORO  
Y WALTER FEDERICO GADEA\*

\*Universidad de Huelva, España  
Correo electrónico: vicente.fernandez@ddi.uhu.es

Recibido el 20 de marzo de 2021; Aprobado el 01 de septiembre del 2021

RESUMEN

Se apuntan algunos posibles análisis de los desafíos que la Universidad ha enfrentado en las últimas décadas y que han alterado significativamente su institucionalidad y sus relaciones con el mercado, el Estado y la sociedad, especialmente en lo que se refiere a los problemas ambientales globales. La evolución de la problemática ambiental desde los años sesenta, la convocatoria de foros internacionales sobre medio ambiente y la transición desde la socialdemocracia a la globalización neoliberal son analizados a la luz de los compromisos educativos asumidos por las universidades en torno al desarrollo sostenible, proponiéndose la conveniencia de evaluar si las reformas educativas en torno a este concepto aportan vías de solución frente a la crisis ecológica.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Cambio social; Ecodesarrollo; Sostenibilidad; Mercado

## ABSTRACT

Some possible analyses of the challenges that the University has faced in the last decades and that have significantly altered its institutionalism and its relations with the market, the State and society, especially with regard to global environmental problems, are pointed out. The evolution of environmental problems since the 1960s, the convening of international forums on the environment and the transition from social democracy to neoliberal globalization are analyzed in the light of the educational commitments assumed by universities in relation to sustainable development, proposing the convenience of evaluating whether educational reforms in relation to this concept provide solutions to the ecological crisis.

## KEYWORDS

University; Social change; Ecodevelopment; Sustainability; Market

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día la importancia del discurso y la práctica de la sostenibilidad, en sus muy diversas, y a veces ambiguas y contradictorias formas de entenderla, está fuera de toda duda teórica y programática, sin bien a la hora de evaluar los resultados de las políticas y acciones implementadas en diversos campos y a lo largo de las últimas décadas, son innumerables los ejemplos y diagnósticos que desmienten el logro de metas y objetivos en este sentido. Nuestro mundo hiperconectado, globalizado e intercomunicado ha sido testigo de innumerables crisis humanitarias, ambientales, sociales o de salud -por nombrar algunas- que hacen necesario más que nunca estimular el desarrollo de competencias, actitudes y conocimientos, en todas las personas para que gestionen dichas situaciones en pro del bien presente y del futuro de la humanidad y del medio en el que viven (UNESCO, 2018).

El concepto de sostenibilidad surge del análisis de las diversas situaciones críticas que aquejan los equilibrios socioeconómicos y pretende mantener o lograr niveles mínimos de bienestar para todos, y más concretamente, responde a la evidencia de la situación de grave insostenibilidad que generan las perturbaciones en las relaciones físicas y energéticas que soportan la vida del planeta, consecuencia de un modelo de desarrollo económico que no había incorporado en sus previsiones de crecimiento la incidencia sobre la capacidad de los ecosistemas naturales de absorber y metabolizar los impactos ocasionados por las actividades de transformación de los recursos naturales y de todo el proceso productivo y de consumo. Si la explotación del medio natural es condición indispensable del bienestar humano, son sus niveles exacerbados a consecuencia de la racionalización ilustrada de la actividad humana productiva, de la Revolución Industrial y finalmente de la mundialización del capitalismo y de la lógica neoliberal de satisfacción de los niveles de consumo e

hiperconsumo de las sociedades contemporáneas, lo que, en apresurada síntesis, ha llevado a un grado de deterioro de la naturaleza que amenaza la calidad de vida y la propia supervivencia de las poblaciones presentes, así como el futuro de las generaciones venideras. Surge, por tanto, la urgencia de alentar una conciencia que satisfaga las necesidades de las personas, pero sin comprometer el futuro de estas y de las futuras generaciones (Alperovitz, 2014; UNESCO, 2018; Vilches *et al.*, 2010) y siempre con una sensación paradójica y ambivalente en el sentido de que nunca hemos vivido un desarrollo tan espectacular en todos los sentidos. La creencia de la infinitud de los recursos naturales ha dado paso a una conciencia de urgencia ante el evidente e imparable deterioro de nuestro mundo y sus “riquezas inagotables” (Mayor-Zaragoza, 2010).

Para alcanzar las metas de sostenibilidad ambiental que plantean los desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea es fundamental apostar por una visión multidimensional, puesto que no es lícito hablar de sostenibilidad sin analizar y sopesar críticamente aspectos vinculados con la economías, tanto en sus posibilidades y limitaciones de matematización como en sus vínculos con la ideología; la sociedad en su compleja conflictividad; el ambiente como *physis* dotado de lógicas complejas multicausales; o la ciencia y sus conexiones con la historia y el mundo de la vida; más aún, se incurriría en sesgar indebidamente dicho proyecto si no se tienen en cuenta inclusive aspectos tan personales como son las teorías implícitas y las emociones que influyen en la toma de decisiones de los individuos en sociedad. Estamos hablando, por tanto, de la necesidad de situar el estado de la cuestión en un principio de estructuración de lo real como es la complejidad, tanto del sustrato extralingüístico representado por el concepto como de sus propios contenidos semánticos y de lo que implican las interacciones de todos los elementos que lo conforman, manteniéndonos alerta antes el peligro de reduccionismos economicistas (Morin, 2004). Esta complejidad es tan palpable en todos los aspectos que incluso la UNESCO (2016) advierte que las disciplinas en la educación aún siguen comportándose como compartimentos estancos obstaculizando el planteamiento de la situación como un propósito educativo complejo y no unidimensional; con esto, se sigue educando, a pesar de las reformas y las buenas intenciones declaradas, de forma que impide tener en cuenta y acceder a planteamientos sistémicos e integrales, persistiendo en planes de estudio y distribuciones curriculares que se reinciden en planteamientos individualistas y sesgados.

Las preocupaciones ecológicas, desde su origen, partían del principio fundamental de que no habrían de existir incompatibilidades estructurales, existenciales, incluso ontológicas, entre desarrollo de las potencialidades de la persona y las sociedades con la conservación de los recursos naturales. Pero identificar la sostenibilidad con lo ecológico y medioambiental sin tener en cuenta las variables sociales y culturales es, como ya dijimos, sesgar la riqueza del concepto (Santos-Rego, 2009). Más aún, nos enfrentamos ante un problema complejo que requiere de acciones complejas en el sentido de comprender el piélagos de interacciones y procesos que estructuran la realidad, así como de la necesidad

de asumir la importancia del cambio como elemento natural del ser humano y, por tanto, de la sociedad y de relación inextricable entre crisis y oportunidad (Gargallo, Junyent y Pujol, 2010).

Los compromisos éticos de sensibilizar y concienciar a la ciudadanía de las incertidumbres que amenazan situación al mundo y de los efectos positivos y negativos que producen nuestras acciones conecta inextricablemente con la educación, puesto que solo educando en la integridad del sujeto social y ecológico se habilita y capacita a las personas para participar activamente en el desarrollo de una sociedad que garantiza la sostenibilidad del medio en el que vive (Filho, 2009). Hoy más que nunca es necesario formar a las personas en materias de sostenibilidad (Wals, 2015) no como un elemento informativo que enriquece nuestra cultura, sino como mecanismo de transformación de nuestras acciones para garantizar modelos de vida buena reflexionados y críticamente asumidos, en su complejidad e interdependencias, para nuestra especie y sus diversas formas de autoconstitución democrática cultural y comunitaria, y para los seres vivos y no vivos del planeta. La educación para la vida sostenible busca informar y formar a la ciudadanía para actuar concienciando mediante el aprendizaje de competencias críticas que lleven a la persona a realizar acciones responsables, tanto en el ámbito individual como comunitario, respecto a las diferentes cuestiones que conforman un enfoque complejo, crítico, radical y democrático del problema de la sostenibilidad. En este sentido, se trata de educar para una comprensión que implique acción en un marco contemporáneo de diversidad cultural, a través del diálogo intercultural o diálogo de saberes (Leff, 2015, p. 123) y de la responsabilidad tolerante con la misma; se trata de una educación para una supervivencia de la especie humana, garantizando su bienestar así como la protección del ecosistema en el que vive y se desarrolla; de una formación en los valores humanos y sociales, deberes y derechos que se han de asumir para garantizar el bienestar personal, social y ambiental. Todo ellos son prioridades a las que no puede renunciar la educación.

Ya no se trata de ideas o tendencias, sino de acciones avaladas por la observación, la reflexión, la ciencia y la ética, y las propuestas que esta observación ética y científica, pero también preocupada y alarmada, genera como alternativas de investigación, ciencia, economía y educación. Alternativas que necesariamente persiguen o se fundamentan en la interrelación entre los diferentes actores e instituciones sociales, siendo por esto mismo la enseñanza y la comunidad dos de las más importantes, aunque aún haya un largo camino por recorrer, sobre todo en cuanto a la formación de los que tienen el cometido de educar a las generaciones que han de liderar el futuro próximo (UNESCO, 2018). El profesorado, en las diferentes etapas educativas (Vilches y Gil, 2012), debe de contar con las herramientas necesarias que le permita intermediar en el proceso por el que el alumnado ha de interpelar la realidad desde principios que no vayan en contra del bienestar común -personal y sociocomunitario- y la pervivencia del medio ambiente, desarrollando la competencia de promover la integridad ecológica y social -tanto del alumno como la

propia en un proceso autocrítico-, la defensa de los derechos humanos y de la igualdad de género, la defensa y promoción de la cultura de paz, la aceptación de la diversidad cultural como elemento idiosincrásico de una humanidad siempre en aras de enriquecerse, y la cultura del bienestar sostenible (UNESCO, 2014; 2015).

Siguiendo a Filho (2009), la educación debe asumir un papel protagonista en el problema de la sostenibilidad, puesto que no se puede actuar sin haber aprendido antes los conceptos y procedimientos necesarios, o al menos, contrayéndolos e interiorizándolos en una dinámica simultánea y recíproca entre teoría y praxis de investigación-educación-acción. Para esto, es necesario un cambio profundo en la educación si realmente quiere afrontar la preparación de las futuras generaciones para que sean capaces de asumir responsablemente y con garantías la tarea de liderar y gestionar las instituciones de la sociedad para garantizar la supervivencia de la vida en el planeta y la sostenibilidad de una vida digna para todos. Y es que urge pasar de un enfoque educativo centrado en las competencias individuales y con un marcado carácter reproductivo, a otro que afiance la interdisciplinariedad de los elementos individuales, sectoriales, comunitarios, culturales, económicos, políticos y ambientales en acciones competenciales colaborativas y con una perspectiva de futuro, integrando la sostenibilidad en el aula y favoreciendo las competencias afines en el alumnado (Calero, *et al.*, 2019). Tal y como apunta la UNESCO (2016), se viene comprobando que la incorporación de los temas de desarrollo sostenible, utilizando estrategias integradas y sistemáticas tratados en todos las etapas y niveles educativos, utilizando metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas; empleando el liderazgo educativo, la formación y capacitación docente con una formación especializada en el tema, desarrollando estrategias que solventen las posibles percepciones que pueda tener el profesorado de incompetencia para abordar un desafío tan exigente (Dahl, 2019); utilizando las oportunidades que brinda la educación no-formal e informal además de la reglada y formal, se pueden demostrar válidas para los objetivos que se persiguen, consiguiéndose paulatinamente que la educación para el desarrollo sostenible deje de ser algo residual en la formación a tener mayor peso específico. Si bien, el grado de implementación de estas medidas que la generalidad de universidades ha aceptado parece exiguo en cuanto a la penetración e implicación de docentes y estudiantes e insuficientes los logros obtenidos hasta el momento (Colding y Barthel, 2017; Aznar, Ull, Piñero, y Martínez-Agut, 2004; Alba, 2017; Tornero, Sadhwani, Mato, 2017). Por otro lado, y este debate nos parece central, merece ser puesta en cuestión la capacidad transformadora de la institución habilitada por reformas educativas pensadas en torno al concepto de desarrollo sostenible.

Estamos de acuerdo con Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019) cuando indican que hoy se le exigen a la universidad una actitud cada vez más competitiva y adaptada a los cambios vertiginosos de nuestro tiempo. Esta exigencia viene motivada por la relevancia y significación social que dicha institución ha ido cobrando en la segunda mitad del siglo

XX debido a cruciales y traumáticos cambios estructurales a nivel mundial, exigencia de la cual se deriva la necesidad de asumir compromisos en nuestras sociedades en tanto las universidades son lugar privilegiado de discusión crítica libre y de generación de conocimientos que habrían de redundar en el bien de dichas sociedades, en su desarrollo y adecuación y fortalecimiento del bien común. Sin embargo, esta coyuntura de reconsideración tanto ontológica como funcional de la identidad y posición de las universidades en el todo social, que, entre otras posibilidades, motiva respuestas que trasladan modelos competitivos a un campo tradicionalmente librado de ellos, no está siendo fácil para la universidad en tanto en cuanto se espera de ella algo más que la mera transmisión (a través de circuitos que además han sido tradicionalmente elitarios) de una información que habilita y capacita en el solo campo teórico y especulativo. El énfasis en la educación vira, sin embargo, bajo estas presiones, al poder y deber cuestionarse el *cómo* conocer y el *para qué* conocer lo que se conoce en un momento en el que la autonomía clásica universitaria está en discusión, y por añadidura, la información se ha vuelto común y excesiva, pasando del dominio de unos pocos privilegiados a su acelerada democratización y masificación, hasta llegar al embotamiento y la saturación de la capacidad de análisis y discernimiento de sus receptores y usuarios (Wolton, 2013). Por otra parte, un tema recurrente en los discursos de la academia y las estructuras supranacionales ha sido juzgar el papel de las entidades de educación superior, a las cuales se les exige que doten a las personas del espíritu crítico y la conciencia ética (Bolívar, 2005), y que la institución universitaria sea capaz de formar en la gestión del conocimiento (Ruíz-Corbella, 2016) y de la información especializada y técnica. Dando por sentado que estos aspectos resultan cruciales en nuestra época actual, no es menos cierto que han de ser confrontados con una seria reflexión acerca de la condición paradójica de la educación superior en nuestro tiempo. Este última se debe a que asume, como decimos, la responsabilidad de estimular el pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo, mientras simultáneamente, mediante dispositivos institucionales, lo homogeneiza a través de la formación en las competencias requeridas para su incorporación en el ámbito laboral, como requisito de los perfiles formativos de una universidad que ha asumido el imperativo de responder a las demandas del mercado, y para lo cual acoge diversos grados de reestructuración mercantilizada de su institucionalidad. Si bien no lo desarrollemos en adelante, el pensamiento crítico es considerado aquí en el sentido que le otorga los trabajos de Dewey (2007), como discernimiento reflexivo, activo y dinámico, y asimismo, en línea con los planteamientos de Freire (2010), al concebirlo como conocimiento producido y construido por el estudiante en un proceso dialógico con el profesor y el saber. La formación íntegra del carácter crítico del alumno como ciudadano ha de planificarse desde los primeros años de vida y formación, por lo que la reforma universitaria habría de estar implicada en el debate y estímulo de una reforma educativa integral que realmente asuma, para nuestro caso, su formación temprana para la sostenibilidad. Los vicios personales y formativos en todas las áreas de

la vida de la persona, incluyendo los modelos de relación con el mundo físico y natural, y la estructura mental de deseos y valores, se gestan desde muy temprano, por lo es desacertado prever que una reforma de la educación superior, que además soporta todos el resto de cometidos de formación para la vida y el trabajo, pueda afrontarlos con solvencia, erradicarlos o transformarlos. Es necesario diferenciar el pensamiento crítico de la educación basada en la repetición de contenido, la memorística y el transmisionismo, “una educación bancaria”, en palabras de Paulo Freire, de “gusto autoritario”, donde el estudiante ocupa un lugar pasivo de recipiente, de la educación a la que habría de tender en sociedades cada vez más democráticas, una educación de “gusto democrático, en una escuela realmente abierta o abriéndose” (p. 112).

Nos encontramos pues frente al imperativo ético y teórico de reflexionar la posibilidad de una educación tal y como ha sido expuesta en las líneas anteriores, compleja, multidimensional, críticamente proyectada hacia la complejidad emotiva y psicológica del estudiante y antibancaria, pero también, pues engloba lo anterior, comprometida social y ecológicamente.

La preocupación y urgencia por las amenazas a los equilibrios ecológicos a que nos venimos refiriendo y la insuficiente satisfacción de las necesidades básicas de bienestar en los contextos económicos actuales, que estructuralmente se le vincula, han sido expresadas, como sabernos, desde una abigarrada diversidad de espacios de debate y de producción de discursos, como órganos políticos a nivel local, nacional e internacional, representantes de la sociedad civil y movimientos sociales, la comunidad científica, la portavocía de líderes carismáticos y/o mediáticos o las alianzas estratégicas entre el poder público y el capital privado. Estas manifestaciones se relacionan con una arco de posiciones políticas o ideológicas va desde posturas conciliatorias y pactistas con los modelos dominantes hasta posicionamiento radicales, y se articulan problemáticamente, y muchas veces lo expresa y denuncia de forma explícita, con el modelo de desarrollo económico desplegado por las sociedades contemporáneas en torno a las directrices de la economía de mercado neoliberal y a la integración de los centros y redes productivos y comerciales en un contexto de globalización que intensifica procesos de desregulación y mercantilización privatizadora. Las contradicciones de este modelo de desarrollo han evidenciado unos desajustes estructurales que abisman aún más las brechas de desigualdad, tanto interna como a lo largo del eje Norte-Sur, con un paralelo debilitamiento de las compensaciones que el sector público, en retirada, podrían suministrar a las carencias provocadas por el desempleo y la caída de la participación de las rentas de trabajo en el PIB mundial (Chau y Kambur, 2009). En palabras de David Barkin (2001):

...el neoliberalismo está exacerbando la polarización de la sociedad en todas sus dimensiones. El ajuste estructural, con su programa de integración a la economía

internacional y austeridad del sector público, ha reducido radicalmente las posibilidades de crecimiento equitativo y satisfacción de las necesidades sociales (p. 81)

Sería oportuno, pues, tratar de esbozar en este trabajo, siquiera sintéticamente, algunas de las complejas vinculaciones entre la evolución de la problemática ambiental y los derroteros políticos y económicos de las décadas recientes que desembocan en el sistema capitalista neoliberal mundializado o globalización. Y frente a esto la propia evolución de la educación superior, y las propuestas reformistas de su institucionalización universitaria, que o bien absorbe y contemporiza las nuevas formas de hegemonía o bien apuesta por construir creativamente aquellos espacios de resistencia o contrahegemonía que admitirían ser pensados en y contra la realidad de la mercantilización de la educación neoliberal, pues, como admite Levy, “nos guste o no, la educación superior con fines de lucro no puede descartarse como simplemente aberrante o periférica” (2013, p. 6), sino que ha de ser precisamente este el motivo y la oportunidad de (contra) pensar *dentro* de ese contexto una educación diferente.

## CIENCIA Y CONCIENCIA DE BASE

Como es bien sabido, es en el famoso texto de 1987, *Nuestro Futuro Común*, más conocido como *Informe Brundtland*, preparado para la Comisión Mundial para el Desarrollo y el Medio Ambiente, donde aparece por primera vez el concepto de desarrollo sostenible, que fue ampliado y concretizado en planes y programas específicos en la Conferencia de Río de 1992. Desde entonces este concepto se ha convertido en una idea “determinante para el discurso científico y público en general” (Brand, Gorg, p. 2003), y en buena medida, podemos decir, que el desarrollo sostenible desde entonces ha alcanzado la profundidad y potencia heurística y hermenéutica de un concepto fundamental, como lo entiende Kosseleck<sup>1</sup>, construyendo en torno a sus propias potencialidades semánticas, amparadas en una flexibilidad conceptual dada ya por la vaguedad e inconcreción de su ambigua fórmula original -que no solo acogía referencias a la economía y los impactos en el medio natural, sino aspectos de índole social- todo un marco de identificaciones complejas de la sociedad contemporánea. La ubicuidad de este término en instituciones de diversa índole y en los usos cotidianos del lenguaje hace que, posiblemente, sea a día de hoy una noción irrenunciable para la autocomprensión de nuestro presente, tanto en lo que se refiere a la

<sup>1</sup> Estudiando los trabajos de Reinhardt Kosseleck sobre la historia de los conceptos, quien focaliza el énfasis de la historización en las complejas redes semánticas que envuelven a los conceptos fundamentales, Blanco Rivero afirma que “se habla de un concepto fundamental cuando este se vuelve imprescindible e irremplazable para una cultura, porque conecta y sintetiza muchísimos significados particulares de manera muy compleja” (p. 6). Y más adelante: “Un concepto fundamental es entonces aquel que como una llave permite el acceso a un complejo entramado semántico, en el que también existe y están conectados otros conceptos” (p. 17)

construcción de discursos de ciudadanía, de reglamentación competitiva de la democracia parlamentaria, la puesta en liza de lemas y programas políticos, como al diseño programas de reforma educativa. Las derivas de este concepto, que “respondió en sus inicios a la necesidad de considerar el vínculo entre el crecimiento económico y sus efectos más o menos inmediatos sobre el medio natural” (Gómez y Díaz, 2013, p. 7), ha implicado, desde una múltiple perspectiva, como veremos, la inclusión en las agendas de la discusión pública de foros de amplia difusión la necesidad de la reflexión acerca de las vías ambientalmente sensatas para sostener el desarrollo, pero entendido como crecimiento.

La irrupción de la noción del desarrollo sostenible, vinculada lógicamente y contextualmente a la de complejidad, en las preocupaciones de los últimos treinta años había estado en buena medida preparada por el clima investigativo de vanguardia en torno a desarrollos en el ámbito de las ciencias naturales y biofísicas y en el de diseño de modelos económicos alternativos a la teoría neoclásica. Las remociones en las bases del conocimiento que esta vanguardia pergeñó se convirtieron casi en una exigencia de la época que emergió cuando, “en nuestra cultura científica y filosófica, han cambiado, historiándose, tanto el concepto de Realidad como el de Conocimiento, provocando modificaciones radicales en los dos niveles fundamentales: una *revolución* a nivel ontológico y una *redefinición* a nivel lógico” (Gembillo, p. 103). Se trata de la “Revolución científica” de la que habla Snow (p. 97), o más exactamente de la *Scienza nuova* que Edgar Morin preconiza en diversas ocasiones (2005, pp. 244-50; 1995, pp. 75-77) o la “ciencia más allá del reduccionismo” que describe Rozsak, como testigo privilegiado, y que impulsaron, según dice, “corrientes heterodoxas y remolinos de resistencia dentro de la corriente principal que fluye hacia metodologías divergentes y realidades alternativas” (p. 84). En esta corriente principal se amalgamaban y profundizaban las conmociones que en las seguridades, materiales y ontológicas, de la ciencia clásica venían introduciendo, anticipadas por los descubrimientos de los años veinte, disciplinas como la Teoría de los Sistemas, la Cibernética, la Teoría de los autómatas, la Teoría de la información, físicos y matemáticos de avanzada, economías del decrecimiento o las propuestas de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers en torno a la *nueva alianza* entre ciencia y filosofía y, por supuesto, los pioneros del pensamiento ecológico y ambiental; en definitiva, todo un proyecto de cambio paradigmático epistemológico emprendido en las décadas de los sesenta y setenta que pretendía restablecer relaciones complejas y sistémicas entre las dimensiones biológica, física, antropológica y social de la realidad y del hombre. Por eso, nos dicen Gómez y Díaz, “en los años previos a la elaboración del informe Brundtland y a la formulación del concepto de desarrollo sostenible, existía ya en los medios científicos una clara preocupación por los límites que el medio natural impone al crecimiento económico” (2013, p. 11).

Pero el panorama de esta “corriente principal” con consecuencias metodológicas y paradigmáticas en el estatuto científico estaría más incompleto aún si no mencionáramos la política radical con la que se entrelaza y junto a la cual construyó su discursividad

teórica y militante. El agitado panorama de mitad del siglo XX va siendo testigo del agotamiento del discurso conciliatorio del *Welfare state* keynesiano en el contexto de una aguda crisis de los consensos posbélicos alcanzados en el mundo occidental. Un tejido a veces confuso de conexiones teóricas, experiencias científicas, politización del saber, sentido de camaradería y alianzas entre la academia y la sociedad civil movilizadas en el abigarrado y complejo contexto de la contracultura, el feminismo o la poscolonialidad, explican el surgimiento de un pensamiento radical ecologista que denunciará la vinculación entre la economía capitalista y los estilos de vida consumistas y la amenaza a la sostenibilidad de la vida en el planeta. Como afirman Tulloch y Neilson, “los movimientos verdes de los 70s, que emergieron tanto en el Norte como en el Sur, estaban comprometidos con una lucha contrahegemónica contra las consecuencias ecológicas del productivismo de clase del capitalismo fordista” (2014, p. 29). En esta ebullición intelectual y social se enmarcan la aparición de corrientes de pensamiento crítico ecológico que se asociaron con la crisis del fordismo, pero que igualmente radicalizaron el argumento contestatario abarcando los diversos y heterogéneos niveles materiales, simbólicos y psicológicos, complejamente interconectados, que constituían el todo social de las modernas sociedades occidentales. Según Brand y Górg, “en el plano simbólico, los movimientos sociales e intelectuales identificaron la crisis ecológica como crisis social, o sea que se intentó inferir las causas sociales de la crisis de las relaciones sociales con la naturaleza” (2002, p. 50). La relación crítica, no se estableció pues únicamente en el plano unidireccional economía - mundo natural, que la hubiera mantenido en el nivel cognoscitivo del clásico dualismo cartesiano, según relaciones simples, lineales y predecibles, de un sujeto actuando, y en mejor de los casos corrigiéndose, frente y contra la manipulabilidad pasiva de la *res extensa* natural, volviendo una y otra vez al enfoque dominante del economicismo clásico. Planteaban, por el contrario, en una proficua coexistencia de mutua asistencia interdisciplinaria con la transmutación epistemológica citada arriba, la concepción sistémica, compleja y dinámica, de interinfluencia e interpenetración, de todos los niveles (materiales, simbólicos y espirituales) del gran ecosistema global, que se defendía, en extremos de supervivencia, ante modelo de desarrollo destructivo asumido por la modernidad capitalista occidental. Algunas posturas fueron eugenésicas y ecofascistas, redentoristas y escatológicas, también se suscitaron debates teóricos entre ecología profunda y superficial, surgieron nuevas disciplinas de economía y ecología social, políticamente se abrió un manojo de posiciones que iban desde el liberalismo democrático y la socialdemocracia, a diversos radicalismos de izquierda y también conservadorismo tradicionalista, en otros casos nacieron los primeros partidos verdes. En definitiva, en términos generales, el ecologismo de primera época no se preocupó solo del medio natural, sino que se vinculó a las variadas preocupaciones que caracterizaron el auge de la movilización social de estos años, como la justicia social, el tercer mundo, el pacifismo, los derechos humanos, el feminismo y expresiones artísticas y literarias y sus discursos críticos; de aquí que una no menor dimensión del mismo formara

parte coherente de la contracultura dirigida contra la “farsa del régimen productivista fordista y los estragos del capitalismo [y] exigió nada menos que una reforma estructural radical” (Tulloch y Neilson, 2014, p. 31).

## DESMBRIDANDO EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En líneas muy generales esta podría ser la caracterización general del pensamiento ecológico que puso en tensión, desde la perspectiva del deterioro ambiental, la justicia social y las tensiones Norte-Sur, la legitimidad del modelo fordista-keynesiano que había logrado los grandes consensos sociales e interestatales que hasta el momento habían garantizado la estabilidad internacional en el marco de la Guerra Fría y la prosperidad del Estado de Bienestar en Occidente. Fue la efervescencia de la presión social, aliada a la evidencia académica, quién empujó a los organismos internacionales a tomar cartas en el asunto, pues, como se afirma en los propios órganos de Información Pública de las Naciones Unidas:

...ni las cuestiones medioambientales ni menos aún los cambios climáticos supusieron un importante motivo de preocupación para las Naciones Unidas durante el período inmediatamente posterior a la creación de la Organización [y] no fue hasta 1968 cuando los principales órganos de las Naciones Unidas consideraron seriamente las cuestiones medioambientales (Jackson).

Las fuerzas de este movimiento, preocupadas por los destinos de la humanidad, trasladadas paulatinamente hacia los círculos políticos, dieron como resultado la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en 1972 en Estocolmo, la primera Cumbre de la Tierra, que supuso la apertura del Movimiento Ambiental Mundial, y seguidamente, por recomendación de aquella, la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la instauración del 5 de junio como Día Mundial del Medio Ambiente (Gómez y Díaz, pp. 12-13). Una de las consecuencias más interesantes que derivaron de esta pionera cumbre fue la acuñación del término *ecodesarrollo*, muy discutido en los años setenta, pero abandonado en unas circunstancias que de alguna manera explican el posterior éxito del concepto de desarrollo sostenible. El concepto de *ecodesarrollo* se debió a Maurice Strong, Secretario General de la Conferencia de Estocolmo, propuesto informalmente en este encuentro (Sachs, 1980, p. 724), pero fue desarrollado por el economista polaco-brasileño Ignacy Sachs. La idea de *ecodesarrollo* surgió como una contestación compleja desde posiciones fundamentalmente tercermundistas a las alertas a la crisis ambiental que motivaron la cumbre de Estocolmo, y que habían respondido a preocupaciones ecológicas suscitadas desde los altos niveles de vida alcanzados en los países ricos quienes, de alguna manera, veían en la crisis ecológica un riesgo

de deterioro del alto grado de bienestar logrado. En términos generales, el ecodesarrollo se posicionaba críticamente frente a las respuestas ofrecidas desde la perspectiva primermundista, ofreciendo una propuesta multidimensional, de carácter crítico humanista, que desestimaba posiciones absolutistas y reductivas, tanto las procedentes de la racionalidad productivista dominante que, insistiendo en un “crecimiento salvaje que, para corregir todos los males, predic[a] una desenfrenada carrera hacia un tipo de desarrollo que ya ha mostrado todos sus inconvenientes”, como las inspiradas por el extremismo ecológico de los que Sachs llamaba *zégistes*, defensores de un crecimiento cero o estado estacionario, “víctimas de la absolutización del criterio ecológico hasta el punto de perder la visión antropocéntrica del mundo, que es la de todas las filosofías humanistas” (1980, p. 720). El ecodesarrollo no renunciaba a la perspectiva del estímulo de la producción como premisa del bienestar, más bien acentuaba la urgencia del crecimiento en las áreas deprimidas si bien concibiendo este en dependencia de las determinaciones ecosistémicas regionales, a la vez que abogaba por una concepción compleja del desarrollo que, en sus palabras, se propusiera como alternativa a las “soluciones buenas para todo, desesperantemente uniformadoras, inspiradas en el mimetismo cultural, en una visión lineal y empobrecedora” (1980, p. 720). La desestima del modelo convencional de desarrollo está en el centro de estas alternativas, que además de apostar por fórmulas surgidas de la creatividad de las poblaciones en contacto experiencial y epistémico con los ecosistemas propios y sus necesidades materiales e inmateriales, comprometía su redefinición a la consideración de determinaciones heterónomas de tipo cultural, antropológico, ecológico y radicadas en saberes populares, con lo entraba en crisis la idea convencional de progreso moderno y de crecimiento entendido meramente como incremento de producción, renta y consumo:

Más que postular, en consecuencia, la detención del crecimiento, el ecodesarrollo lo invita a estudiar nuevas modalidades, tanto en lo referente a los fines como en lo que concierne a los instrumentos, con el compromiso de valorizar los aportes culturales de las poblaciones que intervienen y el transformar en recursos útiles los elementos de su medio. Se trata, así, de una doble apertura del horizonte del planificador: hacia la antropología cultural y hacia la ecología (1980, p. 720).

La propia función de la transferencia tecnológica habría igualmente de supeditarse a la protección de los ecosistemas y a las exigencias y límites territoriales del medio físico, lo cual quedaba plasmado en una nueva síntesis morfológica que reconvertía prioridades convencionales, la ecotécnica:

Esto significaba que había que reorientar la técnica y la ciencia en apoyo al ecodesarrollo en vez de ponerlas al servicio de una lógica de acumulación capitalista creciente,

que no sólo alienaba al propio ser humano, sino que, también, destruía la naturaleza y envenenaba el ambiente (Estenssoro, 2015, p. 89).

La puesta de largo del concepto tuvo lugar en Cocoyoc, Cuernavaca (México) y fue difundida en los medios por el propio presidente de México como parte de los resultados de la cumbre allí celebrada. Sin embargo, cuenta Naredo, después de unos días un telegrama que Henry Kissinger, a la sazón jefe de la diplomacia norteamericana, dirigida al presidente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, desaprobaba las resoluciones del encuentro y el término ecodesarrollo quedó marcado desde su nacimiento por una resistencia ideológica a su consolidación en el naciente contexto de las cumbres y foros de discusión internacional sobre desarrollo y medioambiente, que en adelante irían relativizando, cuando no suprimiendo, las propuestas más auténticamente alternativas y contrahegemónicas que las propuestas del ecodesarrollo implicaban. Tanto los textos de Sachs, de sus discípulos y seguidores como la propia *Declaración de Cocoyoc*, organizada por Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD), insistían en la necesidad urgente de promover un nuevo orden económico internacional más justo, equitativo, solidario y ambientalmente armónico, ante la evidencia del “fracaso de proporcionar ‘una vida segura y feliz’ para todos” del orden imperante y la probada ineficacia de “pensar en que la solución de estos problemas radique en el funcionamiento automático de los mecanismos del mercado. El mercado tradicional pone los recursos a disposición de quienes los pueden adquirir y no a la de quienes los necesitan” (*Declaración de Cocoyoc*, 1974, p. 20). La insistencia en la ineludible definición de “nuevos estilos de vida, que incluyan pautas de consumo más modestas” (p. 22) a lo largo de texto no podía evitar, desde luego, concluir con una referencia al especial compromiso que correspondía a la educación en la reestructuración de las relaciones de la producción y consumo con el medio y la justicia social. Muy especialmente era a las universidades a quienes se interpellaba a reconsiderar sus prioridades, dado que “los patrones actuales de la investigación y el desarrollo científico no contribuyen efectivamente” al logro de estos objetivos, y sin poner en duda los “beneficios que se deriva de la libre y básica, nos parece oportuno, recordar que existe una gran reserva de energía creadora subutilizada en toda la comunidad científica mundial que debería orientarse más hacia la investigación para para satisfacer las necesidades fundamentales” (pp. 23-24).

Con sabemos, algunos años después empezaría a sonar el concepto que sustituiría y clausuraría la corta pero intensa historia del ecodesarrollo<sup>2</sup>, el desarrollo sostenible, “que

<sup>2</sup> La proliferación de trabajos teóricos, proyectos e instituciones, nacionales e internacionales, directa o indirectamente vinculadas con el ecodesarrollo y su aplicación práctica fue muy intensa en los años 70, particularmente en el ámbito de América Latina (Sachs, 1980; Estenssoro, 2015; Leff, 2015), y fue determinante en la creación de un fecundo clima de discusión en los tempranos debates ambientales de la agenda política mundial. Dice el economista y ambientalista mexicano Enrique Leff, discípulo directo de Sachs en el París del 68 que “sin duda, este fue

los economistas más convencionales podían aceptar sin recelo” (Naredo, 1996, p. 9), pues, como decíamos, incorporaba una ambigüedad que dejaba suficiente horquilla de indefinición como para escorar sus potencialidades hacia un desarrollo entendido como crecimiento, en términos fundamentalmente económicos, y que sería asumido con prolongado éxito como clave de interpretación global. Incluidas, las nuevas políticas educativas.

La revulsión del movimiento ecologista tanto en el Norte desarrollado como el Sur tercermundista, en la década de los sesenta, cuando nace desde los espacios agitados de la movilización social y la politización de la esfera pública y la vanguardia universitaria, y su ascenso hacia su formalización e institucionalización a modo de cumbres internacionales gestionadas desde arriba por organismos de alcance supraestatal, da cuenta, creemos, de un proceso de neutralización de las premisas radicales que le dieron sentido originario y que se plasma en la propia laxitud y vaguedad conceptual del término que inicia este proceso:

[es] su controlada dosis de ambigüedad lo que explica la buena acogida que tuvo el propósito del desarrollo sostenible, en un momento en el que la propia fuerza de los hechos exigía más que nunca ligar la reflexión económica al medio físico en el que ha de tomar cuerpo. Sin embargo, la falta de resultados inherente a la ambigüedad que exige el uso meramente retórico del término, se está prolongando demasiado, hasta el punto de minar el éxito político que acompañó a su aplicación inicial (Naredo, 1996 p. 7).

La desestima del ecodesarrollo a mediados de los setenta, tal y como era planteado en esos años conservando la noción de una vinculación interdependiente entre economía y medio físico, e incluso inclinando la balanza por este último ante la grave crisis planetaria, y por ello nutrido por la oposición radical a la lógica acumulativa del sistema capitalista por parte de movimientos de nueva izquierda que reclamaban justicia social, puede tomarse metodológicamente como el punto de inflexión que nos permita entender la evolución del pensamiento ambientalista dominante que le sigue. Este habrá de cristalizar en torno a la idea de desarrollo sostenible como enclave tropológico privilegiado de neutralización de la crítica originaria y de reconversión de su potencial discursivo en una triunfante retórica que:

no solo ignora los fundamentos destructivos de la interpretación económica de la naturaleza y las personas por parte del capitalismo, sino que coloca al capitalismo de

---

el enfoque que más influyó durante los años 70 en los estudios y en los primeros intentos por implementar unas políticas ambientales de América Latina. Pero su impronta no habría de resistir los reveses de la crisis económica de principios de los años 80 y la imposición de políticas neoliberales en varios países de la región” (2015, p. 121)

libre mercado en una posición central para la protección de la naturaleza y la erradicación de la pobreza. (Tulloch y Neilson, 2014, p. 35).

Le seguirá en este proceso, la asunción globalmente consensuada del desarrollo sostenible como nódulo terminológico y programático para los proyectos de reforma educativa comprometidos con el auspicio de una nueva cultura ambiental.

Como se sabe, los años finales de la década de los setenta y primeros de los ochenta son testigos de las mutaciones estructurales, tanto nacionales como a nivel global, y tanto económicas como ideológicas, que van sellando la sustitución del modelo de capitalismo embridado fordista-keynesiano, resultado del equilibrio de fuerzas concertado tras la II Guerra Mundial, por el nuevo orden mundial posfordista neoliberal, el llamado capitalismo desembridado (Garrido, 2018) que intensificará y profundizará el proceso de expansión globalizada del modelo de economía capitalista y de sociedad de consumo. Si, para que nos interesa, tomamos el arco de algo más de una década que va desde el encuentro de Cocoyoc y el informe Brundtland, las mutaciones experimentadas por el movimiento ambiental (terminológicas: desde ecodesarrollo a desarrollo sostenible; sociales-institucionales: desde abajo hacia arriba) se nos revelan en su carácter altamente heurístico –y se refuerza la noción de fundamental del concepto desarrollo sostenible a que arriba aludíamos- para comprender la recolocación discursiva de una posición crítica al interior de un engranaje institucional e ideológico que lo hace servir al original antagonista. La deliberada ambigüedad e indefinición de marbete desarrollo sostenible, se muestra hábil, como poco, para dos operaciones de acomodamiento debilitante:

- condensar en un mismo sintagma dos términos que refieren realidades extralingüísticas distintas e incluso antagónicas, ocultando y naturalizando el oxímoron: de un lado a) la abstracción del sistema económico con base en el concepto de producción (*desarrollo* como crecimiento) que se traduce en su calculabilidad y predictibilidad formalizada, y del otro, b) la *sostenibilidad* de las relaciones del mundo físico, heterogéneo y complejo, irreductible a entelequias abstractivas. El resultado de la cláusula es que, como resume Naredo, “la idea de crecimiento (o desarrollo) económico con la que hoy trabajan los economistas, se encuentra desvinculada del mundo físico y no tiene ya otro significado concreto y susceptible de medirse que el referido al aumento de los agregados de Renta o Producto Nacional” (1996, p. 12).
- colocar en pie de igualdad prioritaria la conservación de la vida en el planeta y la lucha contra la pobreza -premisas radicales de partida- y el desarrollo entendido como crecimiento: ambos polos aparecen relacionados desde una mutua exterioridad y no desde la interpenetración compleja y co-participativa.

Dice Perry Anderson que la hegemonía del programa neoliberal:

no se realizó de la noche a la mañana. Llevó más o menos una década, los años '70, cuando la mayoría de los gobiernos de la OECDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica) trataba de aplicar remedios keynesianos a las crisis económicas. Pero al final de la década, en 1979, surgió la oportunidad (1997, p. 12).

En estos diez años aproximadamente se cumple la desactivación de las aspiraciones más profundas del movimiento ambientalista. A comienzos de los años 80, cuando se inicia la redacción del Informe Brundtland la penetración del nuevo orden neoliberal corre paralela con la progresiva despolitización de la sociedad y la merma de la soberanía de los estados en la posibilidad de toma de decisiones regulativas del mercado y, “los años '80 –siguiendo con Anderson- vieron el triunfo más o menos contrastado de la ideología neoliberal en esta región del capitalismo avanzado” (1997, p. 12). En 1992, cuando tras la Cumbre de Río se imponen los resultados de *Nuestro futuro común* como el relato dominante que condicionará la agenda de preocupaciones ecológicas aceptada por las fuerzas políticas globales, la interpretación original de la sostenibilidad de los setenta “ha sido completamente alterada, desde un movimiento radical contrahegemónico marginal a una plataforma para legitimar el proyecto universalizador del neoliberalismo” (Tulloch y Neilson, 2014, p. 32). En este proceso el concepto de desarrollo sostenible ha desempeñado la función de sujeto de una nueva gramática al servicio de la nueva hegemonía (Williams, 2019, p. 142).

¿Cuál es la función y la responsabilidad, por su parte, de las Universidades y la Educación superior en esta deriva? Ha sido necesaria esta previa exposición para tratar de analizar *dentro* de esta realidad englobante, que no admite la plenitud de una afuera pues en su extensión globalizada y globalizadora se trata de “un proceso que abarca todo el planeta” (Fornet-Betancourt, 2000, p. 122), la posición que la venerable y longeva institución universitaria cree urgente o conveniente adoptar. Seis son las dimensiones que Fornet-Betancourt (p. 124) identifica en la condición multidimensional de la globalización neoliberal: informática, ecológica, financiera-económica, de organización del trabajo, cultural y de la sociedad civil. Una institución como la Universidad trabaja ineludiblemente en todas ellas, bien que solo fuera porque el abanico disciplinar de la educación superior despliega ofertas educativas de grado y posgrado concernientes, con diversos grados de especializado, a todas estas dimensiones. Con más de mil años de vida, la Universidad carga sobre sus hombros la tarea de la realización y el relato, a partir de la propia memoria histórica, de *lo que es* el pensamiento y de *lo que es* la cultura, cuando estos fueron o son de élite, y asume responsabilidades cívicas de construcción de ciudadanía y de convivencia pacífica, en sociedades democráticas de masas; por esto, la Universidad recibe como una exigencia de compromiso inescapable la toma de partido frente a un desafío de tal magnitud, en todas

y cada una de las dimensiones de la globalización neoliberal y también en el imperativo de alumbrar las posibilidades de un pensamiento sistémico, crítico y transversal a todas ellas.

## UNIVERSIDAD EN CRISIS

El desafío que la Universidad enfrenta bien pudiera entenderse como una etapa avanzada y agudizada, sometida a las nuevas presiones que el neoliberalismo imprime a la institución y a su función pública, de la crisis de las Humanidades. Puede suponerse que el neologismo Humanismo (*Humanismus*), acuñado por Niethammer en 1808, es representativo quizá de la necesidad de acotar protectoriamente una realidad que empieza a percibirse como asediada por los procesos de modernización. Niethammer se refiere con la nueva palabra a un tipo de educación y una teoría pedagógica que trata de vincularse a los *studia humanitatis* de la enseñanza dominante en Occidente desde el Humanismo renacentista (y también medieval) y que cobra sentido “en el curso de un debate sobre el lugar que debían ocupar las lenguas clásicas en la educación secundaria” (Valcárcel, 2007, p. 8), frente a la incipiente y en auge educación científica y técnica (González, 1989, p. 47). La racionalización ilustrada del conocimiento, la Revolución industrial o la Revolución científica de inicios del siglo XX marcan momentos salientes de una trayectoria de crisis epistemológica, identificable en su primera etapa tanto en el idealismo romántico que reacciona frente al mecanicismo naturalista ilustrado como en ciertas propuestas de una taxonomía del saber que teoriza y postula (bien que sea defensivamente) una brecha, cada vez más insalvable, entre ciencias morales (Stuart Mill), ciencias ideográficas (Windelband) o ciencias del espíritu (Dilthey) y las ciencias naturales. Sintomáticamente simultáneo es el proyecto de reforma universitario de Humboldt, que en poco tiempo se consolidará como el paradigma dominante de la Educación superior (Villa, 2005, p. 273). El problema las “dos ciencias” (Snow, 2000) y el consecuente nuevo estatuto epistemológico y cultural que irán adquiriendo las Humanidades ante el ascenso del prestigio social de las disciplinas científicas, se evidenciarán, como no podía ser menos, en las transformaciones que van a experimentar los planes de estudios de los centros de enseñanza, y muy especialmente aquellos de educación superior que, todavía a inicios de siglo, marcaban el patrón de habilitación social y del éxito en las relaciones sociales y comerciales de la élite educada. La estructura disciplinar universitaria que se va forjando entre fines del siglo XIX y principios del XX pudiera resumirse como a) un primer grupo de disciplinas de fuerte estructura científica, centrada en los métodos de la ciencia naturales como modelo normativo epistemológico, objetivo, neutral (deslocalizado y despolitizado) y acumulativo, b) un segundo grupo de nuevas materias, que experimentarán la *physics envy* (“envidia por la física”) del modelo previo (y que según Frodeman y Briggle, 2016, acabará afectando a la totalidad del plan de estudios universitario, p. 45), pero con un discutible grado de

estructura científica; constituirían la “tercera cultura” y se agrupan bajo la rúbrica genérica de ciencias sociales (economía, antropología, criminología, ciencia política,...); por último, c) las Humanidades, expresiones no científicas, patrimoniales y no acumulativas, de la mentalidad, el espíritu y las necesidades expresivas de las naciones de las sociedades ‘civilizadas’ (Walsh, 2012, p. 199). Es, a decir de Torralba, a partir los años 50 cuando la posibilidad de incomunicación e indiferencia entre los estudiantes y expertos en ciencias de la naturaleza y estudiantes y expertos en los saberes del hombre se hace cierta y reconocida, “cuando surge la conciencia de que las humanidades y la educación liberal han entrado en crisis” (2013, p. 65). Por otro lado, también Collini apunta que:

...desde fines de la década del cincuenta [...] hubo una enorme expansión de la educación superior en todo el mundo, como resultado de la cual las universidades y su actividad tienen mayor importancia que antes en las culturas nacionales de las sociedades avanzadas (2000, p. 49).

El proceso de masificación de la educación superior desde los años sesenta, tantas veces discutido, planteó retos insoslayables al modelo de universidad humboldtiana prevaeciente, dado que la propia textura social y política de la sociedad de masas democratizada no deja de cuestionar el anacronismo e inadecuación de su carácter eminentemente elitista. Igualmente resultarán problemáticos en la nueva coyuntura social la estructura conservadora e inmovilista de sus servicios de formación, el monopolio de la legitimación académica del saber o, especialmente, una forma de entender la autonomía universitaria como selección de intereses que son priorizados según criterios construidos por la propia dinámica interna y la historia institucional y no como compromiso de respuesta a las demandas y presiones de la masa social. Que es, precisamente, quien soporta económicamente a la universidad (cuando de la pública se trata) (Villa, 2005, p. 274-75). En resumidas cuentas, crisis de las humanidades, dos culturas, tres culturas y posterior hiperespecialización disciplinaria (Collini, 2000, pp. 52-59), y masificación y democratización de las universidades son, en apretada síntesis, antecedentes seculares que encuentran en la globalización neoliberal que arriba discutíamos el último jalón de un largo y complejo proceso de quiebre del modelo clásico de educación superior, especialmente problemático cuando se trata de evaluar el complejo proceso de construcción, definición y acotación de los intereses que conforman (y los que quedan excluidos) el enclave retórico, enfáticamente privilegiado en los discursos sobre la definición de la universidad, de su autonomía. Por este motivo, cuando se analizan los cruciales retos del presente y del futuro que la universidad encara, no deja de ser arduo ajustar el fiel de la balanza en discursos que apelan por la “necesidad de cambio” y que, a la misma vez, advierten que “la Universidad debe tener cuidado de no perder

su identidad” (Perron, 2008, p. 61). La Universidad es una Universidad en crisis<sup>3</sup>, quizá (y quizá también desde antes) desde los importantes retos que supusieron la Revolución francesa y las reformas napoleónicas, la reforma humboldtiana, las reformas posbélicas del siglo XX y las acuciantes reformas actuales en respuesta a la transición posfordista, la mundialización del neoliberalismo y la sociedad global del conocimiento, por lo que aducir cierto esencialismo identitario tal vez no haga justicia a la experiencia histórica de la institución. Y, sin ignorar la necesidad de debatir sobre cuál sea la esencia de eso que seguimos llamando universidad, tal vez ciertos esencialismos corran el riesgo de erigirse, lo que es aún más relevante para lo que nos interesa, como baluartes conservadores que reaccionan defensivamente frente a propuestas de cambio y reforma que sí arriesguen a “enfrentar lo nuevo con lo nuevo” (de Sousa Santos, 2010, p. 41) y responder creativamente a la crisis, especialmente si la crisis *también* viene alimentada (asunto obviado en cierta literatura sobre los desafíos de la universidad actual) por asuntos de indiscutible interés social como el desastre ecológico, la pobreza mundial, la desigualdad y la injusticia social o la inerradicable conflictividad de lo político. Walter Perron admite el desbordamiento globalizado de los contextos nacionales de la universidad tradicional, pues:

ésta ya no se orienta en el mundo actual a “su” sociedad. Más bien está sometida de forma creciente, a los influjos de una “scientific community” mundial, así como a un mercado de formación en proceso de globalización y se desprende, al menos, de forma parcial, de su anclaje “cultural” nacional. Por otra parte, también se puede hablar de una “cultura universitaria interna” (p. 33).

Los retos planteados a la institución, desde este modo estratégicamente simplificador de entender la crisis, suponen un secuestro desde una orientación tradicional hacia “su” sociedad (entendida la sociedad, por cierto, como el autor quiere, desde una perspectiva también injustificadamente reductiva, como de “cuño nacional”) hacia las nuevas exigencias procedentes de una “comunidad científica” mundializada y de un mercado globalizándose. Las necesidades, conflictos y demandas sociales quedan, en el mejor de los casos, interpretadas o metonimizadas por estos sectores de hermenéutica social privilegiada, traducidas o directamente equiparadas a su modelización doctrinal de excelencia científica o su monetización mercantil. Y si no esto, simplemente ignoradas por los intereses de la academia. Desde otra perspectiva, De Sousa Santos analiza la situación de la universidad

<sup>3</sup> Puede no ser del todo desacertado, por las conexiones históricas, institucionales y hasta curriculares entre, de un lado el Humanismo y sus manifestaciones disciplinarias en los *studia humanitatis* y las Humanidades y, de otro, la historia de la institución universitaria, plantear que la crisis de las Humanidades es un fenómeno análogo, paralelo y complejamente interconectado con la crisis de las Universidades. Desde este sentido, creemos que valen igual para estas últimas las siguientes palabras de Edward Said en relación con las primeras: “quizá el resultado más notable en el desarrollo de mi estudio haya sido descubrir con independencia de quién escriba o hable, y de dónde, cuándo o a quién se dirija, las Humanidades parecen estar sumidas en una habitual y profunda crisis terminal. La palabra ‘crisis’ es aquí insoslayable” (2009, p. 53).

en el cambio de siglo, resumiendo el desafío al que se enfrenta su propia supervivencia en tres crisis: a) crisis de hegemonía, provocada por la incapacidad de la universidad para responder a las funciones contradictorias que le asignaban la tradición elitista, en forma de conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, y las nuevas demandas de conocimientos instrumentales y útiles para formar a la mano de obra calificada necesaria para el desarrollo capitalista; aparecen así nuevos espacios de formación que cubren estas necesidades imperfectamente satisfechas por la universidad y esta debilita o pierde su exclusividad formativa a nivel superior, b) crisis de legitimidad, por la tensión entre el acceso restringido destinado a certificar competencias específicas y las exigencias de ensanchamiento del acceso e igualdad de oportunidades para las clases populares y c) crisis institucional, resultado de la contradicción arriba señalada entre la autonomía tradicional interna de valores y objetivos y las presiones para atender necesidades extrauniversitarias, ya sean de eficiencia y productividad de orden empresarial o de responsabilidad social (de Sousa Santos, 2010, p. 13). Como bien apunta el propio de Sousa, esta última crisis, las dimensiones que articula y las tentativas de resolverla arbitrando nuevas modalidades de entender la educación superior y su relación con las demandas sociales o de mercado, resume bien las decisiones que la Universidad puede tomar, o ha tomado, frente al desafío crucial de la globalización neoliberal al que nos venimos refiriendo. La aparición y diseminación tanto en la literatura especializada como en los debates públicos y medios de comunicación de nuevos instrumentos conceptuales analíticos -pero sobre todo de nuevas realidades institucionales y mercantiles-, tales como universidad emprendedora, universidad empresarializada, universidad gerencialista, universidad corporativa o, más generales, como mercado educativo o capitalismo académico, dan cuenta de que una parte no desdeñable de la nueva estructura educativa universitaria con que se ha tratado de responder a nivel mundial a dicho desafío ha implicado una profunda mutación respecto de la universidad pre-neoliberal. El resultado de la misma ha sido un viraje desde el régimen de bienestar, construido durante el fordismo gracias al decidido apoyo financiero estatal a las universidades, a un régimen competitivo que privatiza la educación, redefiniéndola desde un derecho fundamental o un bien o servicio público a “una mercancía comerciable de la cual se pueden obtener beneficios económicos” (Carrasco, 2020, p.11). En este contexto de traumáticas transformaciones la milenaria institución ofrece una nueva identidad al imaginario social, pasando de ser un referente básico cultural de reflexión crítica humanista y de progresismo científico a “adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser ‘institución’ de la sociedad para devenir tan sólo en ‘organización’ del mercado” (Ibarra, 2003, p. 1061). O, puesto en términos más tajantes:

el fundamentalismo neoliberal del mercado establece políticas hechas para desmantelar los pocos vestigios restantes del Estado social y de servicios públicos vitales.

De un modo más profundo ha debilitado, sino casi destruido, las instituciones que posibilitan la producción de una cultura formativa en la cual los individuos aprendan a pensar de manera crítica, a imaginar otras maneras de ser y hacer y a conectar sus problemas personales con las preocupaciones públicas (Giraoux, 2011)

En el primer encuentro que asumió la problemática ambiental como un debate que requería de acuerdos y discusiones a nivel global de alto impacto burocrático e institucional, la ya mencionada Cumbre de Estocolmo de 1972, se incorporaba ya, como no podía ser de otro modo, en su *Declaración* final, la “indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado” (1981, p. 55). Tres años más tarde, en la *Carta de Belgrado*, resultado de las discusiones habidas en el que es el primer Seminario Internacional de Educación Ambiental, celebrado en la ciudad yugoslava, en su apartado de Destinatarios se menciona concretamente a la educación superior. En la citada *Declaración de Cocoyoc* se abogaba por la necesaria y plena conciencia y acción participativa de la educación en el proceso de “controlar la economía y establecer una forma de vida propia” por parte de los ciudadanos para utilizar los recursos naturales y técnicos en aras del beneficio social, y se planteaba la necesidad de analizar “el grado en que ello sea compatible con los patrones de enseñanza en vigor” (p. 22). Más adelante, un llamamiento específico a la implicación de la educación superior en el proceso conminaba a enriquecer los presupuestos de autonomía, que arriba mencionábamos, previendo su reorientación hacia las necesidades fundamentales, vinculadas estas, a lo largo de este texto -y de modo genérico en las reformas epistemológicas y científicas que venían estructurando el pensamiento ecológico, y particularmente su despliegue en torno al concepto de ecodesarrollo- con la preservación y cuidado de la riqueza natural del planeta:

Hacemos un llamado especial a las universidades, otras instituciones de educación superior, organizaciones de investigación y asociaciones científicas de todo el mundo, para que reconsideren las prioridades señaladas a sus objetivos actuales. Conscientes de los beneficios que se derivan de la investigación libre y básica, nos parece oportuno recordar que existe una gran reserva de energía creadora subutilizada en toda la comunidad científica mundial que debería orientarse más hacia la investigación para satisfacer las necesidades fundamentales (p. 23).

Vale la pena mencionar que tanto la *Declaración de Cocoyoc* de 1974 (pp. 20-21-23), como la *Carta de Belgrado. Un marco para la Educación Ambiental*, de 1975 y la *Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental* (p. 5), de 1975, asumen las nociones en torno a un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), que venían siendo teorizadas y discutidas principalmente por parte de los países desarrollados

a lo largo de los años sesenta, y que fueron planteadas a la comunidad internacional como necesidad apremiante de asumir nuevas dinámicas económicas de orden mundial en el contexto de la descolonización, la desigualdad y la pobreza. Estos compromisos fueron asumidos por la *Declaración S-VI 3201* sobre el establecimiento de un nuevo orden económico Internacional, aprobada en sesión extraordinaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas en mayo de 1974. En ella se explicitaba la común determinación de las Naciones para “trabajar con urgencia por el establecimiento de un nuevo orden económico internacional basado en la equidad, la igualdad soberana, la interdependencia, el interés común y la cooperación de todos los Estados, cualesquiera sean sus sistemas económicos y sociales (1974, p. 2), y, además de no pocas menciones a la soberanía nacional de los pueblos sobre los recursos naturales y a la necesidad de poner fin a su despilfarro, se afirmaba que “el actual orden económico internacional está en contradicción directa con la evolución de las relaciones políticas y económicas internacionales en el mundo contemporáneo” (p. 2). La contribución desde la Educación ambiental a un progresivo reordenamiento de la economía mundial hacia los objetivos de “creación de mejores condiciones a fin de que todos los pueblos alcancen una vida en consonancia con la dignidad humana” (p. 6), es explícita al situarse a sí mismos, como decimos, los textos de Belgrado y Tbilisi en seno del amplio movimiento regenerativo que plasma la *Declaración S-VI 3201* y por la ya mencionada especial importancia que el texto de Cocoyoc atribuye a la investigación y la educación superior, menciones que además se conciben vinculadas a referencias explícitas a una “debida atención a lo valores éticos” (*Declaración de Tbilisi*, p. 6), o a “un nuevo tipo de desarrollo (*Carta de Belgrado*).

La sustitución, mediada por la alta diplomacia estadounidense, del concepto de ecodearrollo por el de desarrollo sostenible, la desaparición a partir de los años 80 en los encuentros internacionales sobre medio ambiente y educación de menciones al NOEI tal y como fue propuesto por el movimiento de países en desarrollo y su reconversión retórica, ideológica y funcional a la nueva globalización neoliberal y, por último, como dice Enrique Leff, “la disputa de sentidos de la sustentabilidad”, que ha desplazado los registros y significados originarios “una vez que la educación ambiental crítica ha sido cooptada por las estrategias hegemónicas del «desarrollo sostenible», de la «economía verde» y de las «tecnologías limpias», nos sitúan frente a un panorama estabilizado en el que esa hegemonía ha quedado definitivamente oficializada con la “reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible”, como reza el Capítulo 36 de la Agenda 21 emanada de la Cumbre de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992, y sobre todo con la aprobación en 2002 del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (DEDS), con duración de 2005 a 2014 y, finalmente, con la aprobación en 2015 de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se nos plantea la necesidad de evaluar, por tanto, y es asunto que será abordado en otro trabajo, cuáles son las posiciones y perspectivas viables para una “reforma universitaria

progresiva y democrática” (de Sousa, 2010), en las actuales condiciones de proliferación del mercado de educación superior, pero también para una reforma a la altura de los retos que la crisis ecológica plantea a la sociedad, que busque contribuir, a través de las difíciles y traumáticas mutaciones que ha debido afrontar la institución en los últimos años, a la construcción del “un modelo civilizatorio alternativo demandado por la sociedad ante las evidentes dinámicas globales planetarias” (Curiel, 1999, p. 69). El análisis crítico de las respuestas que la Universidad ha ofrecido a la evolución de la noción de desarrollo sostenible y del movimiento ambientalista en un contexto de neoliberalismo globalizado podría permitirnos entender, para seguir avanzado en la democratización y ecologización de la educación superior y de la investigación especializada, si estas respuestas están en posición de reivindicar o recuperar para la universidad un espacio crítico de transformación social o si, por el contrario, la universidad continúa siendo más parte del problema que de la solución.

## REFERENCIAS

- Alba Hidalgo, David (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34.
- Alperovitz, Gar. (2014). The Political-Economic Foundations of a Sustainable System. In Worldwatch Institute. *Governing for Sustainability*, chapter 18. Washington: Island Press.
- Anderson, Perry (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (eds.). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 11-18). Buenos Aires: CLACSO.
- Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. (2018). París: UNESCO.
- Aznar Minguet, Pilar, Ull, M<sup>a</sup> Ángeles, Piñero, Albert y Martínez Agut, M.Pilar (2014). La sostenibilidad en formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17 (1), 133-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708.
- Barkin David. (2001). Superando el paradigma neoliberal: desarrollo popular sustentable. En ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 81-99). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929012426/6barkin.pdf>
- Blanco Rivero, José Javier (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 49 (35), 1-33.
- Bolívar, Antonio (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *RMIE*, 10 (24), 93-123.
- Brand, Ulrich, Gorg, Christoph (2003). ¿“Globalización sostenible”? Desarrollo sostenible como pegamento para el montón de cristales trizados del neoliberalismo. *Ambiente & Sociedad*, (V) 2, 45-71.
- Calero, María, Mayoral, Olga, Ull, Ángels. y Vilches, Amparo (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 37 (1), 157-175. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605>.

- Carrasco González, Alexandra (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49 (196), 1-19.
- Carta de Belgrado. Seminario internacional de Educación ambiental* (1975). UNESCO. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa).
- Chau, Nancy, Kanbur, Ravi. (2009). Pasado, presente y futuro del desarrollo económico. En ¿Hacia una nueva Ilustración? Una década trascendente (pp. 296-310). Open Mind. BBVA. Disponible en <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2019/02/BBVA-OpenMind-libro-2019-Hacia-una-nueva-Ilustracion-una-decada-trascendente-1.pdf>
- Colding, Johan y Barthel, Stephan (2007). The Role of University Campuses in Reconnecting Humans to the Biosphere. *Sustainability*, 9, 1-13.
- Collini, Stefan (2002). Introducción. En Snow, Charles P. *Las dos culturas* (pp. 5-70). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Curiel Ballesteros, Arturo (1999). La Universidad y el Desarrollo sostenible. En *Desarrollo sustentable. ¿Realidad o retórica?* (pp. 66-84). Quito: Abya-Yala.
- Dahl, Thomas (2019). Prepared to Teach for Sustainable Development? Student Teachers' Beliefs in Their Ability to Teach for Sustainable Development. *Sustainability*, 11, 1993-2103. doi: <https://doi.org/10.3390/su11071993>
- Davis, William (2016). El nuevo neoliberalismo. *New Left Review*, 101, 129-143.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Trilce.
- Declaración de Cocoyoc (1975). *Comercio exterior*, enero 1975, 20-24.
- Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico Internacional (1974). *Nueva sociedad*, 14, 50-53.
- En defensa de la Tierra. Textos fundamentales sobre el medio ambiente: Founex, Estocolmo, Cocoyoc* (1981). Nairobi: PNUMA.
- Estenssoro, Fernando (2015). El ecodearrollo como concepto precursor del desarrollo sustentable y su influencia en América Latina. *UNIVERSUM*, 30 (1), 81-99.
- Filho, Walter (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de educación*, 1, 263-277.
- Formando el futuro que queremos: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)* (2016). UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa)
- Fornet-Bentacourt, Raúl (2000). *Interculturalidad y globalización: ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. Frankfurt / San José: IKO / DEI.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México; Siglo XXI.
- Frodeman, Robert y Brigggle, Adam (2016). Cuando la filosofía perdió su camino. *Letras libres*, 18 (208), 44-46.
- Gargallo, Josep, Junyent, Mercé y Pujol, Rosa (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215.
- Garrido Fernández, Anxo (2018). Desembridado y posfordismo. Notas sobre la subjetividad neoliberal. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 22, 36-48.
- Gembillo, Giuseppe (2012). Perché la complessità. En Ch. Simonigh (coord.). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario* (pp. 103-133). Milano / Udine: Mimesis.

- Giroux, Henry (2011). Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Disponible en <https://odiseo.com.mx/marcatexto/mas-alla-del-fraude-de-la-universidad-corporativa-la-educacion-superior-al-servicio-de-la-democracia/>
- Gómez Gutiérrez Carlos, Díaz Duque José A. (2013). Origen del Concepto de Desarrollo Sostenible. En C. Gómez y A. Gómez (eds.), *Referencias para un análisis del desarrollo Sostenible* (pp. 7-16). Madrid: Universidad de Alcalá.
- González y González, Enrique (1989). Hacia una definición del término humanismo. *Estudis: Revista de historia moderna*, 15, 45-66.
- Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible* (2014). UNESCO [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa)
- Jackson, Peter (2007). De Estocolmo a Kyoto: Breve historia del cambio climático. *Crónica ONU*, 2 (44). Disponible en <https://www.un.org/es/chronicle/article/de-estocolmo-kyotobreve-historia-del-cambio-climatico>.
- La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi* (1980). París: UNESCO.
- Leff, Enrique y Calero, Sofía A. (2005). Entrevista a Enrique Leff. *Ecología política* 49, 120-127.
- Mayor-Zaragoza, Federico (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO / Círculo de Lectores.
- Morin, Edgar (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Morin, Edgar (2005) *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Murga-Menoyo, María A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- Naredo, José M. (2004). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible. *Cuadernos de investigación urbanística*, 41, 7-18.
- Perron, Walter (2008). Cambio cultural en la Universidad: ¿motor o peligro para el desarrollo universitario?. En *Ciencia y sociedad: ejes de la transformación universitaria* (pp. 35-64). Alcalá de Henares: Asociación Alexander von Humboldt de España / Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Rego, Miguel (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de educación*, 1, 123-145.
- Rozsak, Theodore (1985). *Persona / Planeta. Hacia un nuevo paradigma ecológico*. Barcelona: Kairós.
- Ruiz-Corbella, Marta (2016). La universidad ante los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje. En Miguel A. Santos Rego (Ed.). *Sociedad del Conocimiento, Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 91-114). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruiz-Corbella, Marta, y López-Gómez, Ernesto (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48 (189). Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018527602019000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602019000100001&lng=es&tlng=es).
- Sachs, Ignacy (1980). Ecodesarrollo. Concepto, aplicación, implicaciones. *Comercio Exterior*, 30 (7), 718-725.
- Said, Edward (2009). *Humanismo y crítica democrática*. México: Debate.
- Snow, C. P. (2000). *Las dos culturas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tornero Gómez, Tomás, Sadhwani Alonso, José y Mato Carrodegas, María (2017). Sostenibilidad y Educación Ambiental en las universidades. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 89-103.

- Torralba, José M. (2013). La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades. En ARANA, J. (coord.) *Falsos saberes: la suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea* (pp, 65-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (2015). UNESCO. <https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1es.pdf>
- Tulloch Linley y Neilson David (2014). The Neoliberalisation of Sustainability. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13 (1), 26-38. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2014.13.1.26>
- Valcárcel, Amelia (2007). Vindicación del humanismo (XV Conferencias Aranguren), *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 36, 7-61.
- Vilches, Amparo y Gil, Daniel (2012). La educación para la sostenibilidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (2), 25-43.
- Vilches, Amparo, Gil, Daniel y Cañal, Pedro (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 71. 5-15.
- Villa Pacheco, Borja (2005). Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 273-281.
- Wals, Arjen E.J. (2015). Más allá de dudas no razonables. Educación y aprendizaje para la sostenibilidad socioecológica en el Antropoceno. Universidad de Wageningen. Disponible en [https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972\\_rvb\\_inauguratie-wals\\_oratieboekje\\_v02.pdf](https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf)
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.

## ARTÍCULO

# Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina

## *Interculturality and Higher Education in Latin America: a critical view*

ANITA JOSEFA KRAINER Y ALEJANDRA CHAVES\*

\*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador  
Correo electrónico: akrainer@flacso.edu.ec

Recibido 30 de enero del 2020; aprobado el 26 de agosto del 2021

## RESUMEN

La educación constituye el eje neurálgico de la transformación de una sociedad, apostar por una propuesta educativa que cuestione el conocimiento hegemónico y la ciencia como construcción positivista, permite formar profesionales y seres humanos con una visión más amplia del mundo, que logren articular la diversidad cultural que lo caracteriza. Por este motivo, en el presente artículo se analiza la educación superior en América Latina. A partir de una mirada intercultural crítica, se recorren las diferentes corrientes teóricas educativas, la situación de América Latina como región altamente diversa y a la vez inequitativa, y finalmente se presentan reflexiones necesarias para cuestionar y transformar el sistema educativo.

## PALABRAS CLAVE:

Interculturalidad crítica; Transdisciplinariedad; Diálogo de saberes; Educación superior; América Latina

## ABSTRACT

Education constitutes the central point of the transformation of a society, betting on an educational proposal that questions hegemonic

knowledge and science as a positivist construction, allows to train professionals and human beings with a broader vision of the world, which manage to articulate cultural diversity what characterize it. For this reason, this article analyzes higher education in Latin America. From a critical intercultural view, the different educational theoretical currents, the situation of Latin America as a highly diverse and at the same time unequal region are traversed, and finally reflections necessary to question and transform the educational system are presented.

KEYWORDS: Critical interculturality; Transdisciplinarity; Knowledge dialogue; Higher education; Latin America

## ABORDAJE CONCEPTUAL TEÓRICO ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR

El sistema educativo conformado por escuela, colegio y universidad es una idea que se consolidó en Francia en el siglo XVIII, parte de la premisa de que el hogar no puede brindar a los niños todos los conocimientos necesarios para su desarrollo como ciudadanos, es decir como los miembros de un Estado-nación. En esta premisa hay dos propósitos que se deben buscar: igualdad y progreso. La escuela iguala los conocimientos de los niños y los prepara para que puedan continuar su tarea de formación progresiva hacia el imaginario de un buen ciudadano (Kuper 2001).

En este contexto de educación para el progreso y la homogenización de conocimientos, la educación escolarizada se pensó “como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo” (González Terreros, 2011: 11), esto incluía a las poblaciones que detentaban otros conocimientos diferentes a los concebidos como científicos.

De esta forma, la educación formal o educación escolarizada se constituyó en la herramienta para la imposición y consolidación de la cultura hegemónica y homogénea, lo que contribuyó a que un saber, identidad, idioma y un modo de producción, dominara sobre otros y sobre los saberes diversos, a los que finalmente se les categorizó como inferiores (González Terreros, 2011).

Con la efervescencia de los movimientos de pueblos y nacionalidades, la lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural y la crisis social y ambiental a la que en la actualidad nos enfrentamos; el conocimiento científico, como conocimiento único y válido, empezó a ser cuestionado y las propuestas decoloniales e interculturales tomaron fuerza en el mundo académico y social.

Para indagar sobre la importancia de la interculturalidad en la educación superior, a continuación, se desarrollan los conceptos de conocimiento científico, saberes y Diálogo de Saberes, para llegar a un acercamiento de cómo comprender la interculturalidad en la educación superior y sus implicaciones.

## EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO OCCIDENTAL COMO PATRÓN DE COLONIALIDAD

La ciencia occidental moderna se reconoce a nivel global como “la ciencia normal, eurocéntrica o convencional, que es la ciencia que generalmente se considera como la ciencia universal y única” (Delgado y Rist, 2016: 37). Este es el conocimiento legitimado dentro de las instituciones de educación en todos los niveles y en especial en la educación superior, en la que toma mayor fuerza y reconocimiento como ciencia dominante y hegemónica para construir, desde esta visión, un profesional capacitado.

Esta ciencia nace de la filosofía griega y se consolida durante la ilustración europea. Se origina en la dicotomía entre hombre y naturaleza, con la formación del sistema mundo capitalista y la expansión colonial europea. De esta forma, el hombre como poseedor de conocimiento puede controlar racionalmente el mundo que habita y así, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo para observarlo (Castro-Gómez, 2007). Esto es a lo que Castro-Gómez (2007) denomina “hybris del punto cero” en el que la ciencia moderna “pretende hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (Castro-Gómez, 2007: 83).

En otras palabras, en este tipo de conocimiento, el sujeto carece de sexo, género, etnia, clase, espiritualidad, territorio y “produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí” (Grosfoguel, 2007: 64), de esta forma, la ciencia a partir del siglo XIX asumió como base científica de conocimiento la epistemología de la neutralidad axiológica y la objetividad empírica del sujeto que produce dicho conocimiento (Grosfoguel 2007).

Lo que en definitiva a cargado al conocimiento científico occidental de un “universalismo abstracto”, en el que el conocimiento se abstrae de una pertenencia espacio-temporal y se define como eterno, y el sujeto que lo produce carece de cuerpo, contenido y contexto para generar un conocimiento que pretende ser la verdad universal para todos en el mundo (Grosfoguel, 2007).

De esta forma, los postulados de la ciencia moderna priorizan los métodos cuantitativos y positivistas, y se organiza dentro de especialidades, que cumplen con separar y diferenciar las áreas de conocimiento (Delgado y Rist, 2016). Lo que establece en gran

parte la razón de ser de las instituciones de educación superior, en las cuales se prepara profesionales especializados en una rama específica de la ciencia o disciplina:

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás (Castro-Gómez, 2007: 83).

Lo que consolida currículos universitarios bajo un canon propio, con autores y conocimientos específicos para el área de estudio. Esta separación, a su vez, se fortalece con la jerarquización de la estructura universitaria, dividida en facultades, estas en departamentos y en programas específicos para cada una. Lo que tienen como resultado una separación del conocimiento, no solo por disciplinas, sino también dentro de la misma institución de educación y a su vez con la sociedad o comunidad (Castro-Gómez, 2007).

Es así como, la estructura física y de conocimientos que ofertan las universidades latinoamericanas refuerzan una forma de conocimiento hegemónico, que se traduce en una cultura, economía, sociedad y política occidental. Como lo aclara Lander (2000):

[En la universidad] la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000: 43).

De esta forma, la educación se convierte en la herramienta principal para perpetuar el modelo de la colonialidad, en palabras de Maldonado-Torres (2007):

la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007: 131).

Esta se evidencia principalmente en tres ejes, que son el poder, el saber y el ser. La *colonialidad del poder* que se refiere al establecimiento de un “sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros” (Walsh, 2008: 136); la *colonialidad del saber* que se sustenta en el eurocentrismo como la única perspectiva válida de conocimiento (Walsh, 2008); y la *colonialidad del ser* que se “ejerce por medio de la

inferiorización, subalternización y la deshumanización” (Walsh, 2008: 138), justificada en la racionalidad de la modernidad con su eje en el “individuo civilizado” (Walsh, 2008).

Es así como este patrón de poder atraviesa no sólo los conocimientos ofertados en la educación formal, sino que trasciende a las relaciones sociales, a los patrones de producción y consumo, a la apropiación del territorio, a la visión del mundo y a la comprensión política y económica que rige la lógica a nivel global. Dentro de este escenario, los conocimientos diversos, las distintas visiones del mundo y los sujetos que los poseen, son considerados inferiores y sus saberes subalternizados (Arroyo, 2016).

Actualmente, con la emergencia del paradigma cualitativo, la ciencia occidental moderna ha ampliado su fundamento epistemológico y ontológico, incorporando conceptos como la incertidumbre, el caos, la ciencia holística, el enfoque de sistemas, el Diálogo de Saberes y la transdisciplinariedad. Sin embargo, continúa priorizando el conocimiento racional resultante de la demostración y experimentación; posicionándolo como superior frente a otro tipo de saberes que no han sido comprobados bajo su método y a los que cataloga de conocimientos no científicos o no académicos (Delgado y Rist, 2016).

Frente a esta situación, la decolonialidad o giro decolonial, aparece como una propuesta y postura que busca resistir y transgredir la actual lógica colonial que apunta hacia un mundo moderno y desarrollado, al construir y evidenciar formas distintas de conocimiento y su transmisión, por medio de epistemologías, pedagogías y metodologías que involucren los diversos saberes existentes, para transformar el mundo (Arroyo, 2016). Por lo tanto, uno de los elementos centrales para lograr este giro decolonial, es reconocer la validez que poseen los saberes que están fuera de la esfera del conocimiento científico, como actualmente lo comprendemos.

## SABERES ANCESTRALES COMO CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS GLOBALES

Los saberes ancestrales han tomado numerosos nombres a lo largo de la historia, Argueta (2016) identifica que:

En los años recientes, a estos saberes se les ha denominado de diversas formas: Sabiduría popular (Chamorro, 1983), Ciencia indígena (Cardona, 1986), Ciencias nativas (Cardona, 1986), Conocimiento campesino (Toledo, 1994), o Sistemas de saberes indígenas y campesinos (Argueta, 1997; Leff, Argueta, Boege y Porto, 2002) y Saberes ancestrales y Ciencias endógenas (Haverkort, *et al.*, 2011, Delgado, 2006, Tapia, 2001). En otras latitudes se les ha llamado Conocimiento popular y Ciencia del pueblo (Fals Borda, 1981, 1987), o Sistemas de conocimiento tradicional.

En la literatura anglosajona se les denomina *Local and indigenous knowledge systems* (LINKS, 2005), *Non western knowledge*. Los saberes relativos al medio ambiente: *Traditional ecological knowledge* (Johnson, 1992) y los relativos a la salud y medicina tradicional *Traditional medicine*, notablemente homogéneo después de la adopción de dicho nombre por la OMS. Más recientemente, Descola y Palsson les han llamado Epistemologías locales (Descola y Palsson, 2001:24) (Argueta, 2016: 124).

Sin embargo, más allá de su denominación, lo importante es comprender a que nos referimos con saberes ancestrales y cuáles son sus alcances. Los saberes ancestrales o conocimientos endógenos, como optamos en esta investigación por denominarlos, son:

las ciencias que se generan del conocimiento y la sabiduría de las culturas y naciones indígenas originarias y que han dado origen a grandes civilizaciones como la china, india, maya, aymara, quechua, azteca, africana. [ ] Las ciencias endógenas son aquellas que no forman parte de las ciencias occidentales modernas de origen eurocéntrico, siendo llamadas también ciencias indígenas (Haverkort *et al.*, 2013: 20).

Estos conocimientos determinan la forma en que las sociedades comprenden el mundo, aprenden, toma decisiones y utilizan sus recursos. A la par, que permiten la provisión a sus pueblos de alimento, cuidado, salud, educación, espiritualidad y sistemas de gobernanza. De esta forma, los saberes ancestrales aportan soluciones más efectivas a la problemática de estas poblaciones, que los conocimientos exógenos que están marcados por lógicas occidentales de desarrollo (Dietz, 2009).

No obstante, hablar de conocimientos ancestrales, tan solo como conocimientos locales, limitan su campo de acción a espacios específicos, sin considerar que en la actualidad se observa que estos saberes alcanzan dimensiones globales:

[...] los conocimientos occidentales y los conocimientos endógenos pueden ser globales y locales. Por ello, es que el concepto de saberes locales no tiene sentido ni fundamento epistemológico, además que tiene una carga excluyente y discriminativa (Delgado y Rist, 2016: 46).

Es así como, los saberes ancestrales de pueblos y nacionalidades no son solo una compilación de prácticas culturales o folclóricas de relación social y con su medio, sino que son conocimientos adquiridos a través de años de experimentación, que los elevan al mismo nivel de veracidad con el que la ciencia occidental ha sido calificada. Es así que,

El conocimiento de los pueblos indígenas no es una colección de información y experiencias. Es el resultado de una forma específica de cultura y de experiencias de

procesamiento de información. Se basa en una visión particular del mundo, en un sistema de valores y mecanismos a través de los cuales la comunidad evalúa la validez del conocimiento (Haverkort *et al.*, 2013: 17).

Por consiguiente, los conocimientos endógenos cumplen con los elementos básicos de un paradigma científico, como son la ontología que es la visión del mundo; la axiología que son los valores morales y éticos de los pueblos; la gnoseología que son las metodologías para aprender, experimentar y transmitir el conocimiento; la epistemología que se refiere a la organización del conocimiento; y la comunidad de conocimiento, formada por todos los comuneros como espacio de debate y discusión para aceptar o rechazar la validez de los saberes (Haverkort *et al.*, 2013).

Esta afirmación de los conocimientos endógenos de pueblos y nacionalidades como conocimiento científico, eleva a los saberes dentro de la academia a conocimiento validado. Esto no significa que para que los saberes ancestrales sean valorados se requieren necesariamente la sistematización, formalización, convalidación y certificación científica de los mismos, sino que es necesario su valoración dentro del campo académico, más allá de la simple apropiación e incorporación descontextualizada que generalmente ocurren cuando se científizan (Argueta, 2016).

Dentro de esta comprensión, la apuesta decolonial propone la construcción de un nuevo formato de educación, en el que el diálogo entre los conocimientos endógenos y la matriz de conocimientos científicos, permitan nuevas formas de concebir y construir el mundo, a la vez que cuestionen los patrones de dominación colonial que continúan afectando a poblaciones consideradas minoritarias alrededor del mundo (Dietz, 2009). Dentro de esta propuesta el Diálogo de Saberes y la transdisciplinariedad juegan un rol fundamental.

## ENTRE EL DIÁLOGO DE SABERES Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Para iniciar, es necesario comprender que la construcción de una propuesta intercultural de conocimiento y educación requiere de un diálogo equitativo, que transgreda los límites de la colonialidad a la par que la denuncie. En consecuencia, “una mejor comprensión entre la ciencia occidental moderna y la sociedad no puede reducirse simplemente a un problema de comunicación entre la sociedad y la academia, como lo sugieren superficialmente algunos círculos, para integrarlos al conocimiento científico dominante” (Delgado y Rist, 2016: 39).

De esa manera, el desafío es reconceptualizar la relación entre conocimiento científico occidental y saberes ancestrales. Es desde este escenario que emergen modelos como la transdisciplinariedad, que consiste en:

[un] frente epistemológico ontológico heterodoxo [...] que apunta a la co-producción de saberes entre las comunidades científicas, indígenas, campesinas, urbanas y sus movimientos sociales, políticos o culturales interesados en buscar alternativas más allá de la reproducción de las actuales formas de organización societal y de la ciencia occidental moderna (Delgado y Rist 2016: 39).

La transdisciplinariedad no se limita al intercambio entre ciencias o disciplinas, sino que además cuestiona los fundamentos de la ciencia occidental al incorporar el “principio del tercio incluido” en el que “una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando” (Castro-Gómez, 2007: 86).

En efecto, en el conocimiento transdisciplinar los contrarios no pueden separarse, debido a que entre ellos se complementan y alimentan mutuamente; por lo que conocimientos y saberes de contextos y lógicas diversas pueden cohabitar para construcciones complejas de pensamiento. Esto aplica en el conocimiento, como en la estructura misma de las IES, en las cuales diferentes especialidades requieren la participación de otras para fortalecer sus labores, al igual que ciencia y sabiduría, y universidad y comunidad (Castro-Gómez, 2007).

Dentro de esta concepción, la ciencia no se limita al conocimiento occidental, sino que reconoce en los saberes ancestrales y a todos los sistemas de conocimientos en el mundo como ciencia, “con una propia epistemología (sus límites y validez), gnoseología (el origen del conocimiento) y ontología (el estudio del ser)” (Delgado y Rist, 2016: 39). Desde los cuales se forjan dinámicas sociales que moldean el mundo y valores éticos que conectan a distintos grupos sociales y culturales (Delgado y Rist, 2016).

Esta co-producción es solamente posible, al superar el paradigma de la ilustración que identifica al conocimiento científico occidental como el único saber válido y la respuesta acertada para la modernidad y desarrollo de las poblaciones. Lo cual no significa negar la importancia y reconocimiento de los avances y alcances la ciencia occidental (Delgado y Rist, 2016).

Al comprender estos elementos, tanto de la transdisciplinariedad como de la validez de los conocimientos científicos endógenos y el conocimiento científico occidental, se puede plantear una Diálogo de Saberes que permitan la construcción de otras formas de concebir y comprender el mundo, y por lo tanto una educación intercultural como proyecto social que nos compete a todos.

El Diálogo de Saberes sustenta sus bases en la transdisciplinariedad, como fuente en la cual se reconoce la diversidad de conocimientos y la validez de los mismos, para

establecer la tarea, no menos compleja, de que dos sistemas de conocimientos opuestos como el occidental y ancestral convivan en un mismo espacio, que en este caso podría ser el espacio universitario; lo que en definitiva significa *transculturalizar* el conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

Esta meta sólo es posible “a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento” (Castro-Gómez, 2007: 88). Por lo tanto, el conocimiento ya no nace de un soliloquio en el que el observador analiza desde fuera el fenómeno de investigación, sino que requiere el conocimiento pleno del contexto social, cultural, histórico y más del objeto que se observa (Castro-Gómez, 2007).

De esta forma, un efectivo Diálogo de Saberes es un “diálogo entre seres” contextualizado en la historia cultural, social, económica y política. En resumen es “un proyecto de reconstrucción social”, (Leff: 2006: 4) como herramienta que permite tender puentes transdisciplinarios, intercientíficos y epistémicos para ayudar a crear nuevas oportunidades de complementariedad desde la diversidad y aportar a la construcción de una educación intercultural y por lo tanto una sociedad que reconoce la diferencia como una oportunidad de construir nuevas vías para habitar de forma equilibrada el mundo y consolidar la interculturalidad.

## INTERCULTURALIDAD, DEL ENFOQUE FUNCIONAL AL CRÍTICO

La interculturalidad emerge en la década del 90 como concepto, práctica colectiva y proyecto social, interesada en revalorizar la diversidad étnico-cultural. Su propuesta busca diferenciarse del multiculturalismo, originado en la década del 70 en países de influencia anglosajona frente a las olas migratorias (Garrido, 2012).

Es así como, la interculturalidad irrumpe como mecanismo de resistencia, para construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados (Di Caudo, 2016). Esta propuesta se acompaña de lo promulgado por la pluriculturalidad, extendida principalmente en América Latina y que busca el reconocimiento de los derechos colectivos al hacer referencia a la presencia simultánea de muchas culturas en un mismo territorio, y quienes tienen posibles interrelaciones (Bernabé, 2012).

El pluralismo cultural debe ser una categoría en todas las sociedades democráticas, visibilizando la existencia de muchas culturas en un mismo territorio, con el fin de reconocer al otro en igualdad (Bernabé, 2012). Lo pluricultural sugiere una pluralidad histórica y actual, en la que varias culturas conviven en un mismo territorio y juntas hacen la totalidad nacional (Walsh, 2009: 44).

Por su parte, la interculturalidad reconoce esta pluralidad cultural, pero a la vez fija su atención en las relaciones existentes entre los diversos actores culturales. Dentro de la propuesta intercultural también existen diferentes enfoques, el primero se denomina interculturalidad funcional y nace de los sistemas neoliberales de poder y su necesidad de crecimiento y desarrollo. Dentro de este contexto, la interculturalidad es “una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado” (Walsh, 2009 citado en Comboni y Juárez, 2013: 13). Esta postura no cuestiona las relaciones de poder y dominación existentes entre pueblos y culturas, expresadas en asimetrías sociales. Por lo que este enfoque se reduce a la actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin cuestionar las condiciones inequitativas en la que estas relaciones se encuentran (Comboni y Juárez, 2013).

Frente a esta propuesta de una interculturalidad funcional al sistema dominante y colonial, nace el enfoque de la interculturalidad crítica, que se presenta como un paradigma que propone cambios en la ética universal de las culturas, pero sobre todo es una alternativa para producir una transformación de las culturas por medio de la interacción (Comboni y Juárez, 2013). De esta forma busca suprimir las causas de la injusticia colonial al enfrentar a los poderes hegemónicos. La interculturalidad crítica no es sólo una disputa o negociación entre pueblos y el Estado, es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos desde leyes, instituciones, principios y prácticas.

La propuesta de la interculturalidad crítica está íntimamente relacionada con la decolonialidad, como eje de lucha ante las estructuras, instituciones y relaciones de subyugación, presentes en la denominada matriz colonial. Por lo tanto, la decolonialidad se concentra en tres ejes principales: la colonialidad del poder, del saber y del ser, que fueron explicados en párrafos anteriores (Walsh, 2008).

De esta forma, esta postura crítica de la interculturalidad cuestiona “los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo, condenando a los indígenas y los afrodescendientes, mujeres, diversidades sexuales y otras supuestas minorías, a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual” (Arroyo, 2016: 56).

Este cuestionamiento invita a la reflexión sobre la matriz de desarrollo, social, de conocimiento, económico, cultural y más, y propone la generación de alternativas sobre “acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación, pero también las opacidades que los habitan” (Arroyo, 2016: 57).

De esta manera, la propuesta de la interculturalidad crítica indaga en los efectos que el modelo civilizatorio impuesto ha generado, sobre todo en las poblaciones oprimidas como son los pueblos y nacionalidades, y propone su visibilización como mecanismo para cambiar esa historia y generar un diálogo equitativo entre las diferentes formas de ver el mundo. Dentro de este enfoque crítico, la educación juega un rol fundamental, como

base para imprimir en la conciencia de las sociedades, las relaciones de poder colonial que han afectado a ciertos grupos culturales y a la par construir nuevos tipos de conocimiento que respondan al contexto histórico y social en el que nos desarrollamos.

## INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La interculturalidad en la educación ha tenido una recepción positiva en varios países de Latinoamérica, durante las últimas décadas. En cuanto a la educación superior, en colaboración escasa y a veces estrecha con movimientos indígenas y afrodescendientes, se han creado IES explícitamente destinadas para esta población o se han adaptado las instituciones convencionales a IES interculturales, destinada a toda la sociedad (Dietz, 2009).

En los últimos años han surgido una amplia gama de discursos y posiciones interculturales que van desde la reivindicación de derechos, de la diferencia y la urgencia de empoderar a poblaciones dominadas o invisibilizadas:

Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y/o pedagógico (Fornet-Betancourt, 2004) constituyen, por una parte, una fértil “cuna” de discursos y modelos novedosos para el ámbito de lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Esta misma riqueza y variedad conceptual, por otra parte, implica un importante riesgo programático y práctico: el riesgo de caer en un posmoderno *anything goes*, de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de “soluciones” supuestamente interculturales que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivos para quienes pretenden “interculturalizar”, “integrar” y/o “empoderar” (Dietz, 2009: 57) .

El planteamiento de la educación intercultural ha sido desarrollado principalmente en los niveles básicos dentro de Latinoamérica, en la educación superior su inclusión ha sido tardía y por lo tanto mucho más conflictiva. En el caso de la región, la interculturalidad se ha limitado en muchos casos a la formación superior de docentes para ser parte de las escuelas e instituciones de EIB básica. Actualmente, el debate en torno a una educación superior intercultural ha tomado fuerza y se han desarrollado estrategias desde la parte normativa y gubernamental, pero también desde las propias instituciones (Hernández, 2016).

Es así como, en muchos casos el tema de la interculturalidad no se comprende desde su visión crítica y se termina adoptando estrategias interculturalizantes que responden a una visión funcional, en la cual las poblaciones y culturas subalternas son introducidas a

una matriz homogénea de conocimiento occidental. Por este motivo, a continuación, se desarrolla una visión intercultural desde una postura crítica, que consideramos básica para la construcción de estrategias de interculturalización de la educación superior.

Una educación superior intercultural, como lo propone Tapia (2016) comprende:

Asumir una educación intra e intercultural [como] un proceso interno de reflexión y análisis y una apertura a considerar las tendencias de los cambios globales para fortalecer e incorporar lo local. Para ello, es fundamental considerar tres aspectos: a) La revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas originarios (autodesarrollo o desarrollo endógeno sustentable como potencialidades del ser, y no sólo lo racional occidental), b) autonomía y autodeterminación en la formación individual-comunitaria, y c) Diálogo de Saberes (sabiduría de los pueblos indígenas, saberes ancestrales reconocidas como ciencias endógenas y conocimiento científico moderno de origen eurocéntrico reconocidas como ciencias occidentales modernas) (Tapia, 2016).

Desde esta perspectiva, se involucra a todos los actores que forman parte del sistema de educación superior, dentro de un diálogo permanente de retroalimentación, sustentado en el Diálogo de Saberes y la transdisciplinariedad. A su vez, estos espacios de confluencia requieren de la reflexión y superación de las relaciones coloniales en el saber, el poder y el ser, con el objetivo de eliminar formas de discriminación interiorizadas en la población.

Además, dentro de esta visión, uno de los principales aspectos que generan interculturalidad en la educación es el “giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos” (Dietz, 2009: 60) lo que justifica la noción de “comunalismo” que consiste en “un modelo normativo reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 1995) el cual procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores” (Dietz, 2009: 69). Visión en la que es necesario reconocer que la comunidad no es un bloque homogéneo e idealizado en una imagen estática, sino que confluye en un diálogo entre lo interno y externo que delinea la realidad local dentro de lo global (Dietz, 2009).

Estas propuestas pertinentes requieren de un esfuerzo conjunto entre las comunidades destinatarias y las IES, en una construcción horizontal y que considere las necesidades de las bases, a la vez que son acompañadas de programas de diversificación de los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje, y la dotación amplia y adecuada de IES en los territorios de pueblos y nacionalidades (Dietz, 2009).

Otro aspecto trascendental para lograr una educación superior intercultural es la participación conjunta de académicos, profesionales, agentes de desarrollo, empresarios y agentes comunales en la negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos. Lo que posibilita la profundización de la dimensión “inter-actoral”

para valorar y aprovechar las pautas y canales de negociación y transferencia de conocimientos (Dietz, 2009).

Además, un requisito indispensable para una educación superior intercultural es el fortalecimiento de la lengua, como elemento central de la cultura. No se busca necesariamente una educación netamente en la lengua propia de pueblos y nacionalidades, sino que se aporta con su conocimiento y con estrategias de traducción para facilitar su labor dentro de proyectos destinados a las comunidades. Este elemento, genera profesionales capacitados para establecer negociaciones adecuadas, al poder expresar los objetivos de la intervención dentro de las comunidades (Dietz, 2009).

De esta forma, la universidad será el espacio de confluencia de diversas culturas y a la vez, una estrategia trascendental para interculturalizar y descolonizar la academia y consecuentemente las diferentes áreas laborales de los estudiantes que se forman. El rol del docente dentro de este espacio involucra no solo nuevas pedagogías y metodologías, sino la necesidad de investigar a profundidad y en conjunto con los estudiantes nuevas formas de conocimiento y fortalecimiento de la cultura.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente artículo se basa en una parte de la información obtenida en el marco de una investigación realizada durante el año 2019, para indagar sobre la interculturalidad en la educación superior, enfocada en las relaciones de poder, saber y ser que se establecen en el marco de la identidad cultural de pueblos y nacionalidades (indígenas y afro). La investigación arrojó dos partes temáticas importantes, una de forma general, referente a la interculturalidad en educación superior en América Latina, y la otra parte, sobre experiencias concretas de abordar la interculturalidad en diferentes instituciones de educación superior. La investigación fue de carácter cualitativo, y se analizaron las experiencias prácticas en instituciones de educación superior en el Ecuador, con el fin de comprender cómo se estructuran espacios de diálogo entre conocimientos tradicionales y científicos en la práctica dentro del campo de la educación superior. Se analizaron seis Instituciones de Educación Superior (IES), que han diseñado deliberadamente acciones para responder a necesidades y demandas de pueblos y nacionalidades, dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria, en las cuales se reconoce y promueve la diversidad cultural y se fomenta la construcción de una sociedad intercultural.

El trabajo investigativo partió de la hipótesis de que diferentes países de América Latina—constituyendo una región altamente diversa y a la vez inequitativa— cuentan con el marco legal para normar la educación superior y promover la creación de espacios de diálogo que aporten a la consolidación de una sociedad intercultural y más equitativa. Sin embargo, instituciones creadas por un Estado monocultural, así como una sociedad mayoritariamente

formada en un sistema hegemónico, suponen un reto para la concreción de estrategias y mecanismos para establecer un Diálogo de Saberes a nivel de educación superior.

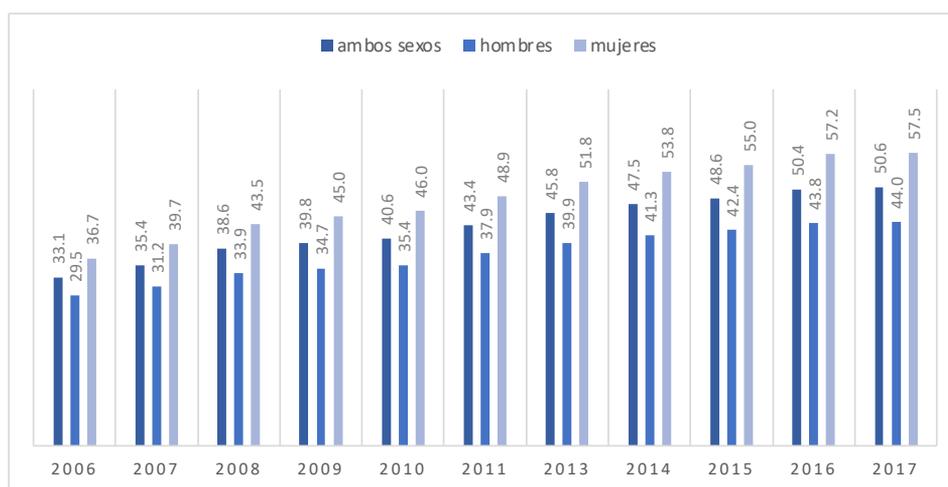
El primer levantamiento de información se realizó a través de fuentes bibliográficas, a nivel nacional y regional, sobre investigaciones relacionadas con la temática de investigación. Se realizó un estudio bibliográfico y documental sobre la situación de la interculturalidad en educación superior a nivel de América Latina y El Caribe. Una vez revisada la información, se realizaron vistas de campo a cada una de las instituciones, en las cuales se entrevistó a diferentes actores involucrados directamente con la temática y se realizó una observación de primera mano de las instituciones. Adicionalmente, se utilizó información recabada en investigaciones anteriores.

El presente artículo se concentra en los resultados generales, obtenidos en la investigación de la situación de la educación superior en América Latina y Ecuador, y no en las particularidades encontradas en las seis instituciones de educación superior, para lo cual se está preparando una siguiente publicación.

## EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En las últimas décadas, la región de América Latina y el Caribe evidencia un importante aumento en la matrícula y acceso a la educación superior. Según cifras oficiales disponibles (Figura 1), tan sólo desde 2006 hasta 2017, la tasa bruta de matriculación en educación superior en la región aumentó de 33.1% al 50.6% (CEPAL - CEPALSTAT, 2019).

Figura 1. Tasa Bruta de Matriculación en Educación Superior en América Latina y Caribe (2006-2017)



Fuente: Gráfico generado a través de datos obtenidos en CEPAL – CEPALSTAT, 2019

Este crecimiento responde a diversos factores que se observan a partir de la década del 80, como el aumento de bachilleres que han concluido sus estudios medios, cambios en la estructura de los procesos productivos y mercados laborales que demandan profesionales certificados, nuevas estrategias de supervivencia de los hogares para insertarse en empleos mejor remunerados y la gratuidad de la educación superior, que beneficia principalmente a estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos económicos (Rama, 2009).

Como consecuencia, la población estudiantil se ha diversificado en intereses, prioridades, identidades culturales, situaciones socioeconómicas y más. Frente a lo cual, las instituciones de educación superior están llamadas a dar respuestas a las múltiples necesidades y demandas de esta población heterogénea. Por lo que, deben centrar su atención en la calidad de la educación ofertada, como en la permanencia y culminación de la formación de estos nuevos estudiantes (Lemaitre, 2018).

En el caso de la región, la situación de permanencia y culminación es alarmante, “solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados ha obtenido un título o grado a los 25-29 años, y aproximadamente la mitad de los desertores abandona los estudios (o se cambia de carrera) al final del primer año” (Lemaitre, 2018: 21).

Es justamente desde este escenario de acceso, permanencia y culminación de estudios superiores, que esta investigación en particular se centra en la diversidad cultural de los estudiantes y la relación que existe con las IES. La importancia de poner el foco de atención en esta temática se debe a la histórica relación entre culturas diversas y el ámbito educativo, el cual ha funcionado como mecanismo para legitimar un único conocimiento y perpetuar la dominación sobre otras formas de saberes. En el caso particular de la educación superior, la investigación académica ha contribuido a la folclorización y esencialización de pueblos y nacionalidades al tratarlos como objetos de estudio (Mato, 2018b).

Sin embargo, a partir de las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes alrededor de la región, cambios importantes se han generado al interior de los Estados y en el sector educativo durante las últimas décadas (específicamente a partir de la década del 90). Estos cambios impulsaron la Declaración de los Derechos de Pueblos Indígenas por parte de las Naciones Unidas (ONU) en 2007, en la cual se especifica la potestad de los pueblos indígenas de establecer y controlar sus sistemas e instituciones de educación, el derecho al ingreso a todos los niveles y formas de educación sin discriminación (ONU 2007, Art. 14, numeral 1-2) y la importancia de la educación como elemento de empoderamiento para estas poblaciones (ONU, 2007, Art. 17, numeral 2).

En consonancia con esta declaratoria, en 2008 se celebra la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), en la que plantea a la educación como un eje fundamental para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio y se reconoce a la educación superior como un derecho humano y un bien público social. Consecuentemente, los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho bajo principios de calidad

y pertinencia. Dentro de esta conferencia, además, se reconoce en su apartado “Cobertura y modelos educativos e institucionales” que:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el Diálogo de Saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, 2008, sección C, numeral 1).

Y en los “Valores sociales y humanos” que debe tener la educación para la promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos, se incluye:

el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo (CRES, 2008, sección, numeral 3).

Paralelo a estas declaratorias, diversos Estado asumieron a la interculturalidad como una parte fundamental de sus constituciones y específicamente de sus sistemas educativos. Para el año 2018 y con la celebración de la III Conferencia Regional de Educación Superior, se ratifica la importancia de interculturalizar la educación superior y plantea en su Objetivo 6, como Meta 6.2:

Desarrollar programas conjuntos de innovaciones en áreas disciplinares, curriculares, pedagógicas e institucionales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo a la diversidad social, cultural e intercultural para alcanzar una mayor inclusión educativa (CRES, 2018, Obj, 6, Meta 6.2).

Para lo cual, se proponen como líneas estratégicas establecer convenios interinstitucionales de colaboración académica permanente e investigación socioeducativa, pedagógica, curricular e institucional que atiendan las problemáticas de este tema en todos los niveles del sistema educativo (CRES, 2018).

A pesar de que, a nivel estadístico, la región aún presenta un análisis limitado de la diferentes variables demográficas de pueblos y nacionalidades; lo que dificulta estimar

la situación de esta población en cuanto acceso, permanencia y demanda de educación superior; el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) con su Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 (CRES, 2018), reconocen que a nivel de América Latina y el Caribe, la interculturalidad se asume en la educación superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes a través de cinco tipos principales de modalidades institucionales (Mato 2018).

La primera se refiere a los programas de inclusión de individuos como estudiantes en IES convencionales<sup>1</sup>, a través de estrategias como becas, cupos, apoyo académico o psicosocial exclusivo para pueblos y nacionalidades. Esta estrategia de inclusión se sustenta en la idea de crear oportunidades para el ingreso de estudiantes diversos dentro de las carreras convencionales que se ofertan y generar espacios de diálogo frente a la presencia de esta diversidad. Sin embargo, su alcance no considera cambios sustanciales que incorporen la diversidad cultural dentro del diseño de la carrera y de la institución en sí, lo cual se refleja en problemas de discriminación y carente incorporación de saberes, metodologías y pedagogías interculturales (Mato, 2018).

La segunda modalidad son programas de formación de IES convencionales creadas especialmente para estudiantes de pueblos y nacionalidades. Esta modalidad, en la región, se orientan principalmente a la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de los diferentes niveles, y consideran en su construcción lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje, producción de conocimiento y docentes propios de los pueblos y nacionalidades destinatarios. Esta modalidad se destina, en primera instancia, solo a estudiantes de pueblos y nacionalidades (Mato, 2018).

El tercer tipo de programas y proyectos son de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Esta tipología a su vez, se puede dividir en tres subgrupos: programas o proyectos de docencia que pueden incluir proyectos de investigación y vinculación (estos proyectos se diferencian del anterior porque no son carreras en sí, sino solo seminarios u clases específicas), vinculación intercultural a través de programas o proyectos de vinculación y experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. La característica general de estos proyectos es que ocupan a un grupo reducido de personal de la IES, sean docentes o estudiantes (Mato, 2018).

La cuarta tipología son los convenios de co-ejecución entre IES y organizaciones de base o comunidades de población indígena o afrodescendiente. Este tipo de convenios en

<sup>1</sup> Por instituciones de educación superior convencionales, en esta investigación, se comprende a todas las IES que no han sido diseñadas exclusivamente para pueblos y nacionalidades.

la región son escasos y de corta duración, sin embargo, han servido como ejemplo para proyectos similares (Mato, 2018).

Y la última modalidad son las IES interculturales, es decir instituciones con una construcción base con enfoque intercultural, interesadas en integrar saberes, modos de producción de conocimiento y aprendizaje, y metodologías de la diversidad cultural de las poblaciones de sus respectivos países. A nivel regional se observa que estas instituciones son creadas en su mayoría por los mismos pueblos y nacionalidades, y reciben principalmente estudiantes pertenecientes a esta población (Mato, 2018).

Estas diversas modalidades de educación se enfocan en la interculturalidad como una tarea destinada de manera particular a pueblos y nacionalidades, lo que limita la construcción de una sociedad intercultural de manera general. Como se ha discutido en líneas anteriores, el tema de la interculturalidad es un proyecto social que nos atañe a todos como parte de una comunidad global. Por ese motivo, a continuación, se detallan algunos elementos que deben ser considerados como línea base para el análisis de la interculturalidad en la educación superior a nivel regional y en Ecuador.

La situación de la educación superior en la región es un reflejo de lo que ocurre con la educación en todos sus niveles. De acuerdo con la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación realizada por UNESCO (2017a), América Latina y El Caribe (ALYC) es la región con mayor brecha entre ricos y pobres, escenario que agrava las condiciones contextuales para un adecuado desempeño de iniciativas de política educativa que aporten a la movilidad social de la población que más lo requiere.

Dentro del mismo estudio se evidencia que, en los países de ingresos medios-bajos, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del 20% más pobre tienen ocho veces menos probabilidades de estar escolarizados que los del 20% más rico. Por lo tanto, los niños, adolescentes y jóvenes de los países de bajos ingresos tienen nueve veces menos probabilidades de estar escolarizados que los de los países de altos ingresos (UNESCO, 2017a).

Adicionalmente, el Informe Regional de UNESCO (2013), señala que actualmente se observan cambios en la paridad urbano-rural y por grupo étnico en el acceso a la educación, a pesar de ello la inequidad sigue latente, y se observa en las dificultades de la población indígena para concluir la educación primaria, y los problemas de acceso y conclusión de la educación secundaria y terciaria generado por los niveles de pobreza y exclusión social. A lo que se suma, las desigualdades de género reflejadas en que en América Latina el 7,1% de las niñas indígenas presenta privaciones severas en educación con relación al 5,6% de varones (CEPAL y UNICEF 2012).

Son varias las variables que fomentan esta brecha en el acceso, permanencia y conclusión de la educación superior para pueblos y nacionalidades. Según estudios realizados en la región, se identifican como limitantes a las distancias geográficas entre los hogares y

la IES, deficiencias en la educación básica y secundaria recibida, limitaciones económicas, incompatibilidad con los calendarios agrícolas para poblaciones rurales, escasa o nula pertinencia de la oferta de formación con sus necesidades propias y comunitarias, dificultades lingüísticas, entre otras (Mato, 2018).

Esta situación de desigualdad se ahonda aún más con los currículos y textos impuestos por el sistema educativo formal, que no reflejan la diversidad cultural de las poblaciones que habitan la región y, además, en muchos casos sus contenidos propician prejuicios y estereotipos que tienden a invisibilizar, naturalizar y demarcar la condición indígena de manera estática, folclorizada y centrada en el pasado como especialización del mundo indígena, de igual manera sucede con la población afro (UNESCO 2013).

Otro factor que genera exclusión del sistema educativo para la población indígena y afrodescendientes es la implementación e interpretación que se efectúan de los resultados de pruebas estandarizadas en contextos diversos, que muestran menores logros académicos de los estudiantes indígenas “frente a las exigencias y estándares de la cultura dominante” (UNESCO 2013, 168). Lo que tiene como consecuencia, limitaciones para el ingreso de esta población a la educación superior, que en muchos casos dentro de la región requiere de exámenes para la obtención de un cupo (UNESCO 2013).

Al hablar de educación formal en la región, la exclusión se traduce también en pobreza educativa al no considerar particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, en el cual se organizan los currículos escolares. Además, de una limitada incorporación de experiencias, saberes y conocimientos de la diversidad cultural de la región, pese al discurso casi generalizado sobre interculturalidad que se presenta en la política de la región. Situación que responde a la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana (López, 2001).

Otro punto central que se debe indicar es que a nivel de la región se cuenta actualmente con normativas que reconocen el derecho a una educación intercultural y en construcción directa con los pueblos y nacionalidades de cada Estado. Esta base legal particular de cada nación y los acuerdos internacionales que ratifican sus derechos, son el marco desde el cual se deben exigir políticas y proyectos educativos que cumplan con las necesidades de los pueblos y nacionalidad. Hasta el momento, se han logrado importantes cambios a nivel educativo en la región, sin embargo, es necesario ahondar en una educación superior que plantee desde la identidad institucional hasta las metodologías aplicadas en aula una visión de interculturalidad crítica que forme a profesionales no solo de pueblos y nacionalidades para la construcción de una sociedad más equitativa y a la par, salvaguarde la diversidad cultural que caracteriza a América Latina y el Caribe.

## CONCLUSIONES

Los resultados que arroja la investigación, en la cual se basa el presente artículo académico, muestran un panorama general de cómo se comprende y trabaja la interculturalidad desde la educación superior. Las principales estrategias observadas incluyen posturas desde la interculturalidad funcional hasta propuestas más profundas que hablan de decolonialidad y diálogo de saberes a partir de los preceptos de la interculturalidad crítica.

Los principales avances encontrados transitan principalmente en el interés, obligatorio o no, de incluir a la interculturalidad como un tema de fondo dentro de la oferta educativa, los esfuerzos conjuntos entre las IES, redes universitarias, la comunidad, y otros organismos por fomentar el enfoque intercultural en la práctica, la investigación, dentro de las clases teóricas y en sí en la formación general de los futuros profesionales.

El trabajo desarrollado durante las últimas décadas solo logrará frutos importantes dentro de la sociedad si se mantiene la continuidad de estos proyectos y se busca el éxito de los mismos a través de estrategias estatales para financiarlos y apoyarlos, pero, además, dependerá del propio trabajo interno de las instituciones para lograr alianzas que perpetúen estas iniciativas, las profundice y se expandan a nuevas instituciones, buscando alcanzar mayores espacios en los que se promueva un enfoque intercultural.

Dentro de la diversidad de estrategias para trabajar la interculturalidad en el nivel de educación superior, se deben reforzar y promover aquellos que logren articular diversos modos de producción de conocimiento, investigación, vinculación con la comunidad, redes académicas y un aprendizaje contextualizado que genere herramientas desde la práctica. En este sentido, se logra como resultado una educación superior con un enfoque intercultural que impacta directamente en diferentes áreas de conocimiento, con profesionales que consideran la diversidad cultural en sus espacios de trabajo y por lo tanto pueden lograr soluciones situadas.

Las estrategias deben considerar el trabajo realizado al interior de la institución, pero a la vez, debe encontrar su continuidad en el ámbito laboral, donde aún queda mucho trabajo por desarrollar. Esto también requiere una conexión directa con la educación básica, en la que se forman los primeros cimientos de los profesionales interculturales que las sociedades latinoamericanas requieren, por ser una región altamente diversa y a la vez inequitativa. La formación de profesionales debe responder a una relación concreta entre educación básica, bachillerato, educación superior, la comunidad y el mercado laboral.

Perpetuar una postura de interculturalidad funcional, generará mayores problemas a futuro, cuando sea aún más complicado poner en debate un tema que actualmente se encuentra de gran aceptación. A lo cual es necesario recordar que el carácter funcional o crítico de la interculturalidad no se da por decreto, o a partir de la asunción de un discurso de interculturalidad, sino que depende de las prácticas concretas que se generan.

Frente a esta situación, es necesario recordar algunos de los principales desafíos que aún deben ser trabajados a nivel estatal, institucional y social. Como primer desafío se podría mencionar que las “políticas inclusivas” y las “acciones afirmativas” deben ser atravesadas por un hondo respeto a ese “ser” que está delante nuestro, considerando realmente sus necesidades y abriéndonos a un diálogo horizontal que reconozca las falencias y virtudes de las dos posturas, no como ámbitos dicotómicos, sino como oportunidades de complementariedad para crear formas nuevas de comprender nuestro entorno.

Para lograr esta complementariedad, es obligatorio comprender la responsabilidad compartida y mutua que existe desde el conocimiento dominante y los saberes diversos por dialogar en paridad, con el fin de trascender las relaciones inequitativas encriptadas en la memoria social. La idea no es deshacernos de la modernidad y todo su acervo, sino preguntarnos por formas emergentes tanto epistemológicas como sociopolíticas, como varios autores han explicado con anterioridad.

Ante lo cual es necesario que las IES reestructuren su institucionalidad y comprendan las necesidades reales de la sociedad al momento de ofertar carreras, esto significa que es fundamental que la formación no solo se enfoque en el sector moderno de la economía, sino también, considere los segmentos más rezagados y que en muchos casos se realizan a través de la formación técnica.

Para finalizar, es necesario comprender que los valores interculturales deben estar presentes como un marco de referencia desde el cual se desarrollan las actividades educativas, se orienta la función docente y se forma a los profesionales que lograrán cambiar la forma en que la sociedad actualmente asume a la interculturalidad.

## REFERENCIAS

- Argueta, Arturo. 2016. “El Diálogo de Saberes, una utopía realista”. En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 119-135. Bolivia: AGRUCO.
- Arroyo, Adriana. 2016. “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas”. En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Comps): 47-66. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Bernabé, María del Mar. 2012. “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”. En *Revista Educativa Hekademos* N°.11: 67 – 76.
- Castro-Gómez Santiago. 2007. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el Diálogo de Saberes”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CEPAL – CEPALSTAT. 2019. <https://estadisticas.cepal.org>

- CEPAL y UNICEF – Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2012. “Los derechos de las niñas y los niños indígenas”. En *Revista Desafíos* N.14: 2-11.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. 2013. “Las interculturalidad-es, identidades y el Diálogo de Saberes”. En *Reencuentro* N.º 66: 10-23.
- CRES 2008 – II Conferencia Regional de Educación Superior. 2008. *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- CRES 2018 – III Conferencia Regional de Educación Superior. 2018. *Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Delgado Freddy y Stephan Rist. 2016. “Las ciencias desde la perspectiva del Diálogo de Saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico”. En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 35-55. Bolivia: AGRUCO.
- Di Caudo, María. 2016. “Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde”. En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Comps): 93-130. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Dietz, Gunther. 2009. “Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?”. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*: 55-75.
- Garrido, Pedro. 2012. *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. España: Universidad de Salamanca
- González Terreros, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, Ramón. 2007. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 63-78. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Haverkort Bertus, Delgado Freddy, Shankar Darshan y David Millar. 2013. *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Hernández Loeza, Sergio. 2016. “Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo”. En *Ecuador Debate* 98. Ecuador: 51-64.
- Kuper, Adam. 2001. *Cultura, La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lander, Edgardo. 2000. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En *Estudios Latinoamericanos, nueva época* N° 12-13: 25-46.
- Leff, Enrique. 2006. *Aventuras de la Epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al Diálogo de Saberes*. México: Siglo XXI Editores.
- Lemaitre, María José. 2018. “La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe”. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*, coordinado por Pedro Henríquez Guajardo, 19-58. Córdoba UNESCO – IESALC y UNC.

- López, Luis Enrique. 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana" Documento de apoyo, Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco / Instituto Pensar / Siglo del Hombre, pp. 127-167.
- Martínez-Salgado, Carolina. 2012. "El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias". *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006)
- Mato, Daniel. 2018. "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos". En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*, coordinado por Pedro Henríquez Guajardo, 59-110. Córdoba UNESCO – IESALC y UNC.
- Mato, Daniel. 2018b. "Diversidad cultural e interculturalidad en la iii conferencia regional de educación superior - CRES 2018". En *Revista Integración y Conocimiento* N.7 Vol. 2: 37-61.
- ONU - Organización de Naciones Unidas. 2007. Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Rama, Claudio. 2009. "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 50: 173-195
- Ramírez, René. 2016. *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: UNESCO/ IESALC/SENESCYT.
- SENESCYT. 2018. Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras.
- Tapia Nelson. 2016. "El Diálogo de Saberes y la investigación participativa revalorizadora: Contribuciones y desafíos al desarrollo sustentable". En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 89-115. Bolivia: AGRUCO.
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
- UNESCO. 2017a. Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Chile.
- Walsh, Catherine. 2008. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Revista Tabula Rasa Colombia* N°9: 131-152.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) Coloniales de Nuestra Época*. Quito: Ediciones Abya Yala.



ARTÍCULO

## El gobierno de la carrera académica y las capacidades de investigación en cuatro universidades asociativas en Colombia, Chile y Perú

### *Academic career governance and the development of research capabilities in four private non-profit universities in Colombia, Chile and Peru*

MÓNICA PATRICIA BONIFAZ\*

Pontificia Universidad Católica del Perú  
Correo electrónico: mbonifaz@pucp.edu.pe

Recibido el 20 de octubre del 2020; aprobado el 06 de septiembre del 2021

RESUMEN

El estudio tiene por objetivo identificar las características y arreglos del gobierno de la carrera académica que están asociadas a mayores o menores desempeños en investigación con estándares internacionales de calidad. Mediante el estudio de casos comparados de cuatro universidades privadas sin fin de lucro de Colombia, Chile y Perú, y el análisis de una muestra de 1551 profesores, constata que determinados arreglos de naturaleza endogámica en la gobernanza de la carrera, están asociados a comunidades académicas con menores capacidades de investigación y a la ausencia de masas críticas de profesores capaces de generar y producir conocimiento de avanzada.

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/>).

|                |   |
|----------------|---|
| PALABRAS CLAVE | Carrera académica; Investigación científica; Endogamia; Colombia; Chile; Perú   |
| ABSTRACT       | The objective of the study is to identify the characteristics and arrangements of the academic career governance that are associated with higher or lower research performance with international quality standards. Through a comparative case study of four private non-profit universities in Colombia, Chile and Peru, and the analysis of a sample of 1551 professors, it confirms that certain arrangements of an endogamous nature in the career governance are associated with academic communities with lower research capabilities and the absence of critical masses of professors capable of generating and producing advanced knowledge. |
| KEYWORDS       | Academic career; Scientific research; Inbreeding; Colombia; Chile; Peru   |

## INTRODUCCIÓN

En el mundo, las universidades con énfasis en la investigación han probado ser el *locus* efectivo para la actividad científica y creadora, al garantizar condiciones y recursos para perfeccionar las capacidades de generar conocimientos y formar las siguientes generaciones de investigadores (Powell, Baker y Fernandez, 2017; Mohrman, Ma y Baker, 2008). Este fenómeno ha sido extensamente documentado desde las políticas públicas de educación superior y la ciencimetría; sin embargo, la literatura en este campo ha discutido poco aún sobre las condiciones institucionales necesarias para estimular en las universidades el desarrollo de capacidades de investigación, en especial en las universidades privadas de los denominados países emergentes (Altbach y Salmi, 2011; Altbach, 2013; Bosh y Taylor, 2011)

Los estudios sobre las universidades y la investigación en América Latina han puesto énfasis en la profesionalización y la productividad académica de los docentes en universidades estatales de países como Brasil, México y Argentina (Galaz-Fontes y Vilorio-Hernandez, 2014; García de Fanelli y Moguillansky, 2014; Teichler, Arimoto y Cummings, 2013; Galaz-Fontes, Arimoto, Teichler y Brennan, 2016). En tanto que, el desempeño en investigación y el profesorado de universidades privadas en países caracterizados por políticas de liberalización y desregulación de la educación superior, como Colombia, Chile y Perú, son aún poco estudiados (Gregorutti y Delgado, 2015; Pineda, 2015). En estos países, grupos reducidos de universidades privadas sin fin de lucro destacan por su rol fundamental en la generación de conocimientos a nivel nacional y regional. Knobel y Bernasconi (2017), señalan al respecto que, universidades de este tipo constituyen puntos de referencia en la región por contar con los profesores que desarrollan gran parte de la

investigación y que formarán a la mayor parte de las élites científicas, sociales y políticas en sus respectivos países, por lo que constituyen referentes pertinentes de estudiar.

El presente estudio tiene por objetivo identificar qué arreglos y características de la carrera académica de un grupo de reconocidas universidades privadas de Colombia, Chile y Perú, están asociados a mayores o menores desempeños en investigación. Para ello, analiza las semejanzas y diferencias en la gobernanza de las respectivas carreras académicas y su relación con las capacidades del profesorado para llevar a cabo investigación con estándares internacionales de calidad. El análisis se apoya en un marco conceptual desarrollado a partir de dos perspectivas; la primera, referida a la institución del nombramiento u ordenamiento del profesorado y de su gobierno colegiado (Brown, 1997, 2001; McPherson y Shapiro, 1999) y la segunda, desde el fenómeno de la endogamia académica entendida como práctica que emerge de los procesos de contratación en los que predominan las conexiones y relaciones al interior de la institución (Gorelova y Yudkevich, 2015). Desde un enfoque mixto, el estudio parte del análisis cualitativo de textos de las políticas y normativas institucionales y, posteriormente, analiza mediante estadística descriptiva el perfil del profesorado en carrera y nombrado, y sus capacidades de investigación académica y científica.

La presente investigación define la *carrera académica* como la organización de la trayectoria, requisitos, procesos y arreglos formales fijados por las universidades para seleccionar, contratar y promover profesores (Teichler y Cummings, 2015). Se entiende por *gobernanza* de la carrera académica, en un sentido amplio, la estructura y mecanismos de coordinación entre los diferentes grupos intervinientes en los procesos de decisión institucional (Kehm, 2012). Adicionalmente, el concepto *capacidades de investigación* hace referencia a la habilidad o experiencia del profesor para producir una o más publicaciones indizadas en bases de datos con reconocimiento académico y visibilidad internacional. Para fines del estudio no se utiliza el indicador productividad académica, pues este puede afectarse por el tamaño de la institución, la naturaleza de la disciplina, la antigüedad de los profesores, así como por otros factores exógenos a la universidad y propios a cada país.

## CONTEXTO Y CASOS DE ESTUDIO

Tradicionalmente, la contribución de los países de América Latina al conocimiento académico-científico ha sido modesta; sin embargo, en las últimas dos décadas su aporte se ha incrementado significativamente. De acuerdo a Brunner y Miranda (2016) y a Gregorutti y Delgado (2015), en este periodo no han sido pocos los gobiernos que han implementado políticas y programas de estímulo para la investigación y el desarrollo de las ciencias y las tecnologías en la región. En la mayoría de estos casos los fondos públicos, así como otros recursos, han estado en gran medida o exclusivamente disponibles para las universidades estatales donde se origina la mayor actividad investigativa en Latinoamérica, tal como

se aprecia en Brasil, México y Argentina, (Shin, Arimoto, Cummings y Teichler, 2014). Mientras que, en aquellos países de la región que optaron por la liberalización de la educación terciaria entre las décadas de 1980 y 1990, como Colombia, Chile y Perú, el Estado ha invertido en investigación de manera limitada y selectiva en unas pocas universidades estatales y privadas, configurando un panorama diferente (Brunner, 2014; Gregorutti y Delgado, 2015; Bernasconi y Celis, 2017). En general, en los tres países antes señalados, la mayor parte de universidades privadas ha priorizado la formación de profesionales, y mucho menos el desarrollo de capacidades para la investigación y generación de nuevos conocimientos. Sin embargo, un grupo de universidades privadas ha logrado altos desempeños en investigación, destacando en los principales rankings a nivel local y regional.

Las cuatro universidades asociativas seleccionadas como casos de estudio representan un reducido pero importante componente de cada sistema nacional en Colombia, Chile y Perú, países que se caracterizan por haber implementado políticas de expansión de la oferta educativa universitaria mediante el estímulo a la inversión privada (Brunner y Villalobos, 2014).

### *El caso de Colombia*

El sistema de educación superior colombiano está compuesto mayoritariamente por instituciones privadas. A 2016, de 203 instituciones de educación superior registradas, solo 83 calificaron como universidades conforme a la Ley 30 de 1992, y de ellas el 60% eran privadas (Melo-Becerra, Ramos-Forero & Hernández-Santamaría, 2017). De acuerdo a Pineda (2015) los primeros intentos por organizar la actividad investigativa en el país surgieron en la década de 1960, reestructurando la actividad académica, profesionalizando a los docentes e incrementando las plazas a dedicación completa en las universidades estatales. Bucheli *et al.* (2012) reportan que a inicio de la segunda década del *xxi* más del 90% de los investigadores registrados en el sistema nacional de investigadores colombiano, trabaja en las universidades estatales y en algunas privadas. En general, la mayoría de las universidades colombianas está orientada a la formación, por lo que la generación del conocimiento depende de algunas universidades estatales y privadas, entre las que destaca la Universidad de Los Andes de Colombia [Uniandes].

Uniandes (*Caso I-Co*) fue creada en 1948 como universidad privada sin fin de lucro, independiente del Estado, los partidos políticos, credos y grupos económicos. Desde sus orígenes, sus fundadores establecieron que su acción estaría orientada a la búsqueda y difusión del conocimiento (Pizano de Brigard, 2016). De acuerdo a Laserna (cit. por Pineda, 2015), la universidad fue concebida bajo el modelo de universidad norteamericana “emprendedora” con el objetivo de reorientar y modernizar las universidades en su país. Uniandes es una universidad relativamente pequeña en matrícula que destaca por tener el más alto porcentaje de profesores con doctorado y a dedicación completa, que

ha logrado expandir su capacidad de producir conocimientos con financiamiento propio, básicamente de las cuotas de matrícula (Bucheli *et al.*, 2011). Información oficial a 2019, registra que Uniandes cuenta con 14 mil estudiantes en el pregrado y 4 mil en el posgrado; 11 facultades que ofrecen 44 programas de pregrado, 76 de maestría y 17 de doctorado. La plana docente es de 1823 profesores, de los cuales el 43% está a dedicación completa y el 76% posee el grado de doctor (Uniandes, 2019).

### *El caso de Chile*

En la región, Chile lidera la provisión y financiamiento de la educación universitaria con recursos privados. Desde sus orígenes, esta estuvo a cargo de instituciones privadas que gozaban de subsidio del presupuesto público (Bernasconi & Veliz, 2016). A pesar de las múltiples reformas implementadas por los gobiernos chilenos desde 1980, hasta aquéllas de gratuidad focalizada emprendidas entre 2011 y 2014, el sistema universitario chileno se ha caracterizado por estar fuertemente segmentado, por contar con un grupo reducido de universidades estatales y privadas orientadas hacia la investigación, entre las que destaca la Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], y una gran oferta educativa a cargo de instituciones privadas fundamentalmente orientadas a la formación (Brunner & Miranda, 2016).

La PUC (*Caso 2-CI*), fundada en 1888, se define como una corporación de derecho público perteneciente a la Iglesia Católica que goza de autonomía y libertad académica; forma parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) que agrupa a las universidades públicas y privadas, denominadas “tradicionales” y que tienen a cargo la coordinación de la labor universitaria en el país. Este grupo de universidades goza de aportes fiscales directos, que para la PUC representan alrededor del 10% de su presupuesto total. De acuerdo a información oficial, a 2019 reporta 27 mil estudiantes en el pregrado, cerca de 3 mil quinientos en maestría y 1200 en doctorado; tiene 18 facultades que ofrecen 104 programas de pregrado, 97 de magister y 35 de doctorado; cuenta con 3575 docentes, de los cuales 1826 tienen una jornada completa y 1265 pertenecen a la plana ordinaria. Del total de profesores a jornada completa, el 73% cuenta con grado de doctor o especialidad médica, y más de 200 son profesores internacionales (PUC, 2019).

### *Los casos del Perú*

El sistema universitario en el Perú, básicamente a cargo de instituciones privadas, es resultado de una serie de reformas que favorecieron la inversión privada sobre la inversión pública en el sector. A mediados de la década de 1990 bajo severas crisis políticas y económicas, el Gobierno peruano promulgó el DL 882 de Promoción de la Inversión en Educación que permitió la creación y el funcionamiento de universidades bajo la forma

de universidades societarias o con fin de lucro. La reforma de 1996 creó las condiciones para que, en menos de 18 años, se fundaran cerca de 90 nuevas universidades de las cuales dos terceras partes fueron universidades con fin de lucro. De acuerdo a Benavides, León, Haag y Cueva (2015), la mayor parte de las universidades privadas en el Perú son instituciones dedicadas a la formación profesional de jóvenes de sectores de menor capacidad adquisitiva, configurando con ello una oferta educativa de bajo costo y altamente segmentada. En este contexto, en 2014 el Gobierno promulgó una nueva Ley Universitaria (Ley 30220) con el propósito de asegurar la calidad de la oferta formativa y estimular un mayor compromiso y desempeño de las universidades en investigación. Para ello, con la Ley se creó una superintendencia y se establecieron, entre otras medidas, el mínimo de profesores que las universidades estatales y privadas deben contratar a tiempo completo (25%), así como los requisitos mínimos para el ejercicio de la docencia universitaria y para el ingreso y la progresión en la carrera académica. De acuerdo al II Informe Bial de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU], a 2019 de las 139 universidades registradas, 91 son de gestión privada, de las cuales 50 son societarias y 41 asociativas. Las universidades privadas concentran el 71% de la matrícula a nivel nacional, más del 70% de sus profesores se encuentran contratados a tiempo parcial y cerca del 15% alcanza el grado máximo de Doctor (SUNEDU, 2020).

El primer caso de estudio del Perú es la Universidad Peruana Cayetano Heredia [UPCH], creada a partir de la renuncia de cerca del 85% de profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM], en el contexto de la reforma de 1960 y la discusión sobre el sistema de elección de las autoridades en dicha casa de estudios. La cada vez mayor intervención de la representación estudiantil en el gobierno de la UNMSM, motivó que un grupo de profesores y estudiantes se manifestara en defensa los principios de una eficiente enseñanza y una sólida formación médica (Porturas, 1994). En menos de un año, en setiembre de 1961, la UPCH fue reconocida por el Gobierno y en mayo de 1962 tomó su primer examen de admisión a la Facultad de Medicina al que aplicaron 585 postulantes para cubrir 65 vacantes; con ello dio inicio a su primer año académico.

La UPCH (*Caso3-Pe*), conforme lo declara su estatuto, es una institución académica y autónoma, con personería jurídica de derecho privado, con gobierno democrático, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad. Está conformada por profesores, investigadores, estudiantes y graduados con el compromiso de investigar, enseñar y aprender, preferentemente en función de la realidad social. De acuerdo a las cifras publicadas en su portal estadístico, cuenta con cerca de 5 mil estudiantes en pregrado y 2600 matriculados en sus programas de posgrado y segunda especialidad. A marzo de 2018, reporta 1510 profesores contratados de los cuales 684 son profesores en carrera ordinaria. La UPCH es considerada de acuerdo al ranking nacional de la SUNEDU, la primera universidad del Perú en producción académica y científica (SUNEDU, 2020).

El segundo caso peruano es la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], que fue fundada el año 1917 a iniciativa del Padre Dintilhac de la orden de los Sagrados Corazones, con la aprobación de la autoridad eclesiástica y el apoyo de algunas familias católicas. De acuerdo a Hampe (1989) la génesis de la PUCP respondió al interés de organizar una universidad que ofreciera una alternativa a las ideas positivistas y al liberalismo progresista, preponderantes en las universidades nacionales, en especial en la UNMSM. La PUCP fue reconocida como “Universidad Libre” dependiente del Ministerio de Educación Pública y de la UNMSM en 1917, año en el que recibió a sus primeros veinte estudiantes, para su primer año en la Facultad de Letras.

La PUCP (*Caso4-Pe*), conforme lo declara su estatuto, es una persona jurídica de derecho privado inscrita como asociación civil sin fines de lucro y, a la vez, una persona de derecho canónico con los privilegios y obligaciones por haber sido reconocida por la Santa Sede. A 2019, la universidad registra en su Portal de Transparencia 24 mil estudiantes en pregrado y 6 mil en posgrado; 16 facultades, 63 programas de pregrado, 147 programas de maestría y 23 de doctorado. Su personal académico es de 2579 docentes de los cuales 933 son profesores en la carrera ordinaria. La PUCP es considerada de acuerdo al ranking nacional de la SUNEDU la segunda universidad del Perú en producción académica y científica (SUNEDU, 2020).

Tabla N°1: Casos de estudio

|                        | Casos de estudio                        |                                     |  |  |
|------------------------|---|-------------------------------------|--|--|
|                        | Caso1_Co                                | Caso2_Cl                            | Caso3_Pe   | Caso4_Pe   |
| Año de creación        | 1948                                    | 1988                                | 1962   | 1917   |
| Naturaleza jurídica    | Institución educativa de utilidad común | Persona jurídica de derecho público | Persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro | Persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro |
| Estudiantes pregrado   | 14398                                   | 27064                               | 5268   | 23488  |
| Estudiantes maestría   | 3366                                    | 3414                                | 2616   | 6024   |
| Estudiantes doctorado  | 385                                     | 1202                                | 66   | 392  |
| Total docentes         | 1823                                    | 3575                                | 1510   | 2579   |
| Profesores ordinarios* | 664                                     | 1265                                | 684  | 933  |

Fuente: Elaboración propia a partir de anuarios estadísticos y portales de transparencia a 2019 y estatutos vigentes de cada universidad

## MARCO DE ANÁLISIS: LA GOBERNANZA COLEGIADA DE LA CARRERA ACADÉMICA

Los cuatro casos de estudio de la presente investigación son universidades privadas asociativas organizadas de manera colegiada, como tradicionalmente están la mayoría de universidades estatales y privadas sin fin de lucro. En ellas, la ascendencia de una elite de profesores influye considerablemente en las trayectorias profesionales de sus pares

académicos. La literatura reconoce la gobernanza colegiada de la carrera académica debido a la naturaleza altamente especializada del trabajo de sus profesores, pero también la observa debido a que su ejercicio se da en ausencia de control externo, condición que puede afectar el alineamiento de las decisiones con los fines y objetivos institucionales (Brown, 2001; McPherson y Shapiro, 1999).

La institución universitaria tradicional, de acuerdo a Weick (1976), es además una organización por naturaleza descentralizada, aunque intrínsecamente unida (traducción propia del término inglés “*looseley coupled*”), funciona como una anarquía organizada que acoge diferentes mecanismos de reconocimientos y recompensas, propios a los diferentes intereses de las diversas disciplinas o áreas de especialización. Al respecto, Krücken y Meier (2006) plantean que, desafiando esta larga tradición de anarquía organizada y colegiada, la universidad del siglo XXI se enfrenta cada vez a las exigencias de su entorno, convirtiéndose progresivamente en un actor organizacional orientado por objetivos institucionales y una mayor voluntad de coordinación y control central, cambios que implican transformaciones no solo en las estructuras sino también en los mecanismos de gobernanza universitaria (Musselin 2007; Pietilä, 2015).

En un sentido amplio, la gobernanza trata sobre la capacidad de un gobierno para diseñar normas y hacerlas cumplir con la finalidad de prestar servicios y alcanzar objetivos previamente definidos. De acuerdo a Fukuyama (2013), además, trata del desempeño de los agentes para alcanzar las aspiraciones de los principales y de la distribución de poder infraestructural. Por su parte, Kehm (2012) precisa que el concepto de gobernanza en la universidad está vinculado a la necesidad de modernización y reconocimiento de las demandas sociales y económicas que plantea la sociedad del conocimiento.

Como categoría analítica, la gobernanza universitaria está relacionada con los mecanismos de coordinación entre los diferentes, pero interdependientes, grupos de interés, con las normas y procesos organizacionales, así como también con la incorporación de metas e indicadores de desempeño. En este sentido, el análisis de la gobernanza de la carrera académica se desarrolla a partir de las normas y procedimientos establecidos, de los participantes en los procesos de decisión y su representatividad en función de las cuestiones sobre las que deciden, el rol de las partes intervinientes internas o externas a la universidad, así como de la eficiencia de las decisiones que toman los diferentes grupos intervinientes. (Brown, 2001; Kehm, 2012; Pietilä, 2015)

### *La carrera académica como garantía para investigar*

Los sistemas de carrera académica en Latinoamérica se sustentan, en gran medida, en el sistema del *nombramiento* (traducción del término inglés *tenure*) de las universidades norteamericanas. Dicho nombramiento se institucionalizó en 1940, en el enunciado de principios de la libertad académica declarados por la *American Association of University*

*Professors* con la finalidad de establecer garantías para que los profesores pudieran investigar y enseñar temas que confrontaban el *status quo* y ponían en discusión las creencias e ideas dominantes (Machlup, 1964; McPherson y Shapiro, 1999). De acuerdo a Carmichael (1988) y McKenzie (1996), el nombramiento opera como una suerte de contrato de protección ante las fuerzas políticas de la democracia académica, que permite a los profesores, adversos al riesgo, gozar de un ambiente adecuado para el ejercicio de sus funciones; en especial para la investigación que requiere de esfuerzos de largo aliento.

De la discusión sobre la gobernanza de la carrera académica y la eficiencia de los nombramientos, la literatura destaca que, a diferencia de otros tipos de organizaciones, los procesos de selección, contratación y promoción de profesores en la universidad requieren ser gobernados por los propios profesores debido a la alta especialización de sus labores de investigación y docencia (McPherson y Winston, 1983). Por otra parte, Brown (2001) señala que la gobernanza a cargo de los profesores más que estimular la productividad, otorga a los académicos una suerte de derecho de propiedad, sobre todo en las universidades asociativas, que orienta sus decisiones hacia el sostenimiento de sus beneficios en el largo plazo. Adicionalmente, señala que las universidades estatales y sin fines de lucro, a pesar de estar sometidas a las fuerzas del mercado y de la competencia, enfrentan problemas de agencia debido a la ausencia de control externo y de “reclamantes residuales”, razón por la cual se hace más necesario el monitoreo de sus decisiones (Brown, 1997, 2017).

Desde una perspectiva normativa, la literatura empírica sobre la gobernanza de la carrera académica identifica un grupo de condiciones asociadas con su eficiencia; entre ellas, el establecimiento de señales claras de las preferencias de la universidad, por encima de requisitos o prescripciones mínimas; ello, con la finalidad de reducir las probabilidades de que los profesores seleccionen y contraten a quienes no tengan las habilidades para contribuir con los objetivos institucionales (Bosch y Taylor, 2011; Popov, 2015; Pietilä, 2015). Segundo, la definición de estructuras y procedimientos de toma de decisiones que permitan a las partes intervinientes seleccionar, contratar y promover de manera imparcial a los mejores a partir de sus méritos y potencial de contribución con las aspiraciones institucionales (Brown, 1997; 2001; McPherson y Shapiro, 1999). Y tercero, el establecimiento de incentivos y mecanismos de control que estimulen, durante la trayectoria en la carrera académica, comportamientos y hábitos positivos hacia la investigación, y desincentiven la elusión de los compromisos con la universidad en beneficio propio (Faria y Monteiro, 2008; Edgar y Geare, 2013; Backes-Gellner y Schlinghoff, 2010).

### *El problema de la endogamia y la productividad académica*

Los posibles problemas de agencia de la gobernanza colegiada, señalados por Brown (1997, 2017), coexisten además con el fenómeno de la endogamia académica. De acuerdo

a Horta (2013) y Altbach, Yudkevich y Rumbley (2015) este fenómeno aún no atrae la suficiente atención de los investigadores y formuladores de políticas públicas de los países con sistemas de educación universitaria en desarrollo, siendo un factor clave para la inserción o no de dichos países en la sociedad del conocimiento. Rocca (2007) y Godechot y Louvet (2010) precisan que la endogamia emerge de las prácticas institucionalizadas de contratación y promoción en las que los méritos académicos resultan menos relevantes que las conexiones sociales y las relaciones personales, privilegiando estas por encima de procesos estandarizados que evalúan las habilidades y capacidades individuales. En un sentido amplio y comprensivo, Altbach *et al.* (2015) definen la endogamia académica como una práctica institucionalizada de selección, contratación y promoción de profesores con poca experiencia académica externa.

Los estudios empíricos sobre la endogamia en universidades de Portugal (Horta, 2013), España (Mora, 2015), Brasil (Velho y Krige, 1984) y México (Padilla, 2008; Horta, Veloso y Grediaga, 2010) dan cuenta de la relación entre la endogamia académica y la baja productividad científica de los profesores universitarios. Sus resultados están alineados a los estudios seminales de Pelz y Andrews (1966) quienes observaron que las comunidades científicas endogámicas, al mostrar menor disposición de comunicación hacia el exterior, eran menos creativas y presentaban menores capacidades para generar nuevos conocimientos e innovar, características que también han sido reportadas por Horta (2008, 2010), Horta y Yudkevich (2016) y Altbach *et al.* (2015).

A partir de estudios cualitativos en universidades de países con sistemas de educación superior en desarrollo, Horta y Yudkevich (2016) y Altbach *et al.* (2015), han identificado condiciones asociadas a la endogamia académica; entre ellas, señalan que en estos países las universidades de mayor reconocimiento tienden a adoptar prácticas de contratación endogámicas como una forma de preservar su prestigio local, en respuesta a la escasez de profesores calificados y debido a que sus mercados de trabajo académico son pequeños y tienen poca tradición de movilidad internacional. Padilla (2008) señala que, en no pocas universidades la cultura y las tradiciones históricas son vistas como elementos virtuosos y la endogamia es una estrategia para preservarlas. En consecuencia, estas universidades tienden a reforzar las prácticas de contratación de profesores “de la casa”, perpetuando arreglos académico-administrativos que excluyen a quienes no se ajustan a las dinámicas internas, y limitando con ello la formación de masas críticas de académicos y científicos talentosos (Bosch y Taylor; 2011; Inanc y Tuncer, 2011). Al respecto, Padilla (2008) y Yamanoi (2005) observan que la endogamia también produce osificación organizacional, solidifica las relaciones jerárquicas y preserva las estructuras de poder de grupos de profesores con *seniority* al interior de la organización.

Del marco propuesto deriva que las estructuras o arreglos del gobierno de la carrera académica están asociados a los desempeños en investigación de las universidades, y que las prácticas endogámicas pueden emerger de dichos arreglos por quienes gobiernan

los procesos. Se infiere con ello que los niveles de desempeño en investigación estarán correlacionados con los niveles de endogamia observados en los diferentes arreglos y dinámicas internas de los procesos para el ingreso y la progresión en la carrera académica. Si de acuerdo a la literatura, existe evidencia de que dichas prácticas están asociadas con productividades académico científicas inferiores, ¿cuáles y cómo son estos arreglos y mecanismos que las sostienen? ¿De qué manera estos arreglos estimulan o no el desarrollo de capacidades de investigación del profesorado en carrera académica y nombrado?

## MÉTODOS Y DATOS

Para responder las preguntas de investigación, el presente estudio utiliza un enfoque mixto que aplica el método de estudio de casos comparados (Levy, 2008). En primer lugar, se aplica la técnica del análisis temático de textos propuesto por Kuckartz (2014) a los estatutos, planes de desarrollo institucionales y normativas referidas al profesorado y la carrera académica. A partir de este análisis se propone la categorización de la gobernanza de la carrera en base dimensiones analíticas relativas a las normas, los arreglos institucionales y los mecanismos de control, y la identificación de condiciones que favorecerían la emergencia de prácticas endogámicas para cada caso de estudio. Posteriormente, se analiza mediante estadística descriptiva las principales características de la muestra de profesores y su producción académica científica en cada caso. Para este análisis, se ha construido una base de datos con información de 1551 profesores de los cuatro casos de estudio, activos dentro de la carrera académica a junio de 2019, pertenecientes a seis especialidades y su producción registrada en *Scopus* entre 1997 y 2018 (Harzing y Alakangas, 2016). De esta manera, se ha tratado de garantizar la disponibilidad de datos para los profesores con mayor antigüedad y los de más reciente contratación.

En relación con los datos de los profesores, es preciso señalar que estos se recogieron de información publicada en los sitios web de cada universidad y de los registros nacionales de investigadores de cada país, donde estos estuvieron disponibles. Para los fines del estudio, y cuidando de no afectar el análisis de la muestra por factores como el tamaño y la disciplina, se seleccionaron profesores de las especialidades de Biología, Física y Química (372), consideradas especialidades de alta producción científica, por un lado. Y, por otro, de Ingeniería, Medicina y Psicología (1183) por ser especialidades científico-profesionales también de alta producción académica. La base de datos registra información sobre especialidad, sexo, máximo grado académico y su lugar de obtención, categoría, dedicación y total de publicaciones registradas en *Scopus* para el periodo señalado. Para cada caso de estudio, se registraron los datos de la totalidad de los profesores reportados por cada especialidad en cada caso de estudio a través de sus portales institucionales.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, se constata si los casos han establecido formalmente aspiraciones y prioridades en relación a la investigación; posteriormente, se analiza la organización, los arreglos de la carrera académica y las prácticas endogámicas observables en la misma, y finalmente se da cuenta si existe evidencia o no de algún grado de asociación entre los tipos gobernanza de la carrera y las capacidades de investigación de la muestra de los profesores de cada caso de estudio.

### *De los objetivos institucionales en relación a la investigación*

El análisis cualitativo de texto de las normas generales estatutarias y planes de desarrollo de las universidades en estudio (Kuckartz, 2014), constató para los cuatro casos declaraciones oficiales en relación a la investigación como base de su modelo formativo y su aspiración a ser universidades de investigación o con énfasis en la misma. Las normas estatutarias en los casos 1 y 2, de Colombia y Chile, declaran que la excelencia académica, la búsqueda y difusión del conocimiento, la creación y el arte son la base de su modelo formativo y de contribución a la sociedad; de manera similar, el estatuto del Caso3 del Perú declara como fundamento institucional realizar y fomentar la investigación y formar ciudadanos, científicos y profesionales, mientras que el estatuto del Caso4 pone mayor énfasis la formación profesional, académica y humana. Los programas de desarrollo institucional, también denominados planes estratégicos institucionales de 2011 a 2022, de los cuatro casos de estudio declaran explícitamente, aunque con diferente orden de prioridad, la aspiración a ser universidades de excelencia académica y de investigación o con énfasis en la misma.

### *De la organización y características de la carrera académica*

Conforme la pauta de la técnica de análisis temático de textos, se procedió a la revisión de los estatutos de ordenamiento de la carrera profesoral de los cuatro casos, en base a las dimensiones definidas en el marco de análisis: normas y requisitos de ordenamiento; arreglos y partes intervinientes en la evaluación y toma de decisiones, e incentivos y mecanismos de control. En primer lugar, se observa que los cuatro casos coinciden en las categorías del ordenamiento profesoral, con un diseño alineado al sistema del *tenure track* norteamericano. Los casos definen la carrera académica en tres categorías u ordenamientos; la primera de profesor asistente (para los casos de Chile y Colombia) o su equivalente de auxiliar (para los casos del Perú), la segunda categoría de profesor asociado, y la categoría más alta de profesor titular (para los casos de Chile y Colombia) o su equivalente de profesor principal para los casos del Perú. La Tabla N°2 recoge dichas características.

Se observa que, para los Caso1 y Caso2, la categoría de ingreso o asistente se define como “periodo de prueba”, con una permanencia máxima de 7 y 6 años, respectivamente, condicionada a alcanzar los requisitos de la siguiente categoría, caso contrario el profesor no puede permanecer en carrera académica en la universidad. Mientras que, para los Caso3 y Caso4, las universidades establecen contratos de plazo indefinido desde el ingreso a la categoría de auxiliar. Adicionalmente, se registra de los estatutos y reglamentos del ordenamiento profesoral que, para los procesos de promoción a las categorías de asociado y titular en los Caso1 y Caso2, se constituyen comités evaluadores con diferente composición y participación de pares externos; mientras que en los Caso3 y caso4 se mantiene la misma composición de evaluadores, sin participación de pares externos, a lo largo de la trayectoria en la carrera. Se registra, adicionalmente, que el ordenamiento profesoral para los Caso1 y Caso2 explicita la dedicación a tiempo completo, no estando así en las normativas de los Caso3 y Caso4.

En síntesis, en los Caso1 y Caso2, los procesos de evaluación para el ingreso y la promoción en la carrera profesoral registran diferentes partes intervinientes, una mayor participación del gobierno central, sobre todo para el acceso a la categoría más alta, y la participación de pares externos, tanto a la especialidad que propone al profesor, como a la universidad; de la misma manera, incluyen períodos de prueba y plazos máximos de permanencia en la categoría de ingreso. Mientras que, para los Caso3 y Caso4, se observan procesos de evaluación más descentralizados (dependientes de la especialidad), la misma composición partes intervinientes en los procesos, la ausencia de opinión de pares externos, y el otorgamiento de contratos a plazo indeterminado desde la categoría de ingreso.

### *Categorización de la gobernanza de la carrera académica*

Alineados con las condiciones definidas en el marco de análisis, se definieron dos categorías de gobernanza de carrera académica de acuerdo a cuatro dimensiones: requisitos alineados a las preferencias institucionales, arreglos para la toma de decisiones, participación de pares externos, e incentivos y mecanismos de control. A la primera categoría se le denominó *gobernanza con bajos niveles de endogamia institucional*, caracterizada por una clara señalización de las preferencias alineadas a objetivos institucionales que reducen la discrecionalidad de las unidades, procesos de evaluación y decisión que incluyen diferentes partes intervinientes que garantizan mayores grados de imparcialidad, y mecanismos de incentivos y control que condicionan la permanencia a mayores desempeños en investigación, sobre todo en las primeras categorías. Y, la segunda categoría denominada *gobernanza con niveles medio - altos de endogamia institucional*, caracterizada por requisitos mínimos para el ingreso y promoción en la carrera que delegan la evaluación del mérito esperado a cada unidad, procesos de decisión descentralizados a cargo de la unidad (o especialidad) con baja participación del gobierno central, necesario para el alineamiento a

Tabla N°2 Características del ordenamiento de la carrera académica en los casos de estudio

| Ordenamiento de la Carrera académica | Universidades caso de estudio  |   |  |
|--------------------------------------|--|---|--|
|                                      | Caso1_Co   | Caso2_Ci  | Caso4_Fe   |
| <b>Asistente / Auxiliar</b>          | <p>Requisitos: Niveles de escolaridad adecuados; período previo a dedicación completa.</p> <p>Partes intervinientes: Comité de la facultad (decano, director de departamento, 3 profesores asociados o titulares de la unidad), A prueba Vicerrector.</p> <p>Partes externos: No</p> <p>Permanencia: Condicionada a promoción; plazo máximo de permanencia en la categoría 6 años.</p>   | <p>Condiciones académicas y personales adecuadas; grado de doctor o competencias demostradas en el área.</p> <p>Apropiada de Decano, aprobado por Consejo de Facultad.</p> <p>No</p> <p>Indeterminado; ratificación cada 3 años.</p>  | <p>Grado de magister (o especialización) o doctor; publicaciones científicas.</p> <p>Concurso público de méritos; Jurado Calificador con decano, jefe del departamento y 1 profesor de la especialidad. Participa Vicerrector y 2 directores académicos.</p> <p>No</p> <p>Indeterminado; ratificación cada 3 años.</p>   |
| <b>Asociado</b>                      | <p>Requisitos: Demostrada escolaridad; docencia satisfactoria; producción académica autónoma de alta calidad; desarrollo académico de su unidad.</p> <p>Evaluadores intervinientes: Comité de Ordenamiento de Facultad con 1 par externo a la unidad.</p> <p>Partes externos: Cartas de evaluación de pares externos de la universidad elegidos por Vicerrector y Decano</p> <p>Permanencia: Renovación anual automática; evaluación trienal para promoción en 3 sub categorías.</p>         | <p>Trayectoria académica y personal destacada; grado de doctor; contribución académica de calidad; no menos de 6 semestres como Asistente (en la PUCU otra universidad)</p> <p>Consejo de Facultad a propuesta de Decano, con la aprobación del Rector o su representante.</p> <p>Opcional, cartas de referencia de pares externos de universidades nacionales o internacionales.</p> <p>Indeterminada; evaluación para calificación cada 2 años.</p> | <p>Grado de magister o doctor; título con especialidad (Medicina); publicaciones científicas; periodo en categoría previa 3 años.</p> <p>Concurso público de méritos; Jurado Calificador con decano, jefe del departamento y 2 profesores de la especialidad. Participa Vicerrector y 2 directores académicos.</p> <p>No</p> <p>Indeterminada; ratificación cada 5 años.</p>   |
| <b>Titular / Principal</b>           | <p>Requisitos: Nivel de docencia notablemente alto; producción académica con reconocimiento nacional e internacional.</p> <p>Evaluadores intervinientes: Comité de ordenamiento de la universidad, con participación de 2 vicerrectores, 2 pares de la facultad y 4 pares externos</p> <p>Partes externos: Cartas de evaluación de pares externos de universidades nacionales o internacionales</p> <p>Permanencia: Indeterminada; evaluación trienal para promoción en 3 sub categorías</p> | <p>Amplo reconocimiento en su área; contribución original y significativa; grado de doctor; 10 semestres en la PUC.</p> <p>Apropiada de Decano, aprobado por Consejo de Facultad, evaluado y aprobado por el Honorable Consejo Superior (Rectorado y Decanos)</p> <p>Cartas de evaluación de pares externos de universidades internacionales (3 o 4).</p> <p>Indeterminada</p>  | <p>Grado de doctor; 5 años en la categoría previa; 2 publicaciones académicas (arbitrada o indexada); ponente en eventos académicos; encargos o cargos de responsabilidad institucional</p> <p>Concurso de promoción; Jurado Calificador con decano, jefe del departamento y 2 profesores de la especialidad. Participa vicerrector y 2 directores académicos.</p> <p>No</p> <p>Indeterminada; ratificación cada 7 años.</p> |

Fuente: elaboración propia. *Estaduto profesoral, aprobado por Comité Directivo Sesión N° 115/15 (Unidnes, abril, 2015)*  
*Reglamento académico DRW80/2018 (FUC Chile, 2018);*  
*Reglamento de personal docente 2015, revisado por FE 112-UPCH 2018, (UPCH, agosto, 2018)*  
*Resolución del Consejo Universitario N° 230/2018, 12 de septiembre de 2018.*

los objetivos institucionales, baja participación de pares académicos externos imparciales en los procesos, y estabilidad desde el ingreso y durante la carrera con poco estímulo al desarrollo de capacidades y hábitos de investigación.

Tabla N°3: Categorías de gobernanza de la carrera académica

| Dimensiones  | Definición  | Categorías  |  |   |
|--|---|---|--|---|
|  |   | Baja endogamia institucional  | Medio  | Alta endogamia institucional  |
| Requisitos alineados con los objetivos institucionales | Señalizaciones claras sobre las preferencias en escolaridad, habilidades de investigación y resultados esperados, alineados a los objetivos institucionales | Requisitos altos: grado máximo; proyectos con financiamiento externo; publicaciones de calidad; dedicación completa; periodo de prueba. | Requisitos medios: grado máximo; publicaciones de calidad; dedicación completa.                    | Requisitos básicos: exigencias de ley por categorías; mínimos de publicaciones académicas; no requiere dedicación completa. |
| Arreglos para la toma de decisiones                    | Partes intervinientes que representan los intereses institucionales en la toma de decisiones para contratar y promover a los profesores.                    | Comités ad-hoc para cada proceso; pares de otras unidades para asociado; decisión central para titular / principal.                     | Comités evaluadores diferentes de acuerdo al proceso; decisión central para titular.               | Comités de igual composición para los procesos de la especialidad; sin pares de otras unidades.                             |
| Participación de pares externos                        | Revisión razonablemente imparcial sobre la trayectoria, habilidades y capacidades individuales, que moderan las preferencias de la unidad.                  | Nacionales e internacionales para asociado y titular.   | Nacionales e internacionales para asociado y titular.  | No requiere de opinión de pares evaluadores externos.   |
| Incentivos o mecanismos de control                     | Incentivos y estímulos para el esfuerzo al inicio, en la trayectoria en la carrera académica y en la permanencia en la máxima categoría.                    | Permanencia máxima en categoría de ingreso; subcategorías para permanencia en asociados; méritos excepcionales para titular.            | Permanencia máxima en categoría de ingreso; subcategorías en asociados; altos méritos para titular | Plazo indeterminado desde el ingreso a la carrera académica; requisitos mínimos en investigación para la promoción.         |

Fuente: Elaboración propia

De la sistematización de la Tabla 2 y las dimensiones de la Tabla 3, deriva la categorización de los casos de estudio. Los Caso1 y Caso2 calificaron en el tipo de *gobernanza de la carrera académica con bajos niveles de endogamia institucional*, mientras los Caso3 y caso4 como sistemas de *carrera académica con niveles medio – altos de endogamia institucional*. Posteriormente, se procedió al análisis estadístico comparado del perfil de los profesores en la carrera académica y nombrados y de sus capacidades de investigación, medidas a partir de sus publicaciones registradas en *Scopus* entre 1997 y 2018.

### *Capacidades de investigación en relación al tipo de gobernanza de carrera académica*

Es preciso recordar que el análisis considera un profesor con capacidades de investigación a aquel que registra una o más publicaciones en *Scopus* en el periodo antes señalado. La Tabla N°4 presenta las principales características demográficas de la muestra profesores

(N=1551), pertenecientes a las 6 especialidades, de acuerdo a sus categorías, grado máximo obtenido, dedicación y producción ( $\geq 1$  en el periodo).

Los Caso1 y Caso2, del tipo *gobernanza de baja endogamia institucional*, muestran un perfil de profesorado alineado a los enunciadas en sus políticas y programas institucionales, en tanto grados académicos, dedicación y capacidades para la investigación. Ambos casos destacan por la alta escolaridad de sus profesores (88% y 74% con grado de doctor respectivamente), y capacidad de investigación con estándares internacionales; es decir que entre el 95% y el 100% del total de profesores, en las tres categorías reporta una o más publicaciones en el periodo. Adicionalmente, se observa que el 90% o más de profesores de la muestra están a dedicación completa, condición necesaria, aunque no suficiente para las universidades que aspiran a poner énfasis en la investigación (McPherson & Shapiro, 1999). En tanto, para los Caso3 y Caso4, considerados del tipo *gobernanza con niveles medio - altos de endogamia institucional*, se observa que menos de la mitad de profesores en las tres categorías de la carrera académica registra el grado máximo de doctor y menos del 60% registra una o más publicaciones en el periodo, aun estando en la máxima categoría. La variabilidad en los grados y la dedicación a tiempo completo para el Caso2 y Caso3, puede explicarse por los profesores de la especialidad de medicina, para quienes se registra dedicación parcial, trabajo en clínica y estudios de la especialidad médica. No obstante ello, se observan diferencias significativas en el perfil del profesor de acuerdo con el tipo de gobernanza de cada caso de estudio.

Tabla N° 4: Descripción de la muestra de profesores de los cuatro casos de estudio (N=1551)

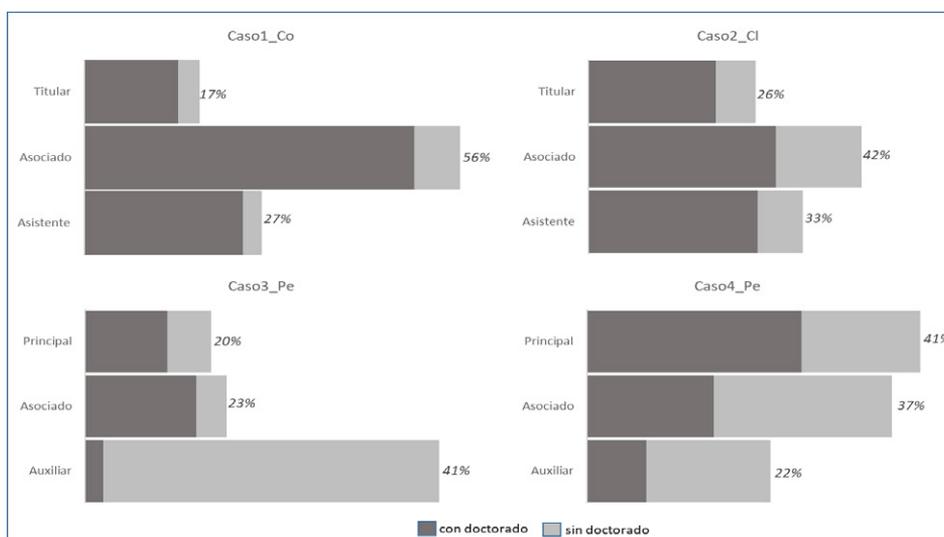
| Área /<br>Categoría | Caso1_Co |       |      |          | Caso2_Ci |       |      |          | Caso3_Fe |       |      |          | Caso4_Fe |       |      |          |
|---------------------|----------|-------|------|----------|----------|-------|------|----------|----------|-------|------|----------|----------|-------|------|----------|
|                     | n        | %Doc. | %DTC | %SI pub. | n        | %Doc. | %DTC | %SI pub. | n        | %Doc. | %DTC | %SI pub. | n        | %Doc. | %DTC | %SI pub. |
| Biología            | 28       | 89    | 100  | 96       | 70       | 100   | 100  | 100      | 52       | 54    | 48   | 90       |          |       |      |          |
| 1. Auxiliar         | 7        | 100   | 100  | 100      | 23       | 100   | 100  | 100      | 19       | 26    | 42   | 84       | ---      | ---   | ---  | ---      |
| 2. Asociado         | 13       | 92    | 100  | 92       | 21       | 100   | 100  | 100      | 15       | 53    | 40   | 87       | ---      | ---   | ---  | ---      |
| 3. Principal        | 8        | 75    | 100  | 100      | 26       | 100   | 100  | 100      | 18       | 83    | 61   | 100      | ---      | ---   | ---  | ---      |
| Física              | 25       | 96    | 96   | 100      | 54       | 100   | 100  | 100      | 11       | 45    | 91   | 36       | 27       | 59    | 70   | 74       |
| 1. Auxiliar         | 3        | 100   | 100  | 100      | 14       | 100   | 100  | 100      | 3        | 0     | 100  | 0        | 4        | 25    | 0    | 50       |
| 2. Asociado         | 15       | 93    | 100  | 100      | 24       | 100   | 100  | 100      | 1        | 100   | 0    | 100      | 11       | 55    | 82   | 82       |
| 3. Principal        | 7        | 100   | 86   | 100      | 16       | 100   | 100  | 100      | 7        | 57    | 100  | 43       | 12       | 75    | 83   | 75       |
| Química             | 16       | 100   | 100  | 94       | 56       | 100   | 98   | 98       | 17       | 35    | 47   | 35       | 16       | 94    | 88   | 81       |
| 1. Auxiliar         | 6        | 100   | 100  | 83       | 19       | 100   | 95   | 100      | 9        | 22    | 22   | 11       | 2        | 100   | 50   | 50       |
| 2. Asociado         | 8        | 100   | 100  | 100      | 24       | 100   | 100  | 100      | 2        | 50    | 100  | 50       | 6        | 83    | 83   | 83       |
| 3. Principal        | 2        | 100   | 100  | 100      | 13       | 100   | 100  | 92       | 6        | 50    | 67   | 67       | 8        | 100   | 100  | 88       |
| Ingeniería          | 118      | 88    | 100  | 96       | 162      | 99    | 99   | 100      |          |       |      |          | 187      | 39    | 64   | 56       |
| 1. Auxiliar         | 34       | 94    | 100  | 94       | 70       | 97    | 100  | 100      | ---      | ---   | ---  | ---      | 44       | 27    | 32   | 36       |
| 2. Asociado         | 66       | 89    | 100  | 98       | 61       | 100   | 100  | 100      | ---      | ---   | ---  | ---      | 67       | 34    | 69   | 64       |
| 3. Principal        | 18       | 72    | 100  | 89       | 31       | 100   | 94   | 100      | ---      | ---   | ---  | ---      | 76       | 50    | 78   | 61       |
| Medicina            | 20       | 50    | 100  | 90       | 203      | 28    | 71   | 100      | 354      | 13    | 3    | 37       |          |       |      |          |
| 1. Auxiliar         | 6        | 33    | 100  | 83       | 54       | 30    | 20   | 98       | 215      | 2     | 1    | 27       | ---      | ---   | ---  | ---      |
| 2. Asociado         | 11       | 45    | 100  | 91       | 102      | 25    | 89   | 100      | 83       | 11    | 4    | 46       | ---      | ---   | ---  | ---      |
| 3. Principal        | 3        | 100   | 100  | 100      | 47       | 30    | 91   | 100      | 56       | 59    | 11   | 64       | ---      | ---   | ---  | ---      |
| Psicología          | 19       | 100   | 89   | 95       | 35       | 94    | 91   | 97       | 20       | 45    | 35   | 0        | 61       | 62    | 52   | 57       |
| 1. Auxiliar         | 4        | 100   | 50   | 100      | 10       | 100   | 90   | 100      | 12       | 8     | 17   | 0        | 15       | 40    | 27   | 40       |
| 2. Asociado         | 14       | 100   | 100  | 93       | 10       | 100   | 80   | 100      | 3        | 100   | 33   | 0        | 24       | 46    | 63   | 58       |
| 3. Principal        | 1        | 100   | 100  | 100      | 15       | 87    | 100  | 93       | 5        | 100   | 80   | 0        | 22       | 95    | 59   | 68       |
| TOTAL               | 226      | 88%   | 99%  | 96%      | 580      | 74%   | 89%  | 99%      | 454      | 21%   | 13%  | 42%      | 291      | 49%   | 63%  | 59%      |

Nota 1: n = número de profesores registrados en la especialidad; %Doc: porcentaje que registra grado de doctor; %DTC: porcentaje a dedicación completa; %SI Pub.: porcentaje de profesores que registra una o más publicaciones en Scopus en el periodo 1997-2018.

Nota 2: Datos de profesores en carrera ordinaria para los 4 casos de estudio en 6 especialidades; fecha de corte julio 2019. Los caso 1 y caso 2 ofrecen las 6 especialidades seleccionadas para el estudio; el Caso 3 no reporta datos para ingenierías y el Caso 4 no ofrece las especialidades de medicina ni biología

En lo que respecta al ingreso a la carrera y su progresión hasta la categoría más alta, el estudio observa que los arreglos para la toma de decisiones reflejan las diferentes preferencias de quienes intervienen en los procesos de evaluación para la progresión o nombramiento (Brown, 2017; McPherson y Shapiro, 1999; Popov, 2015). En los Caso1 y Caso2, estos arreglos se caracterizan por constituir comités con diferentes partes intervinientes, pares de otras especialidades y evaluadores externos, así como mayores méritos esperados. Para estos casos, se observa una distribución con alta concentración en la categoría de asociado (entre el 42% y 56% del total de profesores), acceso reducido a la categoría de principal (> 26%) y un grupo menor de profesores en la categoría de asistente, considerada como periodo de prueba, con permanencia máxima y condicionada. Por otra parte, en los casos del Perú la distribución de los profesores es significativamente diferente, conforme se describe en el Gráfico N°1.

Gráfico N°1: Distribución de profesores según categoría en el ordenamiento académico



Fuente: elaboración propia.

Se puede inferir que, en los Caso3 y Caso4, el establecimiento de requisitos mínimos para el ingreso, la estabilidad y los arreglos para la promoción hacia las categorías más altas, en ausencia de pares externos a la especialidad y la universidad, resultan en una diferente trayectoria en la carrera académica. En el Caso4 se observa una concentración del 41% en la categoría superior y de 22% la categoría de ingreso; distribución que, contrastada con los grados obtenidos, la dedicación y porcentaje que “sí publica” de la Tabla N°4,

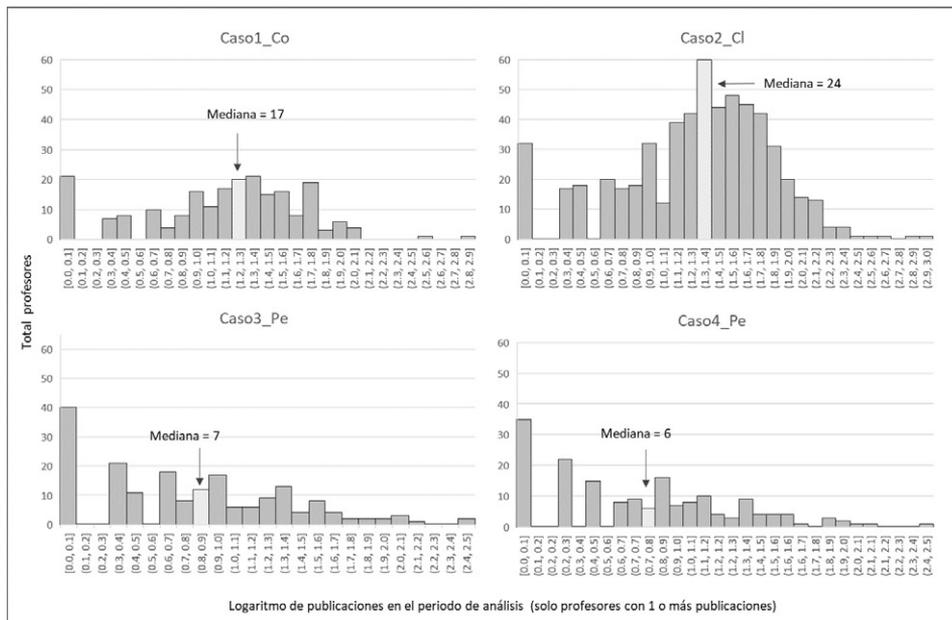
refleja una progresión que demanda menores requisitos y habilidades de investigación, o preferencias alineadas a un diferente perfil de profesorado (e.g. a la docencia o la gestión). Por otro lado, en el Caso3 se observa una alta concentración de profesores en la categoría inicial, sin limitaciones a la permanencia, y un grupo muy reducido de profesores en la categoría más alta, con un porcentaje bajo de la variable “sí publica”. Esta distribución puede explicarse, en cierta medida, por criterios financieros enunciados explícitamente en su Reglamento Docente, que establece una proporción ideal de 20% en la categoría de principal.

En lo que refiere a mecanismos de control e incentivos para la permanencia y progresión en la carrera académica, la literatura coincide en que estos deben alinearse a los objetivos institucionales y estimular a los profesores a desarrollar hábitos de investigación, creando con ello condiciones favorables para la formación de masas críticas de académicos con capacidades de investigación (Bosch y Taylor, 2011; Faria y Monteiro, 2008; Edgar y Geare, 2013). Se entiende con ello, que a mayor porcentaje de profesores que desarrollan la habilidad y los hábitos para la investigación a lo largo de la carrera, la universidad logrará conformar masas críticas de profesores con capacidades superiores para la investigación (Velho, 2006).

El Gráfico N° 2 presenta del número de profesores de la muestra, en carrera académica o nombrado, con una o más publicaciones registradas durante el periodo de análisis (1997-2018), ordenados de acuerdo a la distribución logarítmica ( $\ln^{10}$ ) de publicaciones en el periodo. Se puede observar que, para los Caso1 y Caso2, la distribución logarítmica muestra la conformación de una masa crítica de profesores con mayores capacidades de investigación (Caso1 mediana=17; Caso2 mediana=24), mientras que para los Caso3 y Caso4 se observa una concentración de profesores con menos de 7 publicaciones en el mismo periodo (Caso3 mediana=7; Caso4 mediana=6). Puede observarse que para los Caso1 y Caso2 con *sistemas de gobernanza con bajos niveles de endogamia institucional*, se ha logrado conformar una masa crítica de profesores con altas capacidad de producir investigación con estándares internacionales; mientras que en los Caso3 y Caso4, cuyos sistemas de gobernanza presentan *niveles medio - altos de endogamia institucional*, el desempeño en investigación recae en un grupo reducido de profesores con capacidad de producir 10 o más publicaciones en el periodo (1997-2018).

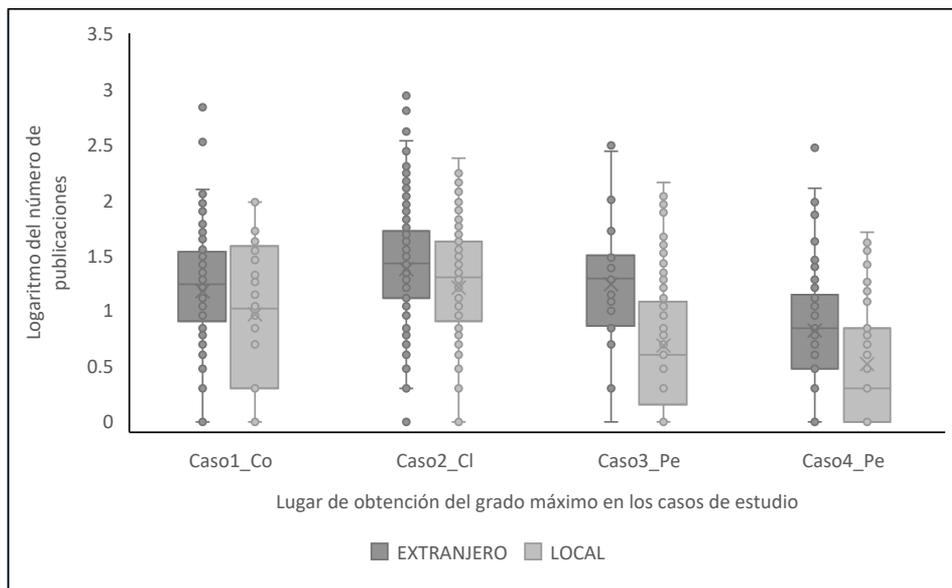
Finalmente, en relación a la práctica de contratación de profesores “de la casa” o de acuerdo al lugar de obtención del grado, se puede constatar conforme lo señalado en el marco de análisis que aquellos profesores cuyo grado máximo es del extranjero, muestran mayores capacidades de investigación que aquellos que obtuvieron el grado localmente. Conforme se aprecia en el Gráfico N°3, de acuerdo a la distribución logarítmica ( $\ln^{10}$ ) de publicaciones en el periodo de estudio, los profesores en carrera académica y nombrados con grado obtenido en el extranjero muestran medias superiores a aquellos con grados obtenidos en la misma universidad o universidades del mismo país. Cabe precisar

Gráfico N° 2: Logaritmo de publicaciones en el periodo (1997-2018) por caso de estudio



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3: Variación del logaritmo de publicaciones según lugar de obtención del grado (1997-2018)



Fuente: elaboración propia.

que, en el Caso2, la media de los profesores con grado del mismo país difiere en menor medida que en los otros casos de estudio. De la misma manera, resulta importante la observación respecto de los profesores con doctorado en el extranjero del Caso4, cuya media del logaritmo de publicaciones es menor a la de sus pares de los otros casos, situación que podría reflejar la ausencia de estímulos para que este grupo alcance mejores resultados en investigación.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado permite constatar que, a pesar de la existencia de objetivos institucionales referidos a la aspiración de ser una universidad con énfasis en la investigación y de la existencia de normas y procedimientos para la carrera académica, determinados arreglos en la gobernanza de la misma permiten la emergencia de prácticas de naturaleza endogámica que limitan el desarrollo de comunidades académicas con capacidades de investigación con estándares internacionales de calidad y constriñen la formación de masas críticas de profesores con capacidades para generar y producir conocimiento de avanzada (Velho, 2006; Altbach *et al.*, 2015).

El establecimiento de señales claras de las preferencias de la universidad, alineadas con los objetivos institucionales, basadas en méritos individuales de escolaridad y habilidades demostradas en investigación, por encima de las preferencias de una unidad o especialidad, favorecen procesos de toma de decisiones orientados al mayor interés de la universidad en el largo plazo (Brown, 1997; 442; Bosch y Taylor, 2011; Pietilä, 2015). Por el contrario, el establecimiento de requisitos o prescripciones mínimas para el ingreso o progresión en la carrera, no garantizarían la selección de quienes tienen las habilidades para contribuir con dichos objetivos, pues en un sistema colegiado los evaluadores se mostrarán reacios a juzgar con criterios de mérito altos a quienes más adelante los podrían evaluar (McPherson y Shapiro, 1999).

Las estructuras de toma de decisiones para el ingreso, la permanencia y la progresión en la carrera académica, que incluyen diferentes partes intervinientes (externas a la especialidad y la universidad), en diferentes etapas de la trayectoria, contrapesan los intereses de la unidad e incrementan las probabilidades de seleccionar y promover a quienes están mejor calificados para la carrera. Si el gobierno colegiado de la carrera académica en universidades asociativas (sin reclamante residual), más que garantizar condiciones para la investigación y la docencia, ejerce una suerte de derecho de propiedad (Brown, 2001), se evidencia la necesidad de incorporar una mayor participación del gobierno central y de pares externos. Arreglos que se mantienen descentralizados a lo largo de la trayectoria, que

no incorporan la participación de pares externos a la especialidad y la universidad, incrementan las probabilidades de seleccionar y promover a quienes, por conexiones sociales, se ajustan a las dinámicas internas de los diferentes grupos de la universidad, limitando el desarrollo de comunidades de profesores con capacidades para generar nuevos conocimientos (Horta y Yudkevich, 2016; Altbach *et al.*, 2015).

Adicionalmente, una carrera académica que incorpora diferentes tipos de estímulos, a lo largo de su trayectoria, permite el desarrollo de hábitos positivos hacia la investigación y con ello mayores capacidades para la generación de conocimientos de avanzada (Faria y Monteiro, 2008; Edgar y Geare, 2013). La ausencia de mecanismos, como periodos de prueba y evaluación por pares externos, o la estabilidad garantizada por requisitos y parámetros mínimos de investigación, incrementan las probabilidades de progresión en la carrera con poco alineamiento a las aspiraciones institucionales de largo plazo. La carrera académica, en consecuencia, resulta ser el mejor incentivo para desarrollar mayores capacidades de investigación y formar masas críticas de profesores investigadores, aún por encima de los estímulos económicos individuales (Backes-Gellner y Schlinghoff, 2010),

Del análisis comparado de los casos de estudio, de acuerdo a las dos categorías de gobernanza propuestas, se puede observar que aquellos casos del tipo *gobernanza con bajos niveles de endogamia institucional*, han logrado conformar una comunidad de profesores a dedicación completa a la actividad académica, con altos niveles de escolaridad, en su mayoría graduados de otras universidades, y con altas capacidades para la investigación con estándares internacionales de calidad. Dan cuenta, además, de una masa crítica de profesores con exigencias y méritos superiores para acceder a la máxima categoría. Los casos del tipo *gobernanza con niveles medio - altos de endogamia institucional*, revelan comunidades académicas más heterogéneas en cuanto a su escolaridad, dedicación a la actividad académica y capacidades de investigación; son casos cuya producción investigativa con estándares internacionales de calidad depende en gran medida de un grupo reducido de profesores.

En un contexto que demanda capacidades para generar conocimientos que den respuesta a las crecientes necesidades sociales, sanitarias y ambientales, a nivel local y global, las universidades enfrentan el desafío de garantizar el desarrollo de masas críticas de académicos con altas capacidades para la investigación. Por ello, en países con sistemas universitarios en desarrollo se hacen necesarios futuros estudios que exploren el rol de otras variables de naturaleza institucional, como los orígenes fundacionales o la trayectoria histórica de las universidades, o la influencia de variables exógenas, que permitan dar respuestas a la persistencia de arreglos en la gobernanza que constriñen el desempeño investigativo a nivel institucional.

## REFERENCIAS

- Altbach, P.G. (2013). Advancing the national and global knowledge economy: the role of research universities in developing countries. *Studies in Higher Education*, 38(3), 316-330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773222>
- Altbach, P.G. & Salmi, J. (Eds.) (2011). *The road to academic excellence. The making of World-Class Universities*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>
- Altbach, P.G., Yudkevich, M. & Rumbley, L. (2015). Academic inbreeding: local challenge, global problema. *Asia Pacific Education Review*, 16, 317-330 <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9391-8>
- Backes-Gellner & Schlinghoff (2010). Career Incentives and “Publish or Perish” in German and U.S. Universities. *Journal European Education*, 42(3), 26-52. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934420302>
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquire and the culture of disciplines*. SRHE
- Benavides, M., León, J. Haag, F. & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. GRADE
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Bernasconi, A., y Véliz, D. (2016). Gobar university rankings from afar: The case of the Pontifical Catholic University of Chile. En M. Yudkevich, P. G. Altbach, & L. E. Rumbley (Eds.), *The global academic rankings game: Changing institutional policy, practice, and academic life*. Routledge
- Bosch, A. & Taylor, J. (2011). A proposed framework of institutional research development phases, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 443-457. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.585742>
- Brennan, J. & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, 56, 259-264. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9124-6>
- Brown, W.O. (1997). University governance and academic tenure: a property rights explanation. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 153(3), 441-461.
- Brown, W.O. (2001). Faculty participation in university governance and the effects on university performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 44(2), 129-143. [https://doi.org/10.1016/S0167-2681\(00\)00136-0](https://doi.org/10.1016/S0167-2681(00)00136-0)
- Brown, W.O. (2017). Alchian on tenure: Some long awaited empirical evidence. *Journal of Corporate Finance*. 44, 487-505. <https://doi.org/10.1016/j.jcorpfin.2014.12.001>
- Brunner, J.J. y Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]
- Brunner, J.J. y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bucheli, V., Díaz, A., Calderón, J.P., Lemoine, P., Valdivia, J.A., Villavece, J.L. y Zarama, R. (2012). Growth of scientific production in Colombian universities: an intellectual capital-based approach. *Scientometrics*, 91(2), 369-382. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0627-7>
- Carmichael, L. (1988). Incentives in academics: Why is there tenure? *Journal of Political Economy*, 96(3), 453-472.

- Edgar, F. & Geare, A. (2013). Factors influencing university research performance. *Studies in Higher Education*, 38(5), 774-792. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.601811>
- Faria, J.R., & Monteiro, G. (2008). The tenure game: building up academic habits. *The Japanese Economic Review*, 59, 370-380. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5876.2008.00423.x>
- Galaz-Fontes, J., Arimoto, A., Teichler, U. y Brennan, J. (Eds.) (2016). *Biographies and careers throughout academic life*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-27493-5>
- Galaz-Fontes y Vilorio-Hernandez (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*. 43(171), 37-65 <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.09.001>
- García de Fanelli, A. y Mogueillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 22(47). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n47.2014>
- Godechot, O., & Louvet, A. (2008). Academic inbreeding: an evaluation. Recuperado de: <http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>
- Gorelova O. & Yudkevich M. (2015). Academic inbreeding: state of the literature. En M. Yudkevich, P.G. Altbach & L.E. Rumbley L.E. (eds), *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education*. Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1057/9781137461254\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137461254_2)
- Gregorutti, G. y Delgado, J.E. (Eds.) (2015). *Private universities in Latin America: research and innovation in the knowledge economy*. Palgrave MacMillan. <http://doi.org/10.1057/9781137479389>
- Hampe, T. (1984). *Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1917-1987)*. Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Harzing, A. & Alakangas, S. (2016). Google Scholar, Scopus and the Web of Science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison. *Scientometrics*, 106, 787-804. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1798-9>
- Horta, H. (2008). On improving the university research base: The Technical University of Lisbon case in perspective. *Higher Education Policy*, 21(1), 123-146. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300177>
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher education*, 65 (4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9559-7>
- Horta, H. & Yudkevich, M. (2016). The role of academic inbreeding in developing higher education systems: Challenges and possible solutions. *Technological Forecasting and Social Change*, 113(B), 363-372. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.06.039>
- Horta, H., Veloso, F. & Grediaga, R. (2010) Navel gazing: academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56(3), 414-429. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1090.1109>
- Inanc, O. & Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88(3), 885-898. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0415-9>
- Kehm, B. (comp.) (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/144021>
- Knobel, M. & Bernasconi, A. (2017). Latin American Universities: Stuck in the Twentieth Century. *International Higher Education*, 88, 26-28.
- Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. En G. Drori, J. Meyer & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford University Press (241-257)

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>
- Levy, J. S. (2008). Case studies: types, designs, and logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- Machlup, F. (1964). In defense of academic tenure. *AAUP Bulletin*, 50(2), 112-124. <http://doi.org/10.2307/40223095>
- Mckenzie, R. (1996). In defense of academic tenure. *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE)*, 152(2), 325-341. <http://www.jstor.org/stable/40752959>
- McPherson, M. y Shapiro, M.O. (1999). Tenure Issues in Higher Education. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 85-98. <http://doi.org/10.1257/jep.13.1.85>
- McPherson, M. y Winston, G. (1983) The economics of academic tenure: A relational perspective. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 4(2–3), 163-184. [https://doi.org/10.1016/0167-2681\(83\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0167-2681(83)90005-7)
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111. <http://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Mohrman, K., Ma, W. & Baker, D. (2008). The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy*, 21(1), 5-27. <http://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300175>
- Mora, J.G. (2015). Academic inbreeding in Spanish universities: perverse effects in a global context. En M. Yudkevich, P.G. Altbach & L.E. Rumbley (Eds.), *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education*. Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1057/9781137461254\\_9](https://doi.org/10.1057/9781137461254_9)
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organizations? En G. Krücken, A. Kosmützy & M. Torka (Eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (63-84).
- Musselin, C. (2010). The impact of changing recruitment practices on academic profiles. En G. Gordon & C. Whitchurch, *Academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce*. Routledge (125-137)
- Padilla, L. (2008). How has Mexican faculty been trained? A national perspective and a case study. *Higher Education*, 56, 167–183. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9096-y>
- Pelz, D. C., y Andrews, F. M. (1966). *Scientists in organizations: Productive climates for research and development*. Wiley.
- Pietilä, M. (2015). Tenure track career system as a strategic instrument for academic leaders. *European Journal of Higher Education*, 5(4), 371-387, <http://doi.org/10.1080/21568235.2015.1046466>
- Pineda P. (2015). Institutional Frameworks and Scientific Productivity in Chile and Colombia, 1950–2012. En G. Gregorutti & J.E. Delgado (Eds.), *Private Universities in Latin America. International and Development Education*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137479389\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137479389_5)
- Pizano de Brigard, F. (2016). *Una visión de universidad y otros escritos*. Bogotá, Ediciones Uniandinas.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2019). *Anuario Estadístico Institucional 2018- 2019*. PUC de Chile.
- Popov, S.V. (2015). Tenure-Track Contract Helps Self-Selection. *Economics Bulletin*, 35(4), 2482-2486. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2580900>

- Porturas, F. (1994). *Historia de la creación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*. Asociación Peruana Cayetano Heredia.
- Powell, J., Baker, D. & Fernandez, F. (Eds.). *The Century of Science: The global triumph of the research university*. Emerald Publishing
- Rocca, F. X. (2007). In Spain, inbreeding threatens academia. *Chronicle of Higher Education*. <http://chronicle.com/article/In-Spain-Inbreeding-Threatens/11068>
- Shin, J.C., Arimoto, A., Cummings, W. & Teichler, U. (Eds.) (2014). *Teaching and research in contemporary Higher Education. Systems, activities and rewards*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6830-7>
- Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU] (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Lima, SUNEDU
- Teichler, U. & Cummings, W. (Eds.) (2015). *The relevance of academic work in comparative perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11767-6>
- Teichler, U., Arimoto, A. & Cummings, W. (2013). *The changing academic profession. Major findings of a comparative survey*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1>
- Universidad de los Andes de Colombia (2019). *Boletín estadístico 2019*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Vehlo, L. (2006). Building a critical mass of researchers in the least developed countries: new challenges. En L. Box & R. Engelhard (Eds.), *Science and Technology Policy for Development, Dialogues at the Interface*. Anthem Press
- Velho, L. & Krige, J. (1984). Publication and citation practices of Brazilian agricultural scientists. *Social Studies of Science*, 14(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/030631284014001004>
- Weick, K.E. (1976). Educational organization as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 45-62. <http://doi.org/10.2307/2391875>



ARTÍCULO

## El enfoque pacifista de la internacionalización. Caso de estudio: la Universidad Autónoma de Sinaloa

*The pacifist approach to internationalization.  
A case study: Universidad Autónoma de Sinaloa*

AMÉRICA MAGDALENA LIZÁRRAGA GONZÁLEZ\*

Universidad Autónoma de Sinaloa\*  
Correo electrónico: americalizarraga@gmail.com

Recibido el 13 de agosto del 2020; aprobado el 03 de septiembre del 2021

RESUMEN

Este artículo enfatiza el papel de la Internacionalización en la construcción de convivencia pacífica en el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, cuyos indicadores de calidad contrastan con la violencia que envuelve al estado. A partir de un estudio de caso, se afirma el impacto en el desarrollo académico de 350 estudiantes de movilidad saliente. Se concluye que la movilidad incentiva el aprendizaje internacional, global e intercultural y es una herramienta que mejora la competitividad profesional, al mismo tiempo que coadyuva a la construcción de una cultura de paz en sociedades familiarizadas con la violencia.

PALABRAS CLAVE

Internacionalización; Educación superior; Cultura de paz; Movilidad estudiantil

**ABSTRACT** This article emphasizes the role of the Internationalization in the construction of peaceful coexistence in the case of Universidad Autónoma de Sinaloa whose quality indicators contrast with the violence that surround the state. A case study has stated the impact on the academic development of 350 outgoing mobility students. It is concluded, that mobility encourages the international, global and intercultural learning and that it is a tool that improves professional competitiveness as well as contributes to the construction of a culture of peace in societies familiar with violence.

**KEYWORDS** Internationalization; Higher education; Culture of peace; Student mobility

## INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan, en las últimas décadas, un papel preponderante en la formación de capital humano, capaz de adaptarse al entorno económico, político y social que plantea la globalización. La discusión en torno a la situación y perspectivas de los egresados en el mercado laboral evidencia el papel imperativo de la internacionalización por las competencias profesionales que construye y consolida en los egresados.

Expertos e investigadores de diversas IES sostienen la necesidad de re-crear estructuras y plataformas de comunicación, formas de organización del trabajo y los procesos de intercambio, proyectos curriculares conjuntos y más flexibles, procedimientos y estrategias efectivas, con miras a responder a la formación de ciudadanos multiculturales que exigen las sociedades del conocimiento.

Aunque lamentable, es un hecho que la violencia ha penetrado los espacios educativos, situación que contrasta con la misión de las IES, cuya identidad se le asocia al conocimiento, a la promoción de la cultura y a la igualdad de oportunidades que, en conjunto, propicien la formación de ciudadanos profesionales, democráticos, civilizados y con un sentido de servicio a la ciencia, la tecnología, la innovación, la cultura y la empresa.

De acuerdo con Ortega y Gasset (2001), la Universidad, refiriéndose a las IES, contempla tres funciones generales: la enseñanza de las profesiones, la investigación científica y la transmisión de cultura. De esta forma, el conocimiento, la comprensión y la aplicación de los valores que conforman una base para la paz, significa un primer paso para la resolución de problemas de manera pacífica y solidaria (García-González, 2018). A su vez, Galtung (2014) afirma que tres son las condiciones necesarias para la construcción de cultura de paz: reciprocidad, equidad y entropía.

Desde una dimensión ética, la cultura de paz incluye los principios de solidaridad y respeto a distintas culturas y valores morales. Por tanto, en el centro de cualquier estrategia que tenga por objeto la construcción de una cultura de paz está la educación. Es a través de la educación que se puede hacer la más amplia introducción posible de los valores, habilidades y conocimientos que formen las bases del respeto por la paz, los derechos humanos y los principios democráticos. La educación no sólo debe reforzar la creencia de que la paz es un valor fundamental de la humanidad y crear una mentalidad no violenta, sino debe moldear una actitud de participación y responsabilidad en asuntos relacionados con la paz desde lo local hasta lo global. (Symonides y Singh, 1996:20).

Los estudios de la paz sostienen que el camino a esta se cimenta en la construcción del diálogo empático, en la creación de encuentros y relaciones interculturales facilitadas por el lenguaje, en la formulación de investigaciones y trabajos de campo. En este sentido, en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) se define que la movilidad estudiantil es la promotora de dichas acciones como un medio para la promoción de la paz a través del intercambio de experiencias culturales y académicas. La movilidad estudiantil es la estrategia más utilizada en los procesos de internacionalización de la educación superior. Internacionalización que Knight (2015) define como un proceso transversal, cuyo objeto reside en el conocimiento, en la diversidad de culturas, el respeto a la identidad y a la diferencia cultural, y cabe recalcar que este enfoque es muy similar a las investigaciones para la paz.

Con base en lo anterior, esta investigación empírica se basa justamente en dicha función sustantiva y estratégica de las IES, específicamente considerando como estudio de caso a los estudiantes participantes en el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional de la UAS, específicamente la movilidad saliente, aquellos estudiantes locales que realizan sus estudios durante un semestre o un año en IES en el extranjero con las que la UAS ha firmado convenios.

El trabajo, además de compartir la experiencia de esta IES que trabaja con una perspectiva global en la implementación del Programa para la Internacionalización, analiza la movilidad saliente como una de sus estrategias y como elemento promotor de la cultura y valores de paz entre la juventud sinaloense. El estado de Sinaloa es conocido inadecuadamente en el país como la cuna del narcotráfico, por lo que esta investigación cualitativa propicia un ejercicio reflexivo en torno al estado del arte respecto a la internacionalización y a los conceptos de paz y su campo de estudio a partir de las siguientes preguntas: ¿qué valores se promueven a través de los principales documentos institucionales que recogen la misión y visión de la UAS? y ¿cómo y cuándo adquieren los estudiantes de la UAS las habilidades y competencias necesarias para forjarse como ciudadanos globales y agentes de paz? Con los fundamentos proporcionados por este análisis cualitativo, se consideró relevante proponer una política gubernamental como alternativa de prevención de conflictos

en Sinaloa de tal forma que en las IES del estado se forje un futuro solidario y el desarrollo de una cultura de paz.

A lo largo de las secciones se presenta un marco teórico conceptual, además de las estrategias y políticas institucionales que fundamentan el proceso de internacionalización en la UAS como caso de estudio. Se presenta un análisis del impacto del Programa de Movilidad Estudiantil en la formación de ciudadanos con responsabilidad individual y colectiva de sus orientaciones, lo cual constituye, según Jiménez (2011) la esencia de un pacifista.

La investigación buscó conocer el impacto de las estrategias de internacionalización implementadas en la UAS y determinar su incidencia en las ventajas competitivas de los estudiantes, así como en la construcción de espacios de paz en el ámbito académico y social en el que se desenvuelve la comunidad universitaria. Se considera que la principal aportación de esta investigación radica en abordar nuevos paradigmas en los que la internacionalización de la educación superior funja como un elemento clave de espacios de paz de donde emerjan nuevas formas de pensamiento para avanzar hacia una sociedad del conocimiento.

## INTERNACIONALIZACIÓN Y PAZ, UN SÓLIDO VÍNCULO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La internacionalización es un fenómeno relevante para gobiernos y las IES, ya que constituye una respuesta a los retos de la globalización. Rodríguez (2014) señala que a la internacionalización se le concibe como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización; es tanto un objetivo como un proceso que permite que las IES logren una mayor presencia y visibilidad internacional aprovechando los beneficios que están presentes en el exterior.

En este sentido, la internacionalización se presenta como una estrategia de la educación superior que forma parte de una nueva visión educativa acorde a los requerimientos del siglo XXI. La movilidad estudiantil es la forma más clara y visible de la internacionalización, y las IES que persiguen el logro de una alta calidad de su educación son quienes establecen políticas de internacionalización, programas de movilidad, manifiesta una perspectiva de la educación en lo cultural, promueve encuentros entre los estudiantes y profesores con personas multiculturales y ejecutan los convenios firmados entre IES para estancias de estudio en el extranjero, permitiéndole al estudiante comprender mejor lo que está sucediendo en el mundo, lo que le están enseñando y porqué es importante que se promueva el intercambio de ideas, opiniones, dejando a un lado los estereotipos y las diferencias sociales. Dicho en corto, son promotoras de la paz, por consiguiente, la educación internacional resulta muy importante para el desarrollo y formación del profesional competitivo.

De acuerdo a Bojórquez (2006) y a López (2008), una educación de calidad implica considerar de manera muy exigente los procesos de mejora continua basada en una filosofía adecuada de trabajo, sólidas relaciones humanas y valores institucionales debidamente construidos, a través de lo cual se propicia una renovada funcionalidad social, nuevas formas de administración y liderazgo institucional dedicada a la producción de conocimiento.

También, se considera que la educación de calidad debe ir a la par de los cambios tecnológicos, económicos y sociales que configuran el mercado laboral. Por ello, es necesario que el modelo educativo de las IES dote a sus estudiantes de los cuatro pilares de la educación definidos por Delors a fines del siglo. Resulta indispensable que los estudiantes continúen desarrollando competencias y habilidades a lo largo de su vida. Sin embargo, ¿qué pasa cuando conviven y están rodeados por la globalización de la violencia? Entonces, hay que recuperar y propiciar espacios de paz. De acuerdo con Gómez Collado, se define a la cultura de paz como:

...un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados principalmente en el respeto, la resolución pacífica de los conflictos, la promoción de los derechos humanos, la igualdad de género, el conducirse bajo principios de libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia, así como la solidaridad, la cooperación, el pluralismo, la diversidad cultural y en especial el diálogo entre todos los individuos (2018:9).

Jiménez (2018), propone la cultura de paz como *neutra* igual a la no violencia y una visión holística, complementaria entre los individuos y naciones. La paz neutra responde al conjunto de la paz negativa y positiva; mientras que por la no violencia se refiere a las relaciones sin violencia en oposición a la violencia directa, a la resistencia sin armas en oposición a la violencia cultural, o al hacer una filosofía para la paz en oposición a la violencia cultural.

Con base en la noción anterior, la función de las IES y sus egresados es responder con las competencias exigidas por el mercado a las necesidades actuales y futuras en el ámbito de la investigación, innovación, la industria y el desarrollo tecnológico, pues de lo que se trata es de formar un profesional-social e intelectualmente preparado para ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, con una visión global y de ser humano. Para formar a dicho profesional social, son necesarios dos tipos de contenidos: los saberes y las habilidades o destrezas, mismos que se adquieren mediante las asignaturas por instrucción, y las habilidades, que comprenden hábitos y destrezas, que se desarrollan con la educación, tales como dominio de competencias tecnológicas, hablar otro idioma, convivir con personas de otras culturas o costumbres.

¿Qué es la internacionalización vista desde la paz? Es una herramienta propicia que las IES necesitan para lograr lo que se requiere para superar los desafíos de la globalización. Es una tendencia que se enmarca también en la Declaración Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998), donde se señala la importancia de la educación de calidad hacia la internacionalización como promotora del pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y la participación activa, lo que contribuye, en gran medida, a la formación de ciudadanos éticos, constructores de paz. En este contexto, Gacel-Ávila (2000) sostiene que las IES que definen su política educativa, diseñan e implementan estrategias de internacionalización, principalmente con el objetivo de mejorar la calidad de la misma, logran más acreditación internacional, preparan mejor a especialistas para un mercado laboral internacional altamente competitivo. Para Morris (2011), se debe internacionalizar a la comunidad de la educación superior para mostrar tolerancia por las diferencias y respeto por las culturas, creencias y valores de otros. A su vez, Gómez Collado (2018) sostiene que el resultado debería ser la formación de ciudadanos de bien, motivados, con sentido crítico, capaces de analizar las necesidades de la sociedad, buscar soluciones y asumir la responsabilidad social utilizando métodos para su adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, análisis creativo, crítico y propositivo, así como la reflexión y la participación del trabajo en equipo en espacios multiculturales.

Por su parte, Camacho (2017) sostiene que este campo de investigación avanzó a partir de la práctica profesional. Por ejemplo, desde la que hace énfasis en actividades como intercambio y cooperación, pero también como un proceso de cambio institucional que permea la administración para la mejora de la enseñanza-aprendizaje, como un proceso para integrar una dimensión internacional, intercultural o global en las funciones de la educación superior o como políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos e instituciones, para promover la movilidad académica, investigación y docencia.

Otro de los aspectos relevantes de la internacionalización es que se considera un medio para ofrecer a los estudiantes una educación integral a través de acciones específicas que realizan las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) de las IES, como acciones en los programas de estudio, acuerdos y convenios de colaboración, proyectos de investigación conjuntos, currículo internacionalizado, movilidad estudiantil y docente, por mencionar algunas. Para lograr lo anterior, las IES deben crear estrategias que permitan una buena internacionalización. Deben, por tanto, crear conceptos claves para trazar un correcto camino a seguir y de esta manera no desviarse en el proceso. Esta estrategia debe contar con una visión, misión, valores, tareas, principios, destacar sus fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas, hacer un inventario, realizar auditorías y una valoración continua de los logros obtenidos.

La internacionalización es y seguirá siendo un instrumento que permite formar a los profesionistas del mercado laboral, los cuales demostrarán entre sus competencias

que piensan global y actúan local, adaptándose a un mundo cada vez más globalizado. Los estudiantes, al participar en el programa de movilidad, desarrollan habilidades para la convivencia respetuosa, el trabajo en equipo, la colaboración entre los demás para la obtención de objetivos comunes y resolver conflictos gracias a las bases que se les da en las instituciones promotoras de la cultura de paz. Lo anterior se expresa en la figura 1, en la que se enfatiza la importancia de la política de internacionalización, a través del programa de movilidad estudiantil como herramienta clave de dicho proceso.

Figura 1. Movilidad Estudiantil como componente de creación de espacios de cultura de paz.



Fuente: elaboración propia.

Como puede notarse en la figura 1, se parte de la violencia como un elemento de la vida cotidiana para generar un cambio de paradigma al concebir espacios de paz neutra, definida ésta por Jiménez (2011) como un proceso gradual, un acuerdo para comprometerse con sus actores bajo un conjunto de normas y reglas fruto del diálogo, entre principios de igualdad, libertad, justicia social y responsabilidad. El argumento es que con la participación en el programa de movilidad se fomentan espacios de convivencia pacífica y cultura de paz. Lo esencial de la paz neutra es neutralizar los elementos violentos (culturales o simbólicos) que habitan en los patrones culturales que posee cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto (Jiménez, 2014).

Aguilar (2014) afirma que, uno de los objetivos centrales de las políticas de internacionalización de las IES debe ser el fomento de una cultura de paz, la cual debe enfocarse en la defensa y el fortalecimiento de los derechos humanos, la equidad de género, la educación para la paz y la resolución de conflictos de manera pacífica y creativa. Lo anterior es incluso más relevante cuando se toma en consideración un escenario en el que la sociedad considera el problema de la violencia como parte de la vida cotidiana y que a través de la educación se puede moldear una actitud de participación y responsabilidad en asuntos relacionados con la paz no sólo a nivel local y nacional, sino también en los niveles regional y global.

Como afirma Arabkheradmand, Shabani, Zand-Moghadam, Bahrami, Derakhshesh y Golkhandan (2015), el proceso de internacionalizar la educación superior podría crear un entorno cosmopolita con una variedad de culturas para que los individuos aprendan y adquieran una actitud de tolerancia y convivencia. De Wit, Deca y Hunter (2015) también hacen referencia al proceso deliberado de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, funciones y la prestación de la educación superior, con el fin de elevar la calidad de la educación y la investigación a todos los estudiantes y al personal académico. La internacionalización es un medio adecuado para promover la unión de las naciones, busca concientizar a los individuos a través de su educación profesional y el intercambio de conocimiento, es decir, la lucha de las normas sociales de convivencia internacional para obtener un bien común, la justicia social, la paz entre los individuos y el desarrollo equitativo mediante la generación de competencias culturales y habilidades críticas de reflexión.

De acuerdo con Jiménez (2018), la forma de adaptarse corresponde a la manera en la que se enfrenta a la cultura, misma que determina la forma de entender y transformar los conflictos y las violencias en las sociedades complejas en que se vive. Su importancia radica en buscar mecanismos en los que la convivencia sea un instrumento de desarrollo dentro del ámbito del ser humano.

La discusión muestra que el papel de la educación internacional es indispensable para abrir una superficie relacional de abordar los grandes tópicos transversales del mundo global: la diversidad cultural, el diálogo intercultural, la cultura de paz, la cohesión social y la formación de una ciudadanía basada en valores. Una estrategia es la movilidad.

## LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO COMPONENTE DE ESPACIO DE CULTURA DE PAZ

En educación superior, movilidad e internacionalización son conceptos que suelen ser utilizados en forma intercambiable. Es cierto que si bien se refieren a fenómenos interdependientes, no significan lo mismo. La diferencia radica en su visibilidad; la movilidad

es la parte más visible y la más concreta de la internacionalización. Como estrategia de internacionalización, la movilidad estudiantil permite participar y tener exposición a flujos internacionales de conocimiento y a nuevas ideas o tecnologías, contribuye al entendimiento entre culturas, a la construcción de una identidad cultural y al desarrollo de una ciudadanía, como objetivos principales.

Luchilo (2006) identifica tres estrategias que permiten identificar sendas lógicas en las que parecen coincidir la mayoría de los actores que intervienen en el proceso de circulación de estudiantes internacionales: i) la movilidad, entendida como una lógica de cooperación entre Estados, ii) la movilidad, como una herramienta que permite atraer personal académico y científico calificado y iii) la movilidad, como una fuente capaz de proveer ingresos extraordinarios. Lo que comenzó siendo una moda espoleada por el incentivo que suponían los programas de movilidad ensayados con éxito desde mediados de la década de los noventa en los países europeos, comenzó a expandirse entre jóvenes de clase media de los países en vías de desarrollo, formando un fenómeno transcultural con todos los ingredientes necesarios para poder ser identificado con el apelativo de *global*.

La internacionalización a través de la movilidad establece un fuerte y sólido vínculo con los principios culturales de la paz, a diferencia de otras latitudes, como existe en la Unión Europea, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, pero en América Latina no ha habido un proceso integral de cooperación internacional en el área de educación que enfatice tanto dicho vínculo. Y al mismo tiempo, se ha carecido de una perspectiva de internacionalización que agrupe a todo el bloque latinoamericano, caso contrario a Europa donde existe el programa Erasmus. La iniciativa más cercana a ello fue el Programa Tunning, una réplica del programa europeo que dio forma al Espacio Europeo de Educación Superior y que operó en América Latina de 2004 al 2013, integrando a 18 países con la intención de definir competencias, enfoques de enseñanza, créditos académicos y estándares de calidad para 15 áreas de conocimiento. Hoy existe una conciencia cada vez más clara de que la educación superior es clave en el desarrollo social y económico, por lo que algunos gobiernos latinoamericanos (Colombia y Brasil, por ejemplo) han incorporado una perspectiva de cooperación entre sus organismos y ejes de acción, es por eso que han establecido oficinas que fomentan la cooperación académica con países afines a sus principios de integración.

En conformidad con los argumentos expuestos, si bien México no es la excepción y carece de estructuras de gobernanza en el área de educación internacional, no cuenta con una política educativa en internacionalización capaz de enfrentar de forma global las situaciones que se afrontan en el mundo. Ejemplo de ello es que en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 del Gobierno Federal no se contempla ningún apartado que considere esta idea referente a la internacionalización de la educación superior; lo más cercano es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que Álvarez (2015) la define como una institución intermedia del campo de producción

de políticas de educación superior, de su rol ante la política de Estado de la educación superior y de su incursión en un nuevo paradigma de inclusión y responsabilidad social. Es a través de la ANUIES, junto con las IES, que en esta presente administración se construyen iniciativas que pugnen porque exista una política educativa exitosa, así como programas de fortalecimiento con visión de largo plazo (Villers, 2015).

Es por ello que algunas IES concentran sus esfuerzos institucionales a los programas de movilidad estudiantil, como valor añadido y elemento clave de la internacionalización, así como un medio para mejorar la calidad de la oferta educativa. En la UAS, la movilidad juega un papel central como actor social en la generación de nuevos paradigmas que otorguen mayor relevancia a los valores y den paso a la concepción de una nueva cultura de paz. Esta IES, con una matrícula de más de 165,000 estudiantes, de nivel medio superior, superior y posgrado, reconocida como la tercera Universidad Pública estatal, más grande del país y la segunda con mayor cobertura en México (Guerra, 2019), la internacionalización se entiende como un motor y eje transversal para la concreción de objetivos como el incremento de la competitividad académica y profesional de estudiantes e investigadores, la obtención de esquemas de financiamiento extraordinario y el intercambio de conocimiento para disminuir la brecha entre países.

La estructuración de su estrategia de internacionalización se visibilizó en 2011 con la puesta en marcha del Programa para la Internacionalización, documento donde se configuró un marco internacional, a través de cuatro políticas institucionales: revaloración de la gestión de internacionalización, fortalecimiento de la movilidad académica y artística, fortalecimiento de redes internacionales de cuerpos académicos, y la acreditación internacional de programas de licenciatura. Posteriormente, en 2013 se implementó el *Plan de Desarrollo Institucional* con el cual empezó un proceso de internacionalización caracterizado por el incremento de firmas de convenios de colaboración y la adhesión a organizaciones internacionales, el impulso a la movilidad académica y al desarrollo de estancias de investigación, acciones que formaron parte fundamental en los ejes estratégicos del *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017*, y del *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación Global 2021*.

Como resultado de estas acciones, las prácticas de movilidad internacional –tanto estudiantil como docente– se han incrementado de manera permanente. La existencia del verano internacional promovido por la UAS es otro ejemplo de presencia de los estudiantes en centros de investigación de diversos países. Un total de 1291 estudiantes de la UAS han vivido una experiencia de movilidad internacional y 780 visitantes han realizado movilidad en esta institución, corroborando que “conocer la experiencia de los participantes en programas de intercambio resulta primordial puesto que no solamente se conocen las motivaciones que los empujaron a realizar una estancia en otro centro educativo, sino conocer el cumplimiento de sus expectativas una vez que retornan a su universidad de origen” (Otero Gómez, Pérez y Sánchez Leyva, 2018:76).

Con base en lo anterior, resulta indispensable mostrar los resultados que se obtuvieron al realizar este estudio de caso.

## METODOLOGÍA

El estudio empírico se basó primeramente en una encuesta realizada a participantes del Programa de Movilidad Estudiantil (PME), a través de la cual se obtuvo la primera información basada en las opiniones y actitudes de los estudiantes de movilidad saliente. Posteriormente, se diseñó un cuestionario donde se les pregunta tanto del nivel de difusión y aceptación del PME en términos de requisitos y fuentes de financiamiento, así como el nivel de adquisición de competencias lingüísticas, académicas y culturales de ellos como estudiantes y su formación metodológica en el contexto de las aulas internacionales.

El objeto de estudio -de un total de 1291 estudiantes de movilidad saliente entre 2013-2019- consideró a 350 alumnos, con edades comprendidas entre los 19 y 28 años, donde el 22% fueron hombres y el 78% mujeres. Los participantes se identificaron a partir de la información proporcionada por la Coordinación de Movilidad Estudiantil de la Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales (DGVRI). Cabe recalcar que por el tamaño de la muestra, se aplicó un cuestionario y los resultados se codificaron en una base de datos en Excel, lo que posibilitó extraer conclusiones más fiables en la investigación cualitativa. La aplicación del cuestionario se realizó de manera autoadministrado, ya fuese de forma física o difundida en línea. Dicho cuestionario se diseñó con base en el Reglamento General de la DGVRI, el Reglamento de Movilidad Estudiantil, el formulario de aplicación para la movilidad y el reporte final de movilidad. Contiene un total de 44 preguntas divididas en tres tipos de respuesta.

La primera parte proporciona información sobre la edad, sexo, facultad y licenciatura que cursa el participante; en la segunda, información sobre el nivel de aceptación de los estudiantes en el programa de movilidad, y en la última parte, se divide en otras tres secciones para obtener información de competencias internacionales adquiridas en un ambiente multicultural. Esta última parte, se elaboró con base en las Resoluciones aprobadas por la Asamblea General de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, A/53/243), mostradas en la figura 2, en cuyos nueve artículos se aborda la definición de una cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamiento y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo, la cooperación, la promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, buscando siempre que la sociedad civil se comprometa al desarrollo total de una cultura de paz; todas ellas son medidas promovidas a través de la educación.

Figura 2. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.



Fuente: elaboración propia.

También se basó en los seis principios clave establecidos en el Manifiesto 2000, mostrados en la figura 3, los cuales resumen los valores-objetivos mínimos para crear espacios de paz en instituciones de educación: respetar a la vida, practicar la no violencia activa, compartir mi tiempo y mis recuerdos materiales, defender la libertad de expresión, promover un consumo responsable y contribuir al desarrollo de mi comunidad. Dicho documento fue formulado por premios Nobel de la Paz para que el individuo (haciendo referencia al estudiante) asuma su responsabilidad de convertir en realidad los valores, las actitudes, los comportamientos que fomentan la cultura de paz y con ello poder actuar en el entorno familiar, local, regional y nacional, practicando y fomentando la no violencia, la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad en su día a día.

## RESULTADOS DE CUESTIONARIO APLICADO

A la pregunta de cómo se enteró el estudiante del PME, 210 de los participantes se informaron directamente en el área de vinculación de su facultad, 88 estudiantes se interesaron

Figura 3. Principios clave del Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia.

|   |   |
|---|---|
| ● <b>Respetar la vida</b>   | Y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.  |
| ● <b>Practicar la no violencia</b>                                  | Rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes. |
| ● <b>Compartir mi tiempo y mis recursos materiales</b>              | Cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión políticas económicas.   |
| ● <b>Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural</b> | Privilegiando siempre a la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.   |
| ● <b>Promover un consumo responsable</b>                            | Y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.                                       |
| ● <b>Contribuir al desarrollo de mi comunidad</b>                   | Propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.                             |

Fuente: Elaboración propia.

porque un compañero participó en el PME, siete estudiantes reportaron haberse enterado por medio de la web institucional y 45 no lo especificaron.

Respecto a la principal fuente de financiamiento, destaca que 99 participantes lo hicieron con recursos familiares, 70 con recursos proporcionados por el sector público, 60 con becas de las instituciones receptoras, 58 con recursos del sector privado, 46 con becas otorgadas por la UAS y tan sólo dos estudiantes mencionaron que su principal fuente de financiamiento provino de su esfuerzo personal.

Al preguntar, si la experiencia de estudiar en el extranjero les abrió el horizonte a nuevas ideas, y si perciben al mundo más global y diverso 298 participantes respondieron afirmativamente, y cuando se les consultó si su experiencia había influido en su forma de interactuar con personas de otras culturas, 333 participantes señalaron estar muy de acuerdo.

En la encuesta, el estudiante de la UAS en Corea del Sur señaló que

el simple hecho de poder tener un acercamiento con personas que poseen diferentes ideas y perspectivas del mundo, influye en tu aprendizaje y comprensión, tanto de la

academia, la educación, la cultura, la política, la economía, la historia y la misma vida. Este cambio de perspectiva ayuda a solidificar la tolerancia, la comunicación abierta, la diplomacia y el respeto; lo que conlleva a que la convivencia con personas de otras culturas sea más fácil y con sensibilización, lo que evita malentendidos y posibles ofensas.

Cabe hacer notar que solo 17 participantes se mostraron escépticos, lo cual pues deberse a otras circunstancias de las que no quisieron hablar. Luego, y con respecto a lo aprendido en el extranjero o qué competencias lograron mejorar, un estudiante de la UAS en Colombia mencionó que “específicamente a mejorar mi calidad humana, mejoré en mis valores sociales, habilidades interpersonales como adaptarme a nuevas situaciones, toma de decisiones, también en ámbitos tecnológicos, habilidades en computadora, formular y gestionar proyectos, así como en mis procesos de aprendizaje, análisis, autocrítica”.

Otro estudiante en España dijo que:

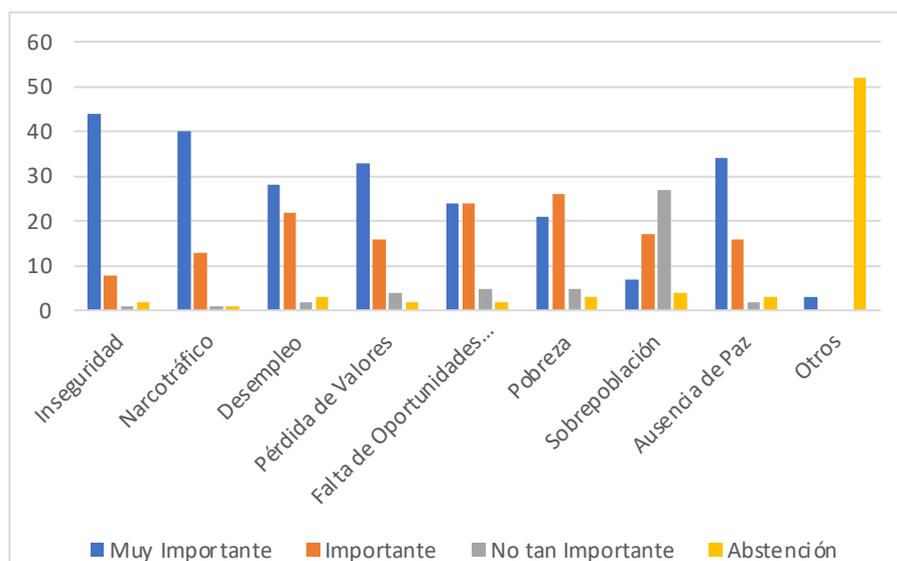
Los aprendizajes y experiencias son muchas ya que de todas las diferencias existentes se aprende, y vivir en un país diferente a México es una adaptación continua de formas de pensar, actuar, y costumbres que hay que adoptar. La principal competencia que adquirí fue una mentalidad más abierta lo que ayuda en la sana convivencia y la resolución de problemas. Valores como la tolerancia y el respeto y costumbres como reciclar y separar la basura.

Cuando se les preguntó si consideran que la experiencia de participar en el programa de movilidad estudiantil genera espacios de paz, 330 participantes afirmaron categóricamente que sí y 20 participantes omitieron su respuesta. Sin embargo, entre los últimos testimonios que acompañaron sus respuestas afirmativas, un estudiante que estuvo en tres diferentes programas movilidad, en Estados Unidos, España y Chile, dijo que le “tocó atender a gente refugiada de la guerra de Siria; eso realmente te pone en contexto con la situación de otras personas”. Un estudiante en España mencionó que:

...la convivencia en un ambiente distinto, con personas de diferentes culturas, bajo otras normas de conducta que debes respetar y hasta cierto punto adaptar, te hacen valorar las diferencias y por lo tanto ser tolerante, consciente y de pronto estás interesado y preocupado por lo que pasa en España, Egipto o Japón, porque formas relaciones con personas de otros continentes y de pronto no sólo eres ciudadano de México, si no del mundo y asumes un mayor compromiso y responsabilidad ante este.

Al momento de consultarles a los participantes su experiencia en el PME y si podrían identificar los conflictos más importantes que afectan día a día en Sinaloa, los estudiantes contestaron según lo plasmado en la gráfica 1.

Gráfica I. Conflictos más importantes que afectan a Sinaloa



Acerca de la categoría “otros”, no mencionaron cuáles, pero es evidente la inseguridad, el narcotráfico y la ausencia de paz entre los más señalados. Luego, cuando se les preguntó de qué manera pudieran ayudar a reducir la violencia en su estado un estudiante movilizado en Colombia, mencionó: “pensando de manera positiva, no solo con la influencia de mi cultura, sino con la de otras y motivando a los jóvenes a que realicen estancias educativas fuera y así valoren sus posibilidades de mejorar y cambiar el pensamiento.” Otro participante cuya movilidad fue en España, mencionó que “pues al menos en mi entorno, mantener espacios libres de violencia, haciendo una reacción en cadena, mi movilidad me ayudó a concientizar; entonces, yo puedo ayudar a otros a lo mismo”. Dos estudiantes más movilizados también a España dijeron que “Siendo una mejor ciudadana e invitando a todos los estudiantes posibles a que realicen una movilidad para que cambien su forma de pensar y se den cuenta de lo tranquilo que es vivir un lugar seguro.” O bien:

Yo soy docente de arte en educación primaria. En Sinaloa hay muchos niños que tristemente no pueden recibir la educación que merecen; hay algunos que asisten a la escuela, pero por diferentes motivos, generalmente familiares y económicos, están en riesgo de dejar sus estudios truncos. Personalmente no me siento capaz de ayudar a reducir la violencia directamente; sin embargo, quienes realizamos movilidad internacional podemos sembrar esperanza en los niños y la ambición de seguir adelante con sus estudios. Cuando le hablas a un niño sobre viajar a otro país se muestran incrédulos al principio y señalan que eso es para gente rica. Cuando le hablas de tu

experiencia, les muestras imágenes y además les pláticas que lo único que hace falta es poner todas sus ganas a los estudios, porque el gobierno y la escuela pueden apoyarte económicamente, se emocionan y muestran mayor empeño en sus clases. Lo que podemos hacer como participantes de movilidad internacional es ser fuente de motivación para que los niños vean lo importante que es la educación, sueñen con una profesión digna y honrada y puedan lograrlo.

Por último, al momento de consultar a los estudiantes si consideraban que durante su estancia en el PME recibieron herramientas que les ayuden a erradicar la violencia en Sinaloa, más de 180 respondieron que “Sí”, 100 participantes señalaron que “No” y el resto se abstuvo; al preguntarles cuáles habían sido esas herramientas, un estudiante en Polonia dijo:

Ahora me parece que ya es conocido y hasta quizás aplicado en Sinaloa también, pero en 2014 que estuve residiendo en el extranjero y conviviendo con estudiantes universitarios internacionales, recuerdo muy bien que me sorprendí mucho en una plática informal con compañeras, por el hecho de que en otros países aplicaban como herramienta de aprendizaje y comportamiento social responsable un programa que llamaban “Learn to learn” (aprender a aprender), que no existía en Sinaloa antes pero es justo un programa-herramienta (que por lo menos llevaban en aquel tiempo más de 20 años aplicándolo en países europeos) y que imparten desde preescolar hasta bachillerato, para reforzar la enseñanza con métodos de estudio eficientes y que según los comentarios de aquellas compañeras, también incluyen aprendizaje cultural y formas de comportamiento social muy orientado a fomentar la paz en la escuela y en el hogar.

Con la información recopilada, se considera que la movilidad permite al que participa comprender mejor lo que está sucediendo en el mundo, dejando a un lado los estereotipos y las diferencias sociales, elementos claves para entender, reflexionar, pensar y actuar sobre los altos índices de violencia que se vive en México, principalmente en el estado de Sinaloa. Frente a ello, el promover espacios de paz en el estado se vuelve estratégico, relevante y necesario.

## DISCUSIÓN

En este marco general, se corrobora lo que señala Jiménez (2011,2018) cuando afirma que el enfoque pacifista de la enseñanza superior permite comprender, interpretar, preservar,

reforzar, promover y difundir la cultura en todos sus niveles y aspectos desde un contexto de plural y diverso, con una visión de la educación que rompe los esquemas endógenos, incitando a la formación con una visión multicultural. Es un hecho, pues, que los programas de estudio en el extranjero ofrecen una oportunidad extraordinaria a los estudiantes en un mundo cada vez más internacionalizado, global e intercultural.

Lo que se debe considerar también es que las IES que participan en este proceso de internacionalización diseñen las políticas necesarias para la creación de un ambiente sano, de entendimiento ante las diferencias y el choque cultural, así como la apertura de nuevas formas de comprender las cosas. Atenta contra este enfoque pacifista de la educación internacional el escenario económico con los recortes presupuestales en materia de educación en los países, ya que tiene un impacto negativo en la capacidad de las IES para ampliar la cobertura de los programas de internacionalización, en particular en los PME.

Hay que resaltar que las IES mexicanas han alcanzado un nivel de internacionalización según sus características, pero con el presupuesto limitado para acciones específicas y con la situación económica actual se verán más afectaciones en esta década. Las vías tradicionales de la acción administrativa son insuficientes para hacer frente a la nueva realidad, por lo que una política gubernamental en torno a la educación internacional representa una oportunidad para construir IES más justas y equitativas, diversas, incluyentes y plurales desde la cultura de paz.

De ahí la necesidad de prevenir que esta situación se transforme en un conflicto de violencia cultural/simbólica, por lo cual es recomendable buscar alternativas que promuevan la participación de las IES en los programas de internacionalización y generar espacios de paz neutra, tal como la define Jiménez (2011). El supuesto más repetido es que estudiar en el extranjero promueve una cosmovisión y una conciencia de los problemas mundiales. Sin embargo, aún es escasa la evidencia que nos provea de los marcos conceptuales necesarios para explicar cómo suceden de hecho estos procesos. Tal como señala Mederos (2014:142): “La formación de normas de convivencia en los estudiantes universitarios es esencial para que adquieran normas de comportamiento, valores, costumbres, o sea, se socialicen y asuman una posición creadora y transformadora de la realidad a través de la influencia de las personas y de la cultura del medio en que viven”.

Por ende, las IES como responsables de la formación académica y científica, así como de la difusión cultural, juegan un papel fundamental en la construcción de espacios de paz. La implementación de políticas como la internacionalización educativa posicionan a las IES como promotoras en la construcción de espacios de aprendizaje en los que se fomentan a través de la educación intercultural, la tolerancia, la solidaridad, la diversidad humana y el diálogo entre culturas como herramientas necesarias para enfrentar y comprender un mundo cada vez globalizado.

## CONCLUSIONES

Los resultados empíricos de esta investigación conducen a señalar que, aunque queda aún mucho por hacer en la promoción y creación de espacios de paz a nivel estudiantil, las IES se afirman como un excelente espacio de paz para abanderar esta política de internacionalización que actuaría como inspiración la solución creativa de problemas. La cultura de paz en la internacionalización constituye un paso necesario para el aprendizaje de la gestión de emociones, de actitudes basadas en el respeto y la tolerancia, además de facilitar la creación de valores culturales basados en la cooperación.

Asimismo, se confirma la necesidad de gestionar en las IES fuentes de financiamiento para la operación de estos programas. Se ha demostrado que el papel de la internacionalización es indispensable para abrir una superficie relacional y abordar los grandes tópicos transversales del mundo global, intercultural diverso. La educación internacional contribuye a la construcción de una cultura de paz, es decir, una nueva forma de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre estos y la naturaleza para incrementar las posibilidades de vivir en armonía.

El PME representa un escenario de aprendizaje a donde llegan los estudiantes para calificarse en orden a la generación del conocimiento, así como para asumir estos procesos de enseñanza aprendizaje en orden a la proyección y el empoderamiento laboral. Por tanto, resulta indispensable la concientización y la creación de sentido crítico apropiados desde la propia experiencia en el extranjero para el desarrollo de prácticas educativas vivenciadas para su crecimiento y desarrollo personal y profesional, y con ello la transformación del entorno educativo.

Por último, cabe recalcar que la respuesta para los conflictos es la paz y la manera óptima de obtenerla es difundiendo cultura en la educación superior, lo que construye a una comunidad, aportando una educación integral que nutra a los estudiantes. Es un proceso complejo, pero atinado para los cambios generados por la globalización que se viven día a día. Queda claro que cada una de las herramientas de la internacionalización es interdependiente y debe analizarse desde una política institucional global, en la que las IES se planteen que el reto para la educación del futuro consiste en resolver cómo el estudiante puede aprender la cultura de otros países, funcionar en un medio multicultural y convertirse en una persona internacional.

Resulta fundamental favorecer el acceso a dicho enfoque, para que la sociedad lo conozca, identifique sus bondades y que cada integrante de la comunidad universitaria se convierta en un agente de paz.

A partir de lo anterior, las futuras líneas de investigación pudieran hacer referencia a la construcción de espacios de paz en otras IES nacionales y del extranjero con el objetivo de construir la idea, concepto y propiciar una teoría de internacionalización pacifista. Considero pues que la presente investigación va en camino de formar parte de esa tendencia o directriz.

## REFERENCIAS

- Aguilar Hernández, E. E. (2014). Implementación de la cultura de paz como lo establece la unesco dentro de México: un acercamiento de 2006 a 2012. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(10). 23-31.
- Álvarez Mendiola, G. (Coord.) (2015) *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. Biblioteca de la Educación Superior.
- Álvarez Miranda, R. y N.N. Hernández Pichardo, (2018). Entre axiomas, discursos y prácticas. En M.E. Gómez Collado [coord.]. *Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo*. (págs.162-183). UAEMéx/Bonobos editores.
- Arabkheradmand, A., E. A. Shabani, A. Zand-Moghadam, H.S. Bahrami, A. Derakhshesh, y A.R. Golkhandan (2015). *An Introduction to the Internationalization of Higher Education*. University Press of America.
- Bojorquez, C. O. (2006). *El modelo político en organizaciones educativas: un estudio de caso*. Editorial UAS.
- Camacho, M. (2017). *Internacionalización en la educación superior: práctica y estudio en constante evolución desde un estudio de caso*. ANUIES.
- De Wit, H., L. Deca, y F. Hunter (2015). Internationalization of higher education What can research add to the policy debate? [overview paper]. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Coords.), *The european higher education área* (págs. 3-12). Springer International Publishing.
- Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales (2019). Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://dgvri.uas.edu.mx/movilidad-estudiantil.php>
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 29(115).
- Galtung, J. (2014) La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos* (7).
- García-González, D. (2018). *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz*. RECRECOM.
- Gómez Collado, M. E. (2018) Introducción general. En M.E. Gómez Collado, Martha [Coord.]. *Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo*, (págs.. 9-12). UAEMéx/Bonobos editores.
- Guerra Liera, J. E. (2019). *Informe de Labores*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Jiménez B. F. (2011) *Racionalidad Pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*. Colección Paz y Conflictos, Dykinson.
- Jiménez B. F. (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19-52.
- Jiménez B. F. (2018) Cartografía de paces y Cultura de Paz. En M.E. Gómez Collado (Coord.) *Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo*, (págs. 13-24). UAEMéx/Bonobos editores.
- Knight, J. (2015) International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? *Journal of Studies in International Education*, vol. 19, 107-121.
- Lopez L., S. (2008) *Evaluación de la educación Superior en México, Enfoques teóricos y compromisos institucionales*. Editorial Origami.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*, vol. 7 (3), 105-133.
- Manifiesto 2000 (2000). <https://www.um.es/paz/main2.html>

- Mederos P., M. (2014) La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7(1), 141-159.
- Morris, N. (2011). *Using Blackboard for blended learning enhances student engagement and learning*. Blackboard World 2011. Las Vegas. <http://blackboard.echo360.com/ess/echo/presentation/1a246e1f-faba-4bc6-8e4234a4c790>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Asamblea General. Resoluciones aprobadas por la Asamblea General. <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la Universidad*. (R. J. A. Palma, Ed.). <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf> (Trabajo original publicado en 1931).
- Otero G., M, Wilson G. Pérez y José Luis Sánchez Leyva (2018). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Colombia y México. *Revista de la Educación Superior*, 48 (190), 71-92. [resu.anui.es](http://resu.anui.es).
- Rodríguez B., A (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6 (8), 149-169.
- Symonides, J. y K. Singh (1996). Constructing a culture of peace: challenges and Perspectives-an introductory note. En unesco (Ed.), *From a culture of violence to a culture of peace* (págs. 9-30). Presses Universitaires de France.
- Villers, Aispuro, R. (2015) La Internacionalización de la Educación Superior en México. En *Una mirada desde la ANUIES. En La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (p. 479). Biblioteca de la Educación Superior.

ARTÍCULO

## Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos

### *Fear to Covid-19 and stress: its effect on exhaustion, cynicism and self-efficacy in Mexican university students*

JUDITH CAVAZOS-ARROYO\*, AURORA IRMA MÁYNEZ GUADERRAMA\*\*  
Y GABRIELA JACOBO-GALICIA\*\*\*

\* Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

\*\*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

\*\*\*Universidad Autónoma de Baja California

Correo electrónico: judith.cavazos@upaep.mx

Recibido 06 de enero del 2021; aprobado 13 de septiembre del 2021

#### RESUMEN

Esta investigación analiza el impacto del miedo al Covid-19 en el estrés percibido y su efecto sobre agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia de estudiantes universitarios mexicanos. El diseño de investigación fue no probabilístico, transversal, cuantitativo y explicativo en una muestra de 478 estudiantes universitarios. Como técnica de análisis se utilizó el modelado de ecuaciones estructurales basado en mínimos cuadrados parciales. Los resultados indican que el miedo a contraer Covid-19 desencadena estrés, el cual provoca agotamiento emocional y cinismo y disminuye la autoeficacia de los alumnos.

#### PALABRAS CLAVE

Miedo al Covid; Estrés; Agotamiento emocional; Cinismo; Estudiantes

**ABSTRACT** This research analyzes the impact of fear of Covid-19 on perceived stress and its effect on emotional exhaustion, cynicism and self-efficacy of Mexican university students. The research design was non-probabilistic, cross-sectional, quantitative and explanatory in a sample of 478 university students. Structural equation modeling based on partial least squares was used as an analysis technique. The results indicate that the fear of contracting Covid-19 triggers stress, which causes emotional exhaustion and cynicism and decreases the self-efficacy of students.

**KEYWORDS** Fear of Covid; Stress; Emotional exhaustion; Cynicism; Students

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 ha impactado de manera directa e indirecta en el mundo. Sus efectos directos han provocado el contagio de millones de personas; en el caso de los indirectos, su magnitud sólo podrá determinarse en el mediano y largo plazo. Entre las consecuencias indirectas de dicha pandemia se encuentran afectaciones en términos económicos, sociales y educativos. A finales de abril del 2020, se habían cerrado establecimientos escolares en 180 países y se reportaba que aproximadamente el 85% de los estudiantes habían dejado de asistir de forma presencial; se espera que esta situación afecte no solo en el aprendizaje de los alumnos, sino también su salud mental (Banco Mundial, 2020).

Con el advenimiento de la pandemia el sector educativo fue uno de los primeros en realizar cierres físicos con el objetivo de controlar la transmisión (Viner *et al.*, 2020). Por su grado de imprevisibilidad, y la necesidad de distancia y aislamiento, el Covid-19 cambió radicalmente las formas de afrontamiento comunes ante eventos inesperados, y, por tanto, exige nuevas formas de adaptarse y pensar en las crisis (Horesh y Brown, 2020), tanto para las instituciones de educación superior como para los estudiantes.

Los cambios que ha tenido que realizar el sector están teniendo varios impactos de corto, mediano y largo plazo; por ejemplo, las instituciones de educación superior han buscado adaptarse a la educación en línea, implementar servicios de apoyo e incentivos para la retención estudiantil, reclutar estudiantes a través de nuevos medios y mantener la sostenibilidad financiera durante la crisis (Brammer y Clark, 2020). Adicionalmente, la comunidad universitaria ha enfrentado desafíos únicos que ponen en riesgo su salud física y mental (Zhai y Du, 2020). Se ha identificado que grupos de estudiantes en confinamiento y que mantienen el distanciamiento social de manera prolongada, no solamente tienen un alto riesgo de salud física, sino también de caer en estado de burnout y abandono escolar (Chen, Kaczmarek, & Ohyama, 2020; Hassnain & Omar, 2020).

La historia ha demostrado que durante una pandemia suele emerger el miedo, el cual incrementa la ansiedad y los niveles de estrés entre los individuos (Ornell, Schuch, Sordi y Kessler, 2020). Por su diseño, la universidad es una experiencia que busca maximizar las oportunidades de compromiso, estimulación y crecimiento de los estudiantes, lo que muchas veces lleva consigo un estrés inherente en la trayectoria escolar (Roberts, 2018). En este sentido, el estrés se entiende como la respuesta del cuerpo a estímulos nocivos, es un fenómeno psicológico, un problema físico y de integración social común que es afectado por estresores que pueden derivar en una serie de efectos negativos (Wu *et al.*, 2020). Desafortunadamente, el enfoque durante la pandemia se centró en la prevención y el tratamiento físico, atendiendo marginalmente la dimensión psicosocial, como los miedos individuales y el estrés en diferentes ámbitos (Ahorsu *et al.*, 2020). Por ello, esta investigación busca evaluar el impacto del miedo al Covid-19 sobre el estrés percibido y el impacto de éste sobre las tres dimensiones del burnout: agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia. Este artículo incluye los siguientes apartados: revisión de literatura, método, análisis de resultados, discusión y conclusiones.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

### *Miedo al covid-19 y estrés percibido*

Pocas experiencias humanas son tan profundas y tan aterradoras, como el miedo a un grave contagio; esta noción se agrava por la comprensión de que la enfermedad se transmite entre humanos, incluidos los seres queridos, o bien por la conciencia de que los hemos contagiado (Huremović, 2019). Una de las características de las enfermedades infecciosas es que despiertan el miedo en las personas, ya que tienen la capacidad de ser transmitidas de manera rápida e invisible, una amenaza latente de mortalidad y el poder para desencadenar estigmatización, y discriminación (Pappas *et al.*, 2009). En este sentido, el miedo al contagio puede amplificar el daño de una enfermedad afectando el bienestar de las personas (Ahorsu *et al.*, 2020). Así, las respuestas psicológicas ante la amenaza del nuevo coronavirus incluyeron el miedo y la ansiedad como factores con una fuerte capacidad de incidir en el comportamiento de las personas (Pakpour, Griffiths y Lin, 2020). Por ejemplo, Islam, Bodrud-Doza, Khan, Haque y Mamun (2020) encontraron que el miedo a la infección por Covid-19 [de uno mismo y/o de familiares], obstaculizaba que los alumnos estudiaran conforme a lo programado y sus planes de carrera futuros, provocándoles estrés.

Adicionalmente, estudios previos indican que las personas en cuarentena y aislamiento son proclives a desarrollar síntomas de estrés, depresión, fatiga emocional, insomnio, signos de estrés post-traumático, frustración y aburrimiento (Csikos, Mokos, Rozsa,

Andrea y Rita, 2020; Fofana *et al.*, 2020). De la misma manera, el Covid-19 y los cambios provocados para su contención, se convirtieron en un factor de estrés nuevo, incluyendo la ausencia de advertencia que impidió la preparación y la preadaptación, no se contaba con antídotos ni vacunas, y aún hoy no se conocen del todo las implicaciones sociales y de salud en el largo plazo (Vinkers *et al.*, 2020). En este sentido, Fofana *et al.* (2020) concluyeron que el mundo se enfrentó a dos contagios al mismo tiempo: el coronavirus y la carga alostática, la cual se entiende como el costo de la erosión crónica o grave física, mental y emocional que tiene lugar cuando el estrés supera los recursos internos de una persona; en el caso de la pandemia de Covid-19, el incremento en la ansiedad y el miedo provocaron una grave carga en las capacidades internas de las personas, con afectaciones en términos de toma de decisiones, disrupciones y agotamiento nervioso.

Estudios previos han encontrado que el miedo tiende a generar respuestas de estrés (Bennett, 1998; Meisenhelder y La Charite, 1989) según la combinación de los factores genéticos, psicológicos, biológicos, educativos y situacionales (Freckelton, 2020). Por ejemplo, durante un severo brote de síndrome respiratorio agudo severo [SARS] en Toronto, Canadá entre marzo y mayo de 2003 se identificó un alto miedo al contagio por parte de enfermeras que incrementó sus niveles de estrés (Peladeau, 2006). También, investigaciones en el ámbito educativo han encontrado que, la pandemia de Covid-19 ha supuesto una carga de salud mental sin precedentes para los estudiantes (Grubic, Badovinac y Johri, 2020). Además, los estresores cambiaron del miedo a no cumplir con las demandas de la vida social a temor por la salud, la familia, los amigos y el futuro incierto, empeorando los niveles de los síntomas de estrés, ansiedad, soledad y depresión (Elmer, Mepham, y Stadtfeld, 2020). Por lo anterior, es posible suponer que:

H1: El miedo a contraer Covid-19 genera estrés percibido en los estudiantes.

### *Agotamiento emocional y estrés percibido*

Durante las epidemias, la cantidad de personas afectadas en la salud mental tiende a ser mayor que el número de personas infectadas por la propia enfermedad; se sabe que las implicaciones de salud mental pueden durar más tiempo y tener mayor prevalencia que la epidemia en sí misma, y los impactos psicosociales y económicos pueden ser incalculables si se considera la incidencia en diferentes contextos (Ornell *et al.*, 2020). La definición más influyente de burnout es la propuesta por Maslach *et al.* (1986), quien lo identifica como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal reducida; aunque existen otras como la de Melamed *et al.* (2006) quienes describen este

fenómeno en términos de la pérdida crónica de los recursos energéticos de las personas, a consecuencia del estrés permanente. Si bien existen diferencias entre las definiciones, todas enfatizan la importancia del agotamiento como el componente clave de este constructo (Grossi, Perski, Osika y Savic, 2015). El agotamiento emocional provoca que los recursos de las personas se extingan, de forma que pierden la capacidad de dar lo mejor de sí mismas en sus actividades, e incluso pequeñas dosis del mismo, experimentadas unas cuantas veces al mes, pueden requerir de atención (Gaines y Jermier, 1983).

Se ha identificado que el miedo y la ansiedad son reacciones vinculadas con el estrés pandémico (Chacón, Fernández-Hermida y García-Vera, 2020). El estrés prolongado [durante seis meses o más], puede causar una afección que ha sido nombrada trastorno de agotamiento [ED, por sus siglas en inglés], que se caracteriza por problemas cognitivos, sueño deficiente y reducción de la tolerancia al estrés (Besèr, Sorjonen, Wahlberg, Peterson, Nygren, & Åsberg, 2014). Además del temor a morir, la pandemia de Covid-19 ha provocado afectaciones en el entorno familiar, escolar, empresarial y laboral, con cambios en las rutinas de trabajo y aislamiento, derivando en sentimientos de impotencia y abandono (Ornell *et al.*, 2020). Un estudio realizado en la población china identificó que, durante la fase inicial de la pandemia, el 35% de las personas experimentaron estrés psicológico, y los niveles más altos reportados se identificaron en los rangos de edad de entre 18 y 30 años y los mayores a 60 años (Qiu *et al.*, 2020). Particularmente, entre la población estudiantil, estudios previos han encontrado que, durante la pandemia, las modificaciones de la vida diaria han tenido un impacto en el estrés con manifestaciones de fatiga y debilidad (Musabiq & Karimah, 2020), reducción del bienestar y un menor logro académico. Por lo anterior, es posible suponer que:

H2: El estrés percibido por los estudiantes provoca agotamiento emocional.

### *Estrés y cinismo*

El cinismo es un estado en el que las personas pueden experimentar cambios con el paso del tiempo y se dirige hacia un objetivo específico [por ejemplo, la organización en que se labora o estudia] (Brandes y Das, 2006). Se reconoce como una variable multidimensional y en su definición se incluyen tres componentes: creencias o cogniciones, afecto y tendencias de comportamiento; en primera instancia, el cinismo implica que la persona considera que la organización carece de integridad, que solo actúa en beneficio de su propio interés; además, en lo afectivo, desarrolla emociones intensas vinculadas con su juicios basados en sus creencias, entre las que se encuentran la ira, el disgusto y la decepción, e

incluso se ha detectado también que el cinismo a menudo va acompañado de una sensación de engruimiento porque los cínicos pueden creer que son más conocedores o tienen una visión superior sobre cómo son las cosas; finalmente, respecto de las tendencias de comportamiento, las personas a menudo son despectivas, critican a la organización con comentarios que reflejan la falta de honestidad o sinceridad en su trato, humor sarcástico o mal humor e incluso pueden existir comportamientos no verbales en forma de miradas o guiños, sonrisas y burlas (Brandes y Das, 2006; Chiaburu *et al.*, 2013).

El cinismo se incrementa cuando los niveles de estrés aumentan y puede contribuir a los problemas de salud asociados con el burnout (Viljoen & Claassen, 2017). En el ambiente educativo, el cinismo se considera una actitud distante o indiferente hacia los propios estudios y su potencial utilidad (Kachel, Huber, Strecker, Höge, y Höfer, 2020). Estudios previos en este entorno han encontrado que altos niveles de estrés conducen al cinismo (Salmela-Aro *et al.*, 2016). Durante el confinamiento de la pandemia de Covid-19, muchos estudiantes tuvieron que adecuarse rápidamente al aprendizaje digital. Por ejemplo, una investigación en alumnos de medicina encontró que las condiciones presentadas y este tipo de aprendizaje provocó que la salud mental se deteriorara e incrementó los niveles de cinismo (Zis *et al.*, 2020). Por lo anterior, es posible suponer que:

H3: El estrés percibido por los estudiantes provoca cinismo.

### *Estrés y autoeficacia*

Las personas tienden a experimentar un mayor nivel de estrés durante los cambios importantes de la vida (Lee, Kim, y Wachholtz, 2016). Si bien, la formación universitaria genera altos niveles del mismo en los estudiantes (Hamaideh, 2011), los cambios en prácticamente todas las actividades de aprendizaje durante la pandemia por Covid-19 provocaron en muchos estudiantes estrés crónico (Majumdar, Biswas, y Sahu, 2020), que podría haber afectado su desempeño académico (Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990).

La autoeficacia es un concepto que se refiere a las creencias de las personas sobre sus capacidades para lograr ciertos niveles de desempeño e influye en los eventos que afectan sus vidas (Bandura, 1994). Aunque ha sido ampliamente examinada entre los estudiantes universitarios (Alhadabi, y Karpinski, 2020), aún es necesario valorar su rol en el contexto de la pandemia de Covid-19. La autoeficacia afecta la elección de actividades y entornos conductuales que las personas realizan, cuánto esfuerzo invierten y cuánto tiempo persisten frente a obstáculos y experiencias adversas; cuanto más fuerte es la autoeficacia, más activos son los esfuerzos de afrontamiento (Bandura, & Adams, 1977).

El estrés puede afectar el bienestar cuando las personas perciben la situación como estresante y consideran que sus recursos son inadecuados para manejar los estímulos del ambiente (Lee *et al.*, 2016); se experimenta ante la anticipación de situaciones difíciles o pérdidas futuras, por lo que muchas personas utilizan recursos como la autoeficacia para hacerle frente (Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004). Sin embargo, ante situaciones de vida muy estresantes o amenazantes, las personas pueden ver reducida su capacidad para hacerles frente (Lee *et al.*, 2016); es decir, a consecuencia del estrés ven disminuida su autoeficacia personal.

En un estudio sobre la salud psicológica de estudiantes griegos, se identificó que entre mayor sea la amenaza percibida, menor será la autoeficacia del alumno, se incrementará su auto aislamiento y sus estrategias de afrontamiento y reducción de la tensión serán menos positivas (Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004). En trabajos desarrollados con estudiantes coreanos, se ha identificado que el estrés disminuye la autoeficacia e influye, a través de su mediación, en variables como la calidad del sueño y la satisfacción con la vida (Bae, Kang y Lee, 2020; Lee *et al.*, 2016). Por ello, se propone que:

H4: El estrés percibido por los estudiantes disminuye su autoeficacia personal.

## MÉTODO

Este trabajo de investigación se realizó durante la segunda fase de la pandemia de Covid19 en México, en los meses de mayo y junio del 2020. El diseño de investigación fue empírico, cuantitativo y no experimental. Se utilizó una muestra no probabilística de estudiantes universitarios. Para ello, se revisó la literatura académica con el propósito de identificar los antecedentes asociados a las variables de estudio. Posteriormente, se diseñó el instrumento de recolección de datos, en base a escalas validadas y adaptadas al contexto. Finalmente, se llevó a cabo el trabajo de campo; en total se recolectaron 478 encuestas. Como técnica de análisis estadístico, se utilizó el modelado de ecuaciones estructurales con mínimos cuadrados parcializados.

Las variables se midieron con ítems tipo Likert con cinco puntos de asignación de respuesta, que van desde 1= “nunca” hasta 5= “muy frecuentemente”. El estrés percibido se midió con los 10 ítems de la versión simplificada de la escala desarrollada por Cohen, Kamarck, y Mermelstein (1983). Además, se adaptaron las escalas de agotamiento, cinismo y autoeficacia de Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker (2002) y de Hedrich-Martínez y Caballero-Domínguez (2016). Finalmente, se adaptó la escala de Snell. y Finney (1998) utilizada en el contexto del SIDA para medir el miedo al Covid-19, con 9 ítems. La tabla 1 muestra las escalas utilizadas.

Tabla 1. Escalas utilizadas

| Estrés percibido   | Agotamiento emocional   | Cinismo  |
|--|---|--|
| En el último mes:<br>Es1. Me he enojado por eventos inesperados<br>Es2. He sentido que las cosas importantes en mi vida se me salen de control<br>Es3. Me he sentido nervioso y estresado<br>Es4. Me siento inseguro sobre mi capacidad para manejar mis problemas personales<br>Es5. Siento que hay cosas que salen de mi control<br>Es6. Siento que no puedo hacerle frente a mis compromisos u obligaciones<br>Es7. Siento que soy incapaz de lidiar con los problemas cotidianos<br>Es8. Siento que no estoy al tanto de las cosas<br>Es9. Me he enfadado por cosas que están fuera de mi control<br>Es10. Siento que las dificultades son tan grandes que no puedo superarlas | Ag1. Me siento emocionalmente agotado por mis estudios<br>Ag2. Cuando termino mi día me siento físicamente agotado<br>Ag3. Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad<br>Ag4. Estudiar o ir a clases todo el día me hace sentir tenso<br>Ag5. Estoy exhausto de tanto estudiar  | Ci1. Desde que me inscribí en la universidad he ido perdiendo interés por mis estudios<br>Ci2. Cada vez tengo menos entusiasmo por estudiar<br>Ci3. Pienso que mis estudios no son realmente útiles<br>Ci4. Dudo de la importancia y valor de mis estudios<br>Ci5. Dudo del impacto que pueda tener lo que estudio |
| Miedo al covid   | Autoeficacia  |  |
| Cv1. Me siento ansioso por la epidemia de COVID19<br>Cv2. Tengo miedo de contagiarme de COVID19<br>Cv3. Me asusta contagiarme de COVID19 por el contacto con un familiar, amigo, vecino o alguien en la calle<br>Cv4. Me siento ansioso cuando hablo con familiares, amigos o vecinos sobre el COVID19<br>Cv5. El COVID19 es una experiencia muy estresante para mí<br>Cv6. El COVID19 ha comenzado a afectar mis relaciones personales<br>Cv7. La propagación del COVID19 me estresa<br>Cv8. Me preocupa que yo pueda tener el virus COVID19<br>Cv9. Tengo miedo de contagiar el COVID19 a un amigo, familiar o vecino  | Ef1. Soy capaz de resolver los problemas que surgen durante mis estudios<br>Ef2. Creo que soy un estudiante que aporta buenas ideas y sugerencias en clase<br>Ef3. Creo que soy un buen estudiante<br>Ef4. Cuando logro mis metas escolares, me siento motivado<br>Ef5. He aprendido muchas cosas interesantes durante mis estudios<br>Ef6. Durante las clases, me siento confiado de que puedo hacer las cosas |  |

## RESULTADOS

Características demográficas. Se encuestaron estudiantes universitarios de Baja California [69%], Chihuahua [19.7%], Quintana Roo [5.2%] y de otros estados de la república [6.1% de Puebla, Chiapas, Nuevo León, Jalisco y Estado de México, 6.1%]. El 92.7% manifestó ser soltero, 90% residía en casa de sus padres u otros familiares, 61.3% no era económicamente activo; además, 72.6% tenía entre 19 y 22 años, mientras que 64.9% cursaba entre el tercer y el sexto semestre de su carrera.

## MODELO DE MEDICIÓN

De acuerdo a las recomendaciones de Anderson y Gerbing (1998), se siguió el procedimiento de dos etapas: en la primera, se revisó el modelo de medición para asegurarse de la validez convergente y discriminante; posteriormente, se valoró el modelo estructural. El software estadístico utilizado fue Smart PLS versión 3.0.

La validez convergente del modelo de medición [tabla 2], se determinó a partir de cuatro indicadores: cargas factoriales [valor y significancia estadística]; alfa de Cronbach; fiabilidad compuesta; y varianza extraída media. Las cargas factoriales de los ítems mostraron valores entre 0.534 [Ef4] y 0.817 [Cv7], en todos los casos con valores *t* que superan 1.96. Respecto de las cargas, se afirma que el ítem debe tener al menos el 50% de su varianza en común con el constructo; ello sucede, cuando la carga factorial es de 0.50 (Barroso-Castro, Cepeda-Carrión y Roldan-Salgueiro, 2007). Por ello, en este modelo se mantuvieron ítems que superan dicho punto de corte.

En el caso del alfa de Cronbach, de los cinco constructos, tres de ellos superan el punto de corte de 0.70 [cinismo, estrés percibido y miedo al Covid-19], y los dos restantes muestran valores marginales al mismo [agotamiento emocional -0.692- y autoeficacia -0.685-]. Este indicador es el más utilizado; sin embargo, asume que todos los indicadores son confiables en la misma medida, por lo que se considera a otros indicadores, como la fiabilidad compuesta, como más apropiados para PLS SEM (Hair, Ringle, y Sarstedt, 2011). Respecto de la fiabilidad compuesta, los cinco constructos incluidos en el modelo exceden el punto de corte mínimo de 0.70 (Bagozzi y Yi, 1988; Fornell y Larcker, 1981; Seidel y Back, 2009). Por otra parte, la varianza extraída media de los indicadores de los cinco constructos también supera el valor mínimo sugerido de 0.50 (Martínez Ávila y Fierro Moreno, 2018). Así, de acuerdo con los resultados de los tres indicadores, es posible afirmar que existe validez de convergencia en el modelo de medición.

## VALIDEZ DISCRIMINANTE

Para establecer la validez discriminante del modelo de medición, se revisaron el criterio Fornell-Larcker, las cargas cruzadas y el ratio Heterotrait Monotrait [HTMT]. El primero evidenció validez discriminante dado que los valores de la raíz cuadrada de AVE de las variables del modelo [sobre la diagonal], superaron los coeficientes de correlación entre ellas (Fornell & Larcker, 1981). Del segundo criterio, cargas cruzadas, se revisa si los ítems cargan fuertemente en los constructos que intentan medir [valores superiores a 0.50], y además se examina que no carguen fuertemente en otros constructos, para así asegurarse que exista validez discriminante. Por su parte, el HTMT, valora si las correlaciones entre los indicadores que miden el mismo constructo exceden a las correlaciones de los indicadores

Tabla 2. Validez convergente

| Variable              | Ítem | Valor carga | Valor t | Alfa  | Fiabilidad compuesta | AVE   |
|-----------------------|------|-------------|---------|-------|----------------------|-------|
| Agotamiento emocional | Ag1  | 0.785       | 34.966  | 0.692 | 0.812                | 0.521 |
|                       | Ag2  | 0.720       | 24.828  |       |                      |       |
|                       | Ag3  | 0.689       | 22.17   |       |                      |       |
|                       | Ag5  | 0.687       | 18.79   |       |                      |       |
| Cinismo               | Ci1  | 0.741       | 24.189  | 0.821 | 0.874                | 0.582 |
|                       | Ci2  | 0.767       | 25.998  |       |                      |       |
|                       | Ci3  | 0.735       | 19.996  |       |                      |       |
|                       | Ci4  | 0.791       | 31.731  |       |                      |       |
|                       | Ci5  | 0.780       | 31.702  |       |                      |       |
| Miedo al COVID        | Cv1  | 0.662       | 18.842  | 0.888 | 0.903                | 0.511 |
|                       | Cv2  | 0.742       | 26.48   |       |                      |       |
|                       | Cv3  | 0.712       | 23.031  |       |                      |       |
|                       | Cv4  | 0.717       | 25.781  |       |                      |       |
|                       | Cv5  | 0.778       | 32.903  |       |                      |       |
|                       | Cv6  | 0.650       | 19.153  |       |                      |       |
|                       | Cv7  | 0.817       | 49.391  |       |                      |       |
|                       | Cv8  | 0.720       | 22.014  |       |                      |       |
|                       | Cv9  | 0.612       | 16.158  |       |                      |       |
| Autoeficacia          | Ef1  | 0.680       | 12.889  | 0.695 | 0.798                | 0.503 |
|                       | Ef3  | 0.773       | 18.716  |       |                      |       |
|                       | Ef4  | 0.534       | 7.179   |       |                      |       |
|                       | Ef6  | 0.816       | 28.674  |       |                      |       |
| Estrés percibido      | Es2  | 0.737       | 30.33   | 0.876 | 0.901                | 0.505 |
|                       | Es3  | 0.599       | 19.748  |       |                      |       |
|                       | Es4  | 0.760       | 33.878  |       |                      |       |
|                       | Es5  | 0.731       | 29.433  |       |                      |       |
|                       | Es6  | 0.760       | 33.132  |       |                      |       |
|                       | Es7  | 0.716       | 27.317  |       |                      |       |
|                       | Es8  | 0.671       | 21.978  |       |                      |       |
|                       | Es9  | 0.671       | 22.697  |       |                      |       |
|                       | Es10 | 0.732       | 28.715  |       |                      |       |

que miden diferentes constructos [heterotrait-heteromethod]; se sugiere un punto de corte máximo de 0.85 (Henseler, Ringle y Sarstedt, 2015). En la tabla 3, se presentan los tres criterios utilizados para determinar la validez discriminante del modelo de medición. Como en ella se observa, de acuerdo a los tres criterios existe validez discriminante: en el caso del criterio Fornell Larcker, los valores de la raíz cuadrada de AVE [sobre la diagonal], son mayores que las correlaciones entre constructos [bajo la diagonal]; respecto de las cargas cruzadas, los ítems cargan fuertemente en los constructos correspondientes y

presentan cargas bajas en el resto de los constructos; y en relación al HTMT, no existen valores mayores a 0.85 en ninguno de los ratios. En resumen, existe validez discriminante en el modelo de medición.

Tabla 3. Validez discriminante

| Criterio de Fornell-Larcker |                       |              |         |                  |                |
|-----------------------------|-----------------------|--------------|---------|------------------|----------------|
|                             | Agotamiento emocional | Autoeficacia | Cinismo | Estrés percibido | Miedo al COVID |
| Agotamiento emocional       | 0.721                 |              |         |                  |                |
| Autoeficacia                | -0.175                | 0.709        |         |                  |                |
| Cinismo                     | 0.439                 | -0.253       | 0.763   |                  |                |
| Estrés percibido            | 0.503                 | -0.312       | 0.400   | 0.710            |                |
| Miedo al COVID              | 0.270                 | 0.020        | 0.130   | 0.395            | 0.715          |
| Cargas cruzadas             |                       |              |         |                  |                |
|                             | Agotamiento emocional | Autoeficacia | Cinismo | Estrés percibido | Miedo al COVID |
| ag1                         | 0.785                 | -0.128       | 0.331   | 0.412            | 0.263          |
| ag2                         | 0.720                 | -0.122       | 0.252   | 0.338            | 0.209          |
| ag3                         | 0.689                 | -0.149       | 0.313   | 0.353            | 0.119          |
| ag5                         | 0.687                 | -0.107       | 0.369   | 0.343            | 0.180          |
| ci1                         | 0.393                 | -0.177       | 0.741   | 0.297            | 0.124          |
| ci2                         | 0.381                 | -0.212       | 0.767   | 0.327            | 0.116          |
| ci3                         | 0.238                 | -0.152       | 0.735   | 0.254            | 0.048          |
| ci4                         | 0.339                 | -0.177       | 0.791   | 0.299            | 0.057          |
| ci5                         | 0.309                 | -0.236       | 0.780   | 0.337            | 0.136          |
| cv1                         | 0.148                 | -0.008       | 0.037   | 0.276            | 0.662          |
| cv2                         | 0.164                 | 0.053        | 0.028   | 0.246            | 0.742          |
| cv3                         | 0.147                 | 0.119        | 0.051   | 0.229            | 0.712          |
| cv4                         | 0.208                 | 0.024        | 0.101   | 0.244            | 0.717          |
| cv5                         | 0.216                 | 0.031        | 0.095   | 0.328            | 0.778          |
| cv6                         | 0.265                 | -0.035       | 0.191   | 0.356            | 0.650          |
| cv7                         | 0.206                 | -0.030       | 0.079   | 0.339            | 0.817          |
| cv8                         | 0.137                 | 0.028        | 0.076   | 0.198            | 0.720          |
| cv9                         | 0.197                 | -0.008       | 0.137   | 0.239            | 0.612          |
| ef1                         | -0.052                | 0.680        | -0.174  | -0.183           | 0.041          |
| ef3                         | -0.099                | 0.773        | -0.161  | -0.254           | 0.022          |
| ef4                         | -0.055                | 0.534        | -0.201  | -0.085           | 0.071          |
| ef6                         | -0.229                | 0.816        | -0.217  | -0.286           | -0.025         |
| es2                         | 0.392                 | -0.186       | 0.319   | 0.737            | 0.333          |
| es3                         | 0.407                 | -0.117       | 0.165   | 0.599            | 0.354          |
| es4                         | 0.388                 | -0.259       | 0.268   | 0.760            | 0.325          |

|      |       |        |       |       |       |
|------|-------|--------|-------|-------|-------|
| es5  | 0.352 | -0.162 | 0.259 | 0.731 | 0.238 |
| es6  | 0.388 | -0.287 | 0.343 | 0.760 | 0.234 |
| es7  | 0.342 | -0.307 | 0.331 | 0.716 | 0.238 |
| es8  | 0.323 | -0.253 | 0.252 | 0.671 | 0.263 |
| es9  | 0.287 | -0.119 | 0.258 | 0.671 | 0.262 |
| es10 | 0.320 | -0.268 | 0.339 | 0.732 | 0.277 |

#### Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)

|                       | Agotamiento emocional | Autoeficacia | Cinismo | Estrés percibido | Miedo al COVID |
|-----------------------|-----------------------|--------------|---------|------------------|----------------|
| Agotamiento emocional |                       |              |         |                  |                |
| Autoeficacia          | 0.221                 |              |         |                  |                |
| Cinismo               | 0.577                 | 0.345        |         |                  |                |
| Estrés percibido      | 0.642                 | 0.363        | 0.465   |                  |                |
| Miedo al COVID        | 0.332                 | 0.106        | 0.150   | 0.435            |                |

## MODELO ESTRUCTURAL

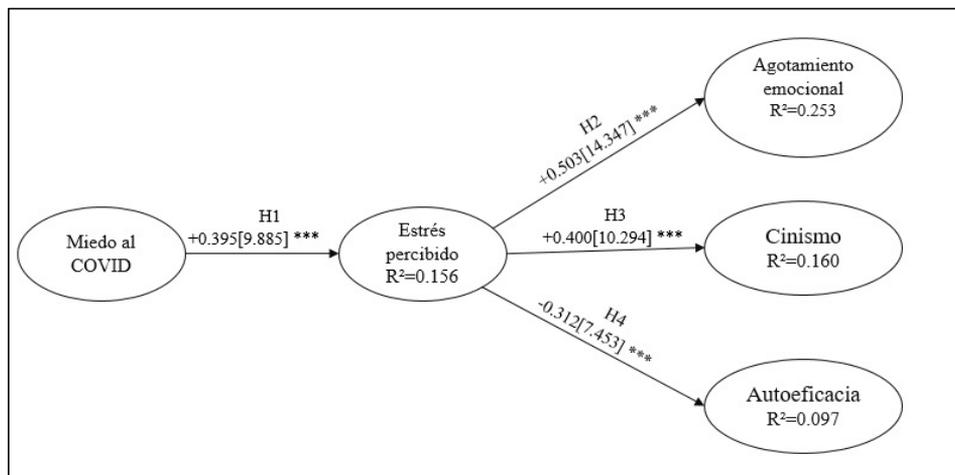
Con el propósito de evaluar la capacidad predictiva del modelo, se revisó el indicador  $Q^2$  de Geisser-Stone (Hair *et al.*, 2016). Aplicando el procedimiento blindfolding, se omite un grupo de datos de los indicadores reflectivos que miden los constructos endógenos del modelo y se calculan los parámetros de los datos restantes, iterando hasta que los datos se omiten completamente y el modelo se vuelve a estimar (Chin, 1998; Hair *et al.*, 2016). Existen dos métodos de análisis para el cálculo de los valores  $Q^2$ : la comunalidad validada cruzada, y la Redundancia validada cruzada. De ellos, se recomienda usar el segundo. En este método, la predicción en el modelo estructural path incluye los datos eliminados; cuando los valores  $Q^2$  son mayores de 0 ( $Q^2 \geq 0$ ), el modelo tiene un nivel de predicción relevante para los constructos endógenos, pero cuando ello no sucede ( $Q^2 \leq 0$ ), se carece de pronóstico en la modelización (Hair *et al.*, 2016). Respecto de la magnitud de la relevancia predictiva, se afirma que cuando el valor de  $Q^2$  es 0.02, existe poca relevancia predictiva, cuando es de 0.15, la relevancia predictiva es mediana y cuando su valor es de 0.35, hay gran relevancia predictiva (Chin, 2010). Los resultados muestran los siguientes resultados: Estrés percibido  $Q^2=0.374$  [gran relevancia predictiva], Agotamiento  $Q^2=0.210$  [mediana relevancia predictiva], Cinismo  $Q^2=0.372$  [gran relevancia predictiva], y Autoeficacia  $Q^2=0.203$  [mediana relevancia predictiva].

En la figura 1, se exhibe el modelo contrastado, en el cual se incluyen los coeficientes path de los efectos estructurales y el valor  $R^2$  del estrés percibido, agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia. Para evaluar los paths, se consideró su magnitud, sentido y significancia. Respecto del sentido de las relaciones, los paths coinciden con los postulados en las hipótesis. Por otra parte, los valores de los paths estructurales reiteran los planteamientos

teóricos y en todas las hipótesis los valores t fueron estadísticamente significativos. El coeficiente de determinación  $R^2$ , calcula el grado en el cual un constructo endógeno del modelo estructural, se explica a partir de otros constructos (do Nascimento & da Silva Macedo, 2016). La valoración de su magnitud es la siguiente: se considera sustancial, cuando su valor es de 0.75; es moderado, cuando muestra un valor de 0.50; finalmente, si es de 0.25, se valora como débil (Hair *et al.*, 2016). Los valores de este indicador en el modelo son los siguientes: estrés percibido [0.156], agotamiento emocional [0.235], cinismo [0.160] y autoeficacia [0.097]. Aunque los valores son débiles, en todos los casos son significativos.

Por otra parte, respecto de la prueba de hipótesis, las cuatro relaciones propuestas fueron estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%, ya que sus valores t fueron superiores a 1.96. De acuerdo a estos criterios no se rechaza H1 que testó si el miedo al Covid genera estrés ( $\beta = 0.395$ ,  $t = 9.885$ ). De igual modo, se confirma H2, que postula que el estrés percibido provoca agotamiento emocional ( $\beta = 0.503$ ,  $t = 14.347$ ). También se reitera que el estrés provoca cinismo confirmando H3 ( $\beta = 0.400$ ,  $t = 10.294$ ). Por último, se corroboró H4 que postuló que el estrés disminuye la autoeficacia ( $\beta = -0.312$ ,  $t = 7.453$ ).

Figura 1. Modelo contrastado



## DISCUSIÓN

Con la amenaza del Covid-19, la mayor parte de la atención durante su evolución en el mundo se ha centrado en los aspectos físicos; sin embargo, los aspectos psicosociales aún

no se han considerado a fondo entre las diferentes poblaciones (Ahorsu *et al.*, 2020), entre ellas, la estudiantil. Las universidades cerraron sus instalaciones física y paulatinamente se adaptaron a la enseñanza virtual y además modificaron sus planes de exámenes y evaluaciones; sin embargo, sus estudiantes han sufrido estragos y han experimentado temores, preocupaciones y ansiedad (Reznik *et al.*, 2020).

Este trabajo de investigación indaga sobre el impacto del miedo al Covid-19 sobre el estrés percibido y el impacto de éste sobre las tres dimensiones del burnout: agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia. Los resultados indican que, en la realidad empírica de estudiantes universitarios mexicanos, las relaciones propuestas son significativas. Por una parte, se postuló que el miedo a contraer Covid-19 genera estrés percibido en los alumnos universitarios. Nuestros hallazgos confirman lo anterior y reiteran lo señalado por trabajos previos que indican que el miedo produce estrés (Bennett, 1998; Meisenhelder y LaCharite, 1989; Peladeau, 2006). Particularmente, se reitera que a semejanza de lo ocurrido en otros contextos (Grubic, Badovinac y Johri, 2020), en el entorno educativo mexicano la pandemia de Covid-19 también ha provocado afectaciones en la salud mental de los estudiantes, en este caso en términos de estrés percibido. El miedo al Covid-19 se refleja mayormente, en el miedo de los estudiantes a contagiarse del virus y en su percepción de ser una experiencia muy estresante para ellos. Por su parte, el estrés percibido se exhibe principalmente en la inseguridad que los alumnos sienten para manejar sus problemas personales y en su incapacidad para hacer frente a sus compromisos u obligaciones.

Respecto a la hipótesis 2, se encontró que el estrés percibido por los estudiantes provoca agotamiento emocional. Estos hallazgos confirman lo señalado por trabajos previos, realizados en el contexto de Covid-19, que identificaron que las personas jóvenes vieron modificados sus hábitos cotidianos con afectaciones en términos de estrés psicológico, fatiga y debilidad (Musabiq & Karimah, 2020; Qiu *et al.*, 2020). Los estudiantes manifiestan sentirse agotados emocionalmente por sus estudios e indican que cuando terminan el día se sienten físicamente agotados.

Por otra parte, se postuló que, en los estudiantes, el estrés percibido provoca cinismo. Los resultados evidencian que dicho efecto existe. En el contexto estudiado, el cinismo se muestra, principalmente, en las dudas de los alumnos sobre la importancia, el valor y el impacto de sus estudios. Al respecto, trabajos previos indican un efecto directo y positivo del estrés hacia el cinismo (Salmela-Aro *et al.*, 2016; Viljoen & Claassen, 2017; Zis *et al.*, 2020) y precisan que en el entorno educativo éste se presenta como una actitud distante o indiferente hacia los estudios y su utilidad potencial (Kachel *et al.*, 2020). Los resultados de este trabajo de investigación, confirman lo anterior.

Finalmente, se confirmó que el estrés percibido por los estudiantes disminuye su autoeficacia personal. Trabajos desarrollados en el entorno educativo encontraron que en situaciones estresantes, disminuye la autoeficacia de los alumnos; identificaron que dicha afectación se manifiesta en una menor calidad de sueño y en una disminución en

la satisfacción con la vida; además, precisaron que, entre mayor sea el nivel de amenaza percibida, mayor será también el aislamiento y serán menos efectivas las estrategias de afrontamiento y reducción de la tensión (Bae *et al.*, 2020; Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004; Lee *et al.*, 2016). En este trabajo, la autoeficacia de los alumnos se manifestó mayormente en su confianza de poder hacer las cosas y en su creencia de ser buenos estudiantes. De acuerdo a los hallazgos, estas manifestaciones serán las más afectadas por el estrés.

En resumen, la pandemia de Covid-19 ha tenido afectaciones relevantes en los estudiantes universitarios mexicanos, particularmente por el estrés que ha provocado con afectaciones subsecuentes en términos de agotamiento, cinismo y autoeficacia. Como medidas paliativas, se recomienda que las universidades clarifiquen sus políticas de evaluación, identifiquen y apoyen a los estudiantes con mayor riesgo de aislamiento social y fortalezcan los mecanismos que permitan la relación social entre la comunidad universitaria; trabajos previos, destacan los posibles efectos positivos de este tipo de actividades (Elmer, Mepham y Stadfeld, 2020; Moawad, 2020). La implementación de esta clase de estrategias es relevante, considerando que al final del año 2020, aún existía un clima de incertidumbre sobre cómo o cuándo concluiría la pandemia. A semejanza de otros estudios, este trabajo de investigación tiene algunas limitaciones, ya que la recolección de la muestra fue a través de una técnica no probabilística por conveniencia, durante la fase tres de la propagación de Covid-19 en el país. Se recomienda que investigaciones futuras sean conducidas hacia el estudio de las consecuencias psicológicas, los esfuerzos por mantener la salud mental y su efecto en la autoeficacia académica en contextos de un prolongado confinamiento de estudiantes como el caso de México.

## REFERENCIAS

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International journal of mental health and addiction*, *March*, 1. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411-423.
- Bae, E. S., Kang, H. S., & Lee, H. N. (2020). Mediating effects of academic self-efficacy in the relationship between academic stress and sleep quality among academic high school students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, *26*(3), 281-289. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2020.26.3.281>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, *16*(1), 74-94.

- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y respuestas de política pública*. Washington, DC: Banco Mundial. DC. © World Bank. Recuperado el 10 de noviembre de 2020 de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachandran (Vol. Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4. (pp. 71–81). Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310.
- Barroso Castro, M. C., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán Salgueiro, J. L. (2007). Investigar en Economía de la Empresa: ¿Partial Least Squares o modelos basados en la covarianza? En *El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM* (p. 63). Madrid: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Bennett, J. (1998). Fear of contagion: A response to stress? *Advances in Nursing Science*, 21(1), 76-87.
- Besèr, A., Sorjonen, K., Wahlberg, K., Peterson, U., Nygren, Å., & Åsberg, M. (2014). Construction and evaluation of a self-rating scale for stress-induced Exhaustion Disorder, the Karolinska Exhaustion Disorder Scale. *Scandinavian journal of psychology*, 55(1), 72-82. <https://doi.org/10.1111/sjop.12088>
- Brammer, S., & Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31(3), 453-456. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425>
- Brandes, P., y Das, D. (2006). Locating Behavioral Cynicism at Work: Construct Issues and Performance Implications. En Perrewé, P.L. and Ganster, D.C. (Ed.). *Employee Health, Coping and Methodologies (Research in Occupational Stress and Well Being*, Vol. 5), (pp. 233-266). Bingley: Emerald Group Publishing Limited, [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(05\)05007-9](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(05)05007-9)
- Chacón, F., Fernández-Hermida, J. R., y García-Vera, M. P. (2020). La psicología ante la pandemia de la COVID-19 en España. La respuesta de la organización colegial. *Clínica y Salud*, 31(2), 119-123. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a18>
- Chen, E., Kaczmarek, K., & Ohyama, H. (2020). Student perceptions of distance learning strategies during COVID-19. *Journal of dental education*, 1. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7404836/>
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.007>
- Chin, W. W. (1998). The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. En G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). New York: Psychology Press.
- Chin, W. W. (2010). How to write up and report pls analyses. En Vinzi, V. E., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (Eds.). *Handbook of partial least squares* (pp. 655–690). Berlin: Springer.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396.
- Csikos, G., Törő, K. D., Mokos, J., Rozsa, S., Éva, H., Andrea, K., & Rita, F. (2020). Examining perceptions of stress, wellbeing and fear among Hungarian adolescents and their parents

- under lockdown during the COVID-19 pandemic. *PsyArXiv*, 16. <https://doi.org/10.31234/osf.io/feth3>
- do Nascimento, J. C. H. B., & da Silva Macedo, M. A. (2016). Structural Equation Models using Partial Least Squares: an Example of the Application of SmartPLS® in Accounting Research. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(3), 1-7.
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Fofana, N. K., Latif, F., Sarfraz, S., Bilal, Bashir, M. F., & Komal, B. (2020). Fear and agony of the pandemic leading to stress and mental illness: An emerging crisis in the novel coronavirus (COVID-19) outbreak. *Psychiatry Research*, 291, 113230. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113230>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Freckelton, Q. I. (2020). COVID-19: Fear, quackery, false representations and the law. *International Journal of Law and Psychiatry*, 72, 101611. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2020.101611>
- Gaines, J. & Jermier, J. M. (1983). Emotional Exhaustion in a High Stress Organization. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 567-586. <https://doi.org/10.5465/255907>
- Grossi, G., Perski, A., Osika, W., Savic, I. (2015). Stress-related exhaustion disorder – clinical manifestation of burnout? A review of assessment methods, sleep impairments, cognitive disturbances, and neuro-biological and physiological changes in clinical burnout. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 626-636. <https://doi.org/10.1111/sjop.12251>
- Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 517-518. <https://doi.org/10.1177/0020764020925108>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2<sup>nd</sup> ed.). Los Angeles: SAGE.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International journal of social psychiatry*, 57(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/0020764010348442>
- Hassnain, S., & Omar, N. (2020). How COVID-19 is Affecting Apprentices. *Biomedica*, 36, 265-269.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1-15
- Henseler, J., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331-335. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000592>
- Huremović, D. (2019). Social distancing, quarantine, and isolation. En Huremovic, D. (ed). *Psychiatry of pandemics: a mental health response to infection outbreak*. (pp. 85-94). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5>

- Islam, S. D. U., Bodrud-Doza, M., Khan, R. M., Haque, M. A., & Mamun, M. A. (2020). Exploring COVID-19 stress and its factors in Bangladesh: A perception-based study. *Heliyon*, 6(7), e04399. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04399>
- Kachel, T., Huber, A., Strecker, C., Höge, T., & Höfer, S. (2020). Development of Cynicism in Medical Students: Exploring the Role of Signature Character Strengths and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11, 328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00328>
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Lee, J., Kim, E., & Wachholtz, A. (2016). The effect of perceived stress on life satisfaction: The mediating effect of self-efficacy. *Ch'ongsonyonghak yongu*, 23(10), 29-47. <https://doi.org/10.21509/KJYS.2016.10.23.10.29>
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of educational psychology*, 82(4), 760-781.
- Majumdar, P., Biswas, A., & Sahu, S. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown: cause of sleep disruption, depression, somatic pain, and increased screen exposure of office workers and students of India. *Chronobiology International*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1786107>
- Martínez Ávila, M. y Fierro Moreno, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 130-164. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Meisenhelder, J. B., & LaCharite, C. (1989). Fear of contagion: The public response to AIDS. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 21(1), 7-9.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of type 2 diabetes: a prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic medicine*, 68(6), 863-869.
- Moawad, R. A. (2020). Online Learning during the COVID-19 Pandemic and Academic Stress in University Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1 Sup2), 100-107.
- Musabiq, S., & Karimah, I. (2020). Description of Stress and Its Impact on College Student. *College Student Journal*, 54(2), 199-205.
- Ornell, E., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3), 232-235. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Pakpour, A. H., Griffiths, M. D., & Lin, C. Y. (2020). Assessing Psychological Response to the COVID-19: The Fear of COVID-19 Scale and the COVID Stress Scales. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00334-9>
- Pappas, G., Kiriakou, I. J., Giannakis, P., & Falagas, M. E. (2009). Psychosocial consequences of infectious diseases. *Clinical Microbiology and Infection*, 15(8), 743-747. <https://doi.org/10.1111/j.1469-0691.2009.02947.x>
- Peladeau, N. M. (2006). *An empirical study of the stress-coping responses of nurses during the severe acute respiratory syndrome (SARS) outbreak*. Master Thesis. D'Youville College, division of Academic Affairs.

- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. (2020). COVID-19 fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International journal of mental health and addiction*, 1. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00283-3>
- Roberts, L. W. (2018). *Student Mental Health: A Guide for Psychiatrists, Psychologists, and Leaders Serving in Higher Education*. First edition. USA: American Psychiatric Association Publishing.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seidel, G., & Back, A. (2009). Success factor validation for global ERP programmes. *17th European Conference on Information Systems*, pp. 1-13.
- Snell, W. E., & Finney, P. D. (2011). Multidimensional AIDS Anxiety Questionnaire. En Davis, C. M., Yarber, W. L., Bauserman, R., Schreer, G., & Davis, S. L. *Handbook of Sexuality-Related Measures* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Routledge.
- Viljoen, M., & Claassen, N. (2017). Cynicism as subscale of burnout. *Work*, 56(4), 499-503. <https://doi.org/10.3233/WOR-172518>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Vinkers, C. H., van Amelsvoort, T., Bisson, J. I., Branchi, I., Cryan, J. F., Domschke, K., . . . van der Wee, N. J. A. (2020). Stress resilience during the coronavirus pandemic. *European Neuropsychopharmacology*, 35, 12-16. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2020.05.003>
- Wu, W., Zhang, Y., Wang, P., Zhang, L., Wang, G., Lei, G., Xiao, Q., Cao, X., Bian, Y., Xie, S., Huang, F., Luo, N., Zhan, J., & Luo, M. (2020). Psychological stress of medical staffs during outbreak of COVID-19 and adjustment strategy. *Journal of Medical Virology*. En prensa. <https://doi.org/10.1002/jmv.25914>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2020). Medical studies during the COVID-19 pandemic: the impact of digital learning on burnout and mental health. *Research Square*. En prensa. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-63097/v1>



## ARTÍCULO

Mujeres y Universidad en  
Argentina: contextos y desafíos*Women and University in Argentina:  
contexts and challenges*

SILVANA MARÍA BARO\*

\*Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: silvana\_baro@yahoo.com.ar

Recibido 15 de enero del 2021; aprobado 17 de septiembre del 2021

## RESUMEN

La gratuidad de la enseñanza universitaria no garantiza el acceso de las mujeres de diversos contextos sociales. Una revisión de la historia de la inserción de la mujer en las Universidades hace reflexionar respecto de lo mucho por lograr para la conquista de otros ámbitos que incluyen la esfera pública. El objetivo de este artículo es reconocer la situación de las mujeres de diversos contextos en relación al acceso tanto a las Universidades como a la esfera pública. Se realizó una reflexión teórica acerca de los desafíos que todavía tienen que afrontar las mujeres para conquistar espacios públicos y para abandonar la exclusividad del rol tradicional. En Argentina hay mujeres que viven diferentes realidades, algunas desempeñan un rol más tradicional y otras que sí logran continuar sus estudios universitarios

## PALABRAS CLAVE

Acceso universitario; Situación social; Rol de la mujer; Mujer en la ciudad y en el interior; Participación laboral y académica

- ABSTRACT** Free university education doesn't guarantee access for women from various social contexts. A review of the history of the insertion of women in universities makes us reflect on how much to achieve to conquer other areas that include the public sphere. The objective of this article is to recognize the situation of women from different contexts in relation to access to both universities and the public sphere. A theoretical reflection was carried out on the challenges that women still have to face to conquer public spaces and to abandon the exclusivity of the traditional role. In Argentina there are women who live different realities, some play a more traditional role and others who do manage to continue their university studies.
- KEYWORDS** University access; Social situation; Role of women; Woman in the city and in the interior; Work and academic participation

## INTRODUCCIÓN

Como resultado de la gran demanda social a lo largo de los años se ha ampliado el acceso a la educación que es gratuita y obligatoria hasta los 18 años en los establecimientos públicos de Argentina, donde el sistema está segmentado en público y privado y es fragmentado debido a que no hay un órgano único que centralice las políticas –cada jurisdicción provincial tiene su normativa-.

Las actividades educativas se desarrollan en cualquier contexto, pero es necesario observar y analizar las distintas realidades sociales del país. Otras realidades se viven en las provincias argentinas en las zonas menos urbanas si se las compara con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cuestiones vinculadas a lo cultural sumado a las políticas educativas que deberían contemplar la situación económica y de empleo que viven algunas familias más postergadas, implican distintas oportunidades de acceso a la educación y especialmente a una educación que posibilite una buena inserción laboral y continuidades académicas hacia la enseñanza universitaria.

## MARCO CONCEPTUAL

Salvia y Tuñón (2006) manifiestan que la educación se constituye como institución que privilegia el progreso social de unos pocos y acentúa la discriminación de otros y por sí sola, no puede garantizar la inclusión social; esto expresa una segmentación en la formación y oportunidades de acceso a redes de información y vínculos con los mercados de trabajo.

Del mismo modo, Bourdieu y Passeron (2013) señalan que las instituciones escolares parecen otorgar títulos y reconocimientos educativos a quienes están en situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas y de esta manera refuerzan las desigualdades sociales. Se consagra a los estudiantes cuyas familias se encuentran en situaciones aventajadas, el sistema educativo pone en movimiento la eliminación de las clases más desfavorecidas.

Corica (2012) establece que hay desigualdad social porque hay circuitos educacionales con finalización formal iguales pero realmente diversos, al mismo tiempo; la selección meritocrática que opera dentro de un mismo circuito educativo no alcanza a controlar los efectos de la selección social que funda la desigualdad en estos circuitos.

Del mismo modo, Herger (2008) señala la existencia de barreras de exclusión temprana para algunos grupos, constituyen mecanismos de exclusión que operan de tal modo que distribuyen a la población en circuitos de educación según los sectores sociales a los que pertenecen; de esta manera, se establecen diferencias en la calidad de saberes que ofrecen y, a la vez, se configura una segmentación socio-educativa que comienza en la educación formal y se extiende en el acceso a otras instancias formativas.

La educación se ha erigido en un mecanismo de reproducción de pobreza y desigualdad. Los hogares pertenecientes a sectores más bajos pueden acceder a escuelas para pobres, mientras que los hijos de profesionales y sectores económicamente más ventajosos logran mejores credenciales, como también relaciones sociales más privilegiadas (Salvia, 2008). Asimismo, el autor considera que los diagnósticos académicos e institucionales que proveen argumentos para la ejecución de políticas públicas incurren en el equívoco de tratar a los jóvenes como un grupo homogéneo, se refieren a una única y particular problemática juvenil sin relación con los diferentes contextos, culturas, situación socioeconómica, entre otros aspectos.

En Argentina, la construcción del sujeto joven responde, en su mayoría, al estereotipo de sector medio o medio-alto en el período de *moratoria social* (Margulis y Urresti, 1998), es decir, un privilegio que tienen los jóvenes que pertenecen a estos estratos sociales, quienes pueden dedicar un período de tiempo al estudio y postergar las exigencias vinculadas a formar un hogar, trabajar, tener hijos.

Desde este enfoque, la condición social de “juventud” se encuentra reservada a algunos sectores sociales relativamente acomodados, mientras que el joven de bajos ingresos estaría en desventaja si se compara con el joven que responde a aquel estereotipo correspondiente a los sectores medio o medio-alto (Chaves, 2010). Sin embargo, señala que no todos logran atravesar los doce años de educación institucionalizada. Para poder hacerlo, es fundamental una familia o un sustituto que pueda sostener esta situación de demora a la entrada al mercado de trabajo del joven, difícil en las familias de bajos recursos.

Respecto de las oportunidades laborales, Chaves (2010), reconoce que no hay empleo para todos y muchas veces hay desocupación y empleo informal. Más aún, las posibilidades

de conseguir trabajo están vinculadas al capital social acumulado, al nivel alcanzado y a la calidad educativa, así como, a las redes sociales familiares y las provenientes de amistades.

En un mismo sentido, Margulis y Urresti (1998), expresan que en las ciudades modernas las juventudes son múltiples. La juventud es un concepto complejo al adquirir diferentes modalidades, según la diferenciación social, la inserción en la familia y otras instituciones como el barrio y la micro cultura grupal.

Baró (2018), en su tesis realizada en una ciudad del interior de la provincia de San Juan, entrevistó a jóvenes de ambos sexos que pertenecía a sectores medio y bajo, algunas jóvenes habían abandonado la escuela secundaria por haber quedado embarazadas y otras habían logrado terminar pero no podían insertarse laboralmente ni continuar sus estudios universitarios o terciarios, una de ellas (Micaela, 21 años) expresó que había terminado sus estudios secundarios y comenzado a estudiar administración contable pero debió abandonar al quedar embarazada, actualmente ayuda en el negocio de su mamá cuando sus dos hijos duermen y espera la llegada de su pareja que trabaja temporalmente como ayudante de albañil, es decir, un empleo en la construcción que no necesita credenciales educativas.

Del mismo modo, Andrea (18 años) cuando se le preguntó si trabajaba declaró: “No, estoy buscando trabajo pero no encuentro...” En relación a los estudios expresó: “...Terminé el secundario el año pasado, quería estudiar enfermería y no entré a la carrera...”

Los casos citados corresponden a jóvenes que lograron sus credenciales educativas pero no pueden continuar sus estudios universitarios y no logran insertarse laboralmente, una de ellas por las actividades que implica la maternidad, que en su mayoría, constituye una etapa en la vida de las mujeres que las conduce a abandonar sus estudios y/o a postergar sus inserción laboral. Esto se manifiesta más potentemente en las familias de escasos recursos, necesarios para poder sostener varios años de estudio.

Respecto de la inserción laboral, Miranda (2010) se refiere a la relación entre la mayor calificación y la mayor participación laboral como un vínculo mediatizado por factores culturales y sociales asociados muchas veces con la familia de origen de los y las jóvenes, teniendo presente que la educación no es un “hecho aislado”, sino que se ejerce en un marco de relaciones sociales, culturales y de género.

Otras jóvenes entrevistadas expresaron que abandonaron sus estudios secundarios por haber quedado embarazadas, por este motivo no lograron obtener las credenciales habilitantes para continuar sus estudios universitarios, sin embargo, algunas de ellas realizan trabajos temporarios como empleadas domésticas o en tareas en torno a la vida en fincas.

Es importante tener en cuenta lo que implica el abandono de la institución escolar, “significa estar “desaparecido” de los escenarios públicos”, es perder visibilidad (Duschatzky 2002, citado en Klein, 2008). Esta es la realidad de muchas jóvenes argentinas que deciden abandonar las aulas y permanecer en sus hogares en tareas del hogar o empleadas en trabajos precarios sin oportunidades de crecimiento y sin seguridad económica. Pierden

visibilidad, solo se las encuentra en los barrios o en los hospitales cuando acuden para la atención médica de ella o de sus hijos como algunos de los escenarios públicos posibles.

La identidad social se va construyendo a través de las significaciones sociales imaginarias sobre las instituciones. Los individuos al pertenecer a la sociedad portan estas significaciones que les son dadas a través de las instituciones, una de ellas la escuela. Por lo tanto, los individuos son los portadores de esas significaciones sociales que hacen que la sociedad exista como tal (Castoriadis, 1997).

Al producirse los procesos de pasaje del mundo educativo al mundo laboral, las familias suelen transitar situaciones de vulnerabilidad social no logrando facilitar procesos inclusivos (Raffo et al, 2008). Los autores señalan que las dimensiones de clase, de género y culturales, demostraron la ineficacia de políticas para jóvenes y que las familias no pueden resolver los problemas de continuación y mantenimiento de los estudios ni la obtención de empleo de sus hijos.

Cuando se interroga por la trayectoria educativa de las familias de las adolescentes que abandonaron sus estudios por las razones expresadas, se observan historias semejantes, los padres debieron dejar la escuela por los mismos motivos, casi siempre relacionados con necesidades económicas y, en el caso de las madres, por quedar embarazadas.

Cabe agregar que, al preguntar a las jóvenes por sus intereses, ellas manifiestan que quieren continuar con sus estudios porque podrían encontrar un mejor trabajo que el de sus padres. De la misma manera, al interrogar a las familias por el futuro de sus hijos, aparece el deseo de cambiar la propia historia y para ello, apuestan a la necesidad de que sus hijos terminen la escuela.

El reconocimiento de la educación como una necesidad subjetiva y como un derecho por parte del sujeto logra, muchas veces, impulsarlo a volver a estudiar o a efectuar cursos de formación, aunque estas búsquedas pueden estar impedidas por una serie de obstáculos relacionados con su situación social y personal o las características que presenta la oferta de formación (Herger, 2008). Algunos de los obstáculos que pueden presentarse se vinculan a no percibir sueldo mientras se capacitan y, además, tener que mantener a su familia, en el caso de que ya las hayan constituido.

Bourdieu (2001) señaló que era posible evitar errores en los científicos si éstos consideraran que las estructuras sociales, estudiadas en un momento dado, son el producto del desarrollo histórico; las mismas deben ser analizadas para no incurrir en su naturalización, del mismo modo, se debe tener presente a los agentes, grupos y objetos como productos históricos.

De allí que fomentar la participación de los jóvenes en distintos espacios generando la posibilidad de conocer sus intereses, percepciones y expectativas de futuro, contribuiría a establecer oportunidades favorables para la disminución de situaciones de vulnerabilidad. Esta participación reduciría la naturalización de las situaciones, de esta manera, se podría lograr modificar la situación de eterno retorno y repetición de las historias. En la situación

de mujeres, sería fundamental su participación en diversas instituciones, la universidad es un espacio de desarrollo, formación y participación que posibilita abrir nuevos rumbos, como también, lograr un empoderamiento necesario para conocer otros futuros.

Como se expresó, la educación es un derecho en el país y la ley establece los 14 años de escolaridad obligatoria, con distintas modalidades –pública y privada- pero existe evidencia de las desigualdades en el acceso a la educación y a la salud, así también, instituciones en la sociedad que reproducen estas desigualdades, las distintas trayectorias reflejan que no todos consiguen un buen empleo en el momento del egreso correspondiente al nivel secundario y tampoco pueden continuar estudios universitarios.

## EL ROL DE LA MUJER

Existe otro aspecto a tener en cuenta sobre el rol de las mujeres, los autores, Raffo et al, (2008) citan a Wainerman (2005) quien afirma que el modelo tradicional de sociedad se sostiene en las clases bajas como norma canónica, donde muchas veces la necesidad económica es la que conduce a las mujeres al mercado de trabajo; además, se remarca las obligaciones y derechos de la maternidad, siendo prioritario el “rol de la madre presente”.

En las entrevistas realizadas a familias, Baró (2018) expresó que las mujeres describieron sus tareas inherentes a su rol, allí señalaron que el rol de la mujer radicaba fundamentalmente en la crianza de los hijos, en ayudar al marido o pareja con los ingresos del hogar –por lo general, en trabajos precarios- y en el cuidado de un familiar adulto mayor. Del mismo modo, se pudo observar que las hermanas mayores quedan al cuidado de los hermanos más pequeños para que las madres puedan ir a trabajar, debido a este motivo, muchas veces quedan libres por faltas en la escuela.

Respecto del cuidado de los familiares por parte de las mujeres o hijas, Raffo et al, (2008) se refieren a la temática de la socialización en los roles de género como cuestiones de orden femenino, dado que el cuidado de los hijos y del hogar recae en las mujeres. De allí que la vida cotidiana de las mismas se realice en el ámbito privado, demorando, muchas veces, su salida al ámbito público; de esta manera, la subjetividad de la mujer es modelada alrededor del rol materno tradicional.

Asimismo, vinculado al rol femenino, Cesillini (2016) en su nota en un periódico argentino, presenta una hipótesis de trabajo sobre los jóvenes que no trabajan ni estudian, la misma expresa que las jóvenes que pertenecen a este grupo no se excluyen voluntariamente del mercado laboral, sino debido a un fuerte arraigo cultural que las destina a ser madres, por lo tanto, deben dedicarse al cuidado del hogar de manera exclusiva. Del mismo modo, advierte sobre la situación de vulnerabilidad de las jóvenes que en nuestro país son pobres porque tienen más dificultades para acceder a puestos de trabajo formales.

Como se expresó, las jóvenes abandonan la escuela o no siguen sus estudios superiores por tener que cuidar a sus bebés o por quedar embarazadas. Las mujeres que integran el sector social de bajos recursos económicos, el mismo de sus padres, se encontrarían en una situación de desigualdad de oportunidades. Respecto del género, cumplen un rol en la sociedad, y es el de la crianza de sus hijos o cuidado de sus hermanos menores, las tareas en sus hogares constituyen su obligación tanto como madres, esposas o parejas; asimismo, el empleo para ellas, significa una ayuda al trabajo de su pareja que aporta el sustento al hogar o la posibilidad de sostener algún gasto personal.

En el caso de haber culminado la escuela secundaria para continuar sus estudios en la universidad es necesario viajar y gastar dinero, sin recursos, los jóvenes no pueden proseguir los estudios. Aun así, los jóvenes tienen expectativas de futuro, conseguir trabajo, seguir estudiando, tener una familia. En la localidad de la provincia estudiada, Baró (2018), describe que para asistir a la universidad es necesario viajar a la ciudad Capital de la provincia e implica un gasto que no todas las familias pueden solventar.

Es necesario puntualizar que la educación universitaria en Argentina es pública y gratuita en todas las provincias, cada una de ellas cuentan con universidades nacionales, pero también hay universidades privadas. La mayoría de las universidades públicas se encuentran en las ciudades capitales de esas provincias, algunas, además, tienen sedes en otras ciudades importantes del interior provincial.

Sin embargo, muchas veces la gratuidad no garantiza el acceso debido a la existencia de otros factores mencionados, es decir, credenciales educativas que habiliten la continuación y recursos económicos que posibiliten sostener los gastos necesarios que incluyen traslados, materiales de estudio, entre otros.

Como sostiene Tuñón (2008), hay consenso en relación a vincular a la educación con uno de los principales instrumentos que tiene la sociedad para aumentar el capital en recursos humanos y promover el bienestar y la integración de los jóvenes; pero, cabe agregar que hay desigualdades en términos de cobertura en el nivel educativo medio, en la formación laboral y en la educación superior.

Es de considerar, en el caso específico de las mujeres, la probabilidad de tener hijos o poder contar con un familiar u otra persona que pueda cuidarlos mientras cursa la carrera universitaria y estudia.

Respecto del rol de la mujer en las ciudades del interior del país el tema del embarazo y ser madres de uno o varios hijos siendo muy jóvenes ya comprende no trabajar ni estudiar; aquí es necesario destacar, como se observó (Baró, 2018) que las costumbres socioculturales de la mayoría de las localidades del interior veían como naturalizado que las mujeres a la edad de 18 años ya tuvieran hijos o estuvieran embarazadas y en pareja. Este fenómeno parecería responder a ciertas condiciones sociales y contextos regionales.

Sin embargo, es otra la situación de las mujeres en los centros de mayor urbanización que coincide con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las principales ciudades de

algunas provincias como Rosario, Córdoba, Mendoza, entre otras. En el siguiente apartado se analizan algunos datos sobre el sistema universitario y su población.

## ALGUNAS ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS EN ARGENTINA

En las principales ciudades del país existe gran variedad de ofertas en cuanto a opciones de carreras universitarias tanto en el régimen público como en el privado; el sistema universitario en la Argentina constituye un conjunto institucional complejo y heterogéneo, en el país hay un total de 131 universidades, de las cuales 61 corresponden a la gestión estatal y 63 a la gestión privada, así también 5 universidades provinciales y 2 extranjeras o internacionales (Ministerio de Educación de la Nación, 2016-2017).

Es posible dividir al país en siete regiones diferentes, la mayor parte de las instituciones se encuentran en la región Metropolitana –Ciudad Autónoma de Buenos Aires-, que concentra el 40% de las instituciones. Luego, las regiones de centro del país, Centro-Este, Centro-Oeste y Bonaerense, cuentan con 40% de las instituciones con una distribución equitativa entre cada uno de ellas. Por último, las regiones del norte (Noreste y Noroeste) y la Sur solo poseen el 20% que constituyen el resto de las instituciones (Fachelli, 2017).

En los últimos tiempos, en las aulas, las mujeres constituyen la mayor parte del alumnado en todas las edades, a excepción de carreras como ingeniería que sigue siendo representada, en su mayoría, por varones. Según las Estadísticas Universitarias 2016-2017 del Ministerio de Educación de la Nación, hay un 57,5% de mujeres en las universidades y en relación al egreso, un 61,5% corresponde a mujeres.

El siguiente Gráfico ilustra la distribución de alumnos por género según gestión estatal y privada.

El acceso de las mujeres a los estudios universitarios en Argentina se desarrolló mediante un proceso que se produjo en un clima de debate –el mismo clima sucedido en Europa Iluminista y en Estados Unidos- acerca de la educación femenina y de la capacidad que ellas tenían para el conocimiento, a pesar de que la Carta Magna de 1853 estableciera para ambos sexos los mismos derechos respecto del acceso a la educación (Palermo, 2006). La autora advierte que las primeras graduaciones de mujeres universitarias se produjeron en el siglo XIX y pertenecían a la carrera de Medicina. Argentina es uno de los cinco países latinoamericanos – los otros fueron Brasil, México, Chile, Cuba- que contaron con mujeres en las aulas universitarias durante el siglo XIX. Sin embargo, no fue fácil para ellas conseguir este logro académico y profesional, dado que ese ámbito era exclusivamente masculino, como también, la docencia universitaria y la cirugía que constituían limitaciones en su competencia.

Asimismo, Palermo (1998) manifiesta que la participación de la mujer en los estudios universitarios coincidió con el aumento general de la matrícula universitaria, se produjo

el ingreso de sectores sociales que antes no tenían acceso. La feminización se inscribe en un proceso más amplio de diversificación de la oferta académica a partir de los años '60 en concordancia al movimiento de descentralización y creación de nuevas universidades estatales y privadas. En distintas regiones del país, sin embargo, las universidades y las carreras no cuentan con igual prestigio. La autora, en su revisión histórica acerca de la incorporación de las mujeres a la vida universitaria, refiere que las concepciones de género tradicionales incidieron en la participación tardía de la mujer en la universidad, puesto que, el rol destinado a las tareas domésticas y cuidado de los hijos la asociaba a una visión reproductora como madre y ama de casa. El trabajo fuera del hogar y remunerado estaba mal conceptualizado y si -por necesidad económica- debía salir a trabajar, sus actividades laborales estaban asociadas a su rol tradicional como ser maestra, enfermera, empleada doméstica.

Wainerman y Geldstein (1990) se refirieron a las transformaciones sociales luego de la emergencia de los años '60 en donde ocurrió la separación de la reproducción de la sexualidad. Se produjeron cambios que tuvieron consecuencias especialmente en las mujeres, debido al aumento de la esperanza de vida y del envejecimiento de la población -las mujeres sobreviven a los hombres- una expansión de la educación, una disminución de la natalidad y de las uniones matrimoniales legales. Otros cambios fueron el aumento de la edad para contraer matrimonio -pero aumentaron las uniones de hecho-, los divorcios y la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo, esto último como consecuencia de la desocupación masculina que afectó sobre todo a los jefes de hogar.

Respecto de los años '60, Palermo (1998) manifiesta que la década se identificó con una progresiva autonomía de las jóvenes de las clases medias urbanas; asimismo, considera que las familias de clase media parecerían haber adoptado como una de las estrategias de supervivencia ofrecer la posibilidad de que sus hijas accedieran a mayores niveles educativos. Pero, en realidad, esa estrategia proporcionó a la mujer la posibilidad de modificar su comportamiento, especialmente, en propiciar la postergación del momento de formar una familia -casarse y tener hijos-, así también, limitar el número de hijos en comparación con las mujeres pertenecientes a sectores bajos y con menor nivel educativo.

Asimismo, según un informe del Ministerio de Producción y Trabajo de la Nación (2018) si se considera la actividad laboral de las mujeres, se observan situaciones muy diversas al interior de nuestro país, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la tasa de actividad femenina de 15 años y más es de 58,6%.

También es significativa la diferente participación extra-doméstica de las mujeres que poseen niveles de educación formal. Como se refirió anteriormente, aquellas mujeres que cuentan con niveles educativos más altos acceden a inserciones laborales de mayor calidad e ingresos, lo que incentiva su permanencia en el mercado de trabajo. Parece existir una relación donde un mayor nivel educativo corresponde niveles más altos de autonomía y mayores expectativas con respecto a su participación extra-doméstica. Cabe aclarar que las

mujeres con mayores niveles educativos provienen de hogares que pertenecen a estratos socio-económicos medios o altos, lo que implica también recursos para contratar servicios privados para el cuidado de los mayores y los niños. También se advierte otra diferencia en relación al nivel educativo, la actividad laboral y la edad, mientras la tasa de actividad de las mujeres con mayor nivel educativo alcanza su punto máximo durante la edad reproductiva, la máxima actividad de las mujeres con menores credenciales se produce a partir de los 40 años (Ministerio de Producción y Trabajo, 2018)

El informe citado puntualiza que la participación económica de las mujeres no se puede desvincular de las condiciones provenientes del papel que tradicionalmente se le ha asignado en la economía de la reproducción; en la tradicional distribución de roles, tanto dentro como fuera del hogar, se le asigna un rol de trabajador secundario o adicional a las mujeres y de principal sostén del hogar a los hombres. No obstante, se advierten diferencias dentro del país en relación a los niveles educativos y la inserción laboral, en donde se puede observar mayor o menor ajuste al rol tradicional.

## CONCLUSIONES

En los últimos años fue emergiendo otro modelo para la mujer debido a la participación en otros campos –laboral y académico–, la mujer fue adquiriendo una mayor autonomía.

La universidad aparece como ámbito que brinda a las mujeres, además del conocimiento, la posibilidad de participar en otros ámbitos y acceder a otros niveles tanto económicos como de poder. La posiciona como sujeto que posee independencia y la empodera para tomar decisiones.

La participación de la mujer en la esfera pública se produjo de modo paulatino pero no de manera uniforme dentro del país, donde todavía conviven los dos modelos –el modelo tradicional y el modelo que propicia la participación de la mujer y su independencia–, es decir, parecen coexistir dos sociedades distintas en un mismo territorio pero en contextos sociales diferentes.

En Argentina hay mujeres que viven diferentes realidades, algunas desempeñan un rol más tradicional no pudiendo acceder a niveles educativos más altos que incluyen tanto la finalización de la enseñanza secundaria como la continuidad académica en el ámbito universitario, ello es debido a las características de los contextos sociales que exigen la ocupación de ese rol. Por otra parte, existen mujeres que sí logran continuar sus estudios universitarios y, a su vez, participar en otros escenarios de la esfera pública, donde muchas veces tienen que alternar las tareas que implica la maternidad con su vida laboral.

Para poder comprender este fenómeno de coexistencia es necesario interpretar el movimiento histórico-social que fue surgiendo en los últimos tiempos, así como, los avances y retrocesos, además de la resistencia al cambio y otros factores como económico

y axiológicos presentes en una sociedad. Sin embargo, no debe olvidarse que todo fenómeno social es producto de un contexto y una historia y que toda interpretación de los hechos debe integrar el enfoque estructural y el microsocioal.

## REFERENCIAS

- Baró, S. (2018). *La situación de los jóvenes de 18 a 24 años que no trabajan ni estudian. Un estudio sobre su vínculo con la salud, sus intereses y percepciones.* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de las Ciencias Empresariales y Sociales.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales.* Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997) *El avance de la insignificancia.* Eudeba.
- Cesillini, S. (30 de abril de 2016). Persisten las asimetrías y los mandatos patriarcales. *Clarín.* [https://www.clarin.com/opinion/Persisten-asimetrías-mandatos-patriarcales\\_0\\_NyvcM02xW.html](https://www.clarin.com/opinion/Persisten-asimetrías-mandatos-patriarcales_0_NyvcM02xW.html)
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana.* Espacio Editorial
- Corica, A. Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”. *Última década.* 36. (2012). 31-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>.
- Fachelli, S. (2017) Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores”. [https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2017/171528/Indicadores\\_del\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2017/171528/Indicadores_del_sistema_universitario_argentino.pdf)
- Heger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo. Análisis de la fragmentación de las políticas y las necesidades educativas de los jóvenes. En Salvia, A. *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina.* (199- 222). Miño y Dávila.
- Klein, A. (2008). La (dramática) realidad social y psíquica de muchos jóvenes latino-americanos. *Revista de Psicología Liberabit.* 14, 21-30. <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601403.pdf>
- Margulis, M., Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud.* [http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario\\_margulis\\_y\\_marcelo\\_urresti\\_-\\_la\\_construccion\\_social\\_de\\_la\\_condicion\\_de\\_juventud\\_urresti.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación. *Síntesis de información. Estadísticas Universitarias 2016-2017.* Departamento de Información Universitaria. [file:///C:/Users/Asus/Downloads/sintesis\\_2016-2017.pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/sintesis_2016-2017.pdf)
- Ministerio de Producción y de Trabajo. (2018). *Mujeres en el Mercado de Trabajo Argentino.* [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/mujeres\\_mercado\\_de\\_trabajo\\_argentino-3trim2017.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/mujeres_mercado_de_trabajo_argentino-3trim2017.pdf)
- Miranda, A. (2010) Educación secundaria, igualdad y género en la República Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 15 (45), 71-598.
- Palermo, A. (1998). *La participación de las mujeres en la Universidad.* La Aljaba, segunda época. Vol. III. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología* 4 (7) 11-46.

- Raffo, M., Salvia Ardanaz, V. y Quartulli, D. Juventudes fuera de foco. (Des) vinculaciones en torno al desarrollo de un programa para la inclusión. Em Salvia, A. (comp). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. (223-250). Miño y Dávila.
- Salvia, A. La cuestión juvenil bajo sospecha. Salvia, A. (comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. (13-31). Miño y Dávila.
- Salvia, A. y Tuñón, I (2006). Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social. *Revista Acceso Directo*, 1, 89-115. <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/128>
- Tuñón, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En Salvia, A. *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*. (271-284) Miño y Dávila.
- Wainerman, C. y Geldstein, R. (1990). Condiciones de vida y de trabajo de las enfermeras en la Argentina. *CENEP. Cuaderno del CENEP N° 44*.

ARTÍCULO

# Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española

## *Trends in doctoral research and analysis of the scientific production of History of Education in Spanish universities*

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO\*, ANDRÉS PAYÀ RICO\*\*  
Y TATIANE DE FREITAS ERMEL\*\*\*

\*Universidad de Málaga

\*\*Universidad de Valencia

\*\*\*Universidad Complutense de Madrid

Correo electrónico: sanchidrian@uma.es

Recibido 22 de diciembre del 2019; aprobado 09 de septiembre de 2021

### RESUMEN

El presente artículo analiza un total de 198 tesis doctorales defendidas en las universidades españolas entre 1990 y 2015 con los descriptores “Historia de la educación” de la base de datos TESEO del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Se han considerado cuatro grupos de variables: el carácter nacional o local, el período estudiado y la duración del mismo; los descriptores; el campo desde el que se ha hecho la tesis; y factores institucionales. Los resultados aprecian

cambios importantes en algunas de las variables, los cuales explican las tendencias en la investigación y el ámbito académico de la educación superior.

**PALABRAS CLAVE** Historia de la educación; Tesis doctorales; Educación superior; España; Investigación educativa

**ABSTRACT** This paper analyzes a total of 198 doctoral theses defended by Spanish universities between 1990 and 2015 with the descriptors “History of education” from the TESEO database of the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports. Four groups of variables have been considered: the national or local character, the period studied and its duration; the descriptors; the field from which the thesis has been done; and institutional factors. The results show important changes in some of the variables, which explain trends in research and the academic field of higher education.

**KEYWORDS** History of education; Doctoral theses; Higher education; Spain; Educational research

## INTRODUCCIÓN

La investigación es una de las misiones fundamentales de la universidad dado que estimula el pensamiento crítico y la creatividad en los docentes y en los alumnos y que la sociedad requiere personas que puedan resolver sus problemas inmediatos y ayudarles a entender el mundo en que viven. Esta misión se ha convertido, además, en centro de evaluación de las universidades de forma que todas intentan no sólo llevar a cabo investigaciones relevantes, sino apoyar a su difusión. En este contexto, este trabajo se inserta en un proyecto más amplio<sup>1</sup> que analiza la investigación en Historia de la educación (HE) así como la difusión de la misma. En este caso, nos centramos en las tesis doctorales realizadas sobre Historia de la educación en España entre 1990 y 2015.

La investigación científica ha experimentado notables cambios en las últimas décadas en las formas y vías de comunicar sus resultados (Hernández-Huerta, Payà, Andrés y Sanchidrián, Carmen, 2019). Esto hace que sea conveniente revisar los límites de cada campo científico que parecen estar cada vez más difuminados. La HE no podía permanecer ajena a este movimiento por lo que es conveniente volver la vista hacia nosotros mismos

<sup>1</sup> Este artículo es resultado del proyecto *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE)* Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España. IP: Andrés Payà y José Luis Hernández

para ser conscientes de esos procesos y conocer su situación en el contexto actual de las ciencias (Börner, 2010 y Paulson, 1990).

La International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) coincidiendo con el 50 aniversario de *Paedagogica Historica*, impulsó en Londres (ISCHE36) el *Standing Working Group*: “Mapping of the discipline History of Education” (2014-2019) planteado como un proyecto de investigación a largo plazo y de gran alcance y en el que este artículo se sitúa (<http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=mapping>) (Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard, 2014).

En los congresos anuales sucesivos de la ISCHE se han celebrado mesas redondas y paneles en torno a este tema contando ya con más de 70 aportaciones provenientes tanto de América Latina, como de países europeos y anglosajones. Esto nos permite decir que el conocer los cambios experimentados por la investigación en HE en las últimas décadas concita el interés de investigadores de todo el mundo. En este ambicioso proyecto, ocupa un lugar destacado el estudio de las tesis doctorales, que, junto con el de las revistas, asociaciones científicas, congresos, cátedras de educación superior, museos, archivos, asignaturas en planes de estudio, etc., nos permite conocer en un momento dado la configuración específica de la HE y sus dinámicas, teniendo en cuenta que hay que referirse siempre a cambios y continuidades.

Las tesis doctorales ya han sido objeto de estudio anteriormente, destacando el trabajo de Fuentes y Arguimbau (2010) que es un referente para comenzar cualquier investigación en torno a este campo. Contamos con importantes trabajos que analizan las tesis sobre educación, en general, desde 1840 (Fernández Bautista, 2012, Fernández Bautista, Torralba y Fernández-Cano, 2014; Fernández Bautista y Fernández-Cano, 2015) y con estudios bibliométricos sobre las tesis doctorales en Ciencias de la Educación defendidas en la Universidad de Barcelona durante diez años (Ferrer, Padilla, Rubio y Sancho, 1992) o en España desde 1976 hasta 2006 (Fernández-Cano, Torralba y Vallejo, 2008). También hay trabajos sobre un campo concreto como la Didáctica de las Ciencias Sociales (Curiel-Marín y Fernández-Cano, 2015), el aprendizaje servicio (Fernández Rey y García Murias, 2017) o la Teoría de la Educación (Ramos Pardo y Sánchez Antolín, 2017). Sin embargo, desde la HE son escasos los estudios donde se haya abordado el análisis de las tesis doctorales (Sanchidrián, Carmen y Ortega, 2013). Según Escolano, Pineda y García (1980), la primera tesis de HE fue presentada en 1940 por Víctor García Hoz en la Universidad Complutense de Madrid.

Todo campo científico tiene su propia historia, pero es posible señalar factores que han influido profundamente en todos los ámbitos. En la historia de la ciencia de las últimas décadas es necesario reconocer los profundos cambios en sus prácticas a partir de la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (Payà, Andrés y Motilla, 2016) por un lado, y en las políticas de acreditación del profesorado universitario y de convocatoria de plazas por parte de las universidades, por otro. En nuestro caso, todos

estos cambios influyen, por ejemplo, en la forma de consultar las fuentes, en la de escribir y en la de difundir los resultados de las investigaciones, pero también en el sentido de la realización de las tesis doctorales y en la forma misma de éstas. La legislación, por su parte, ha ido respondiendo a las nuevas exigencias y mientras que antes de hablaba de cursos de doctorado y tesis doctoral, ahora hablamos de Escuela de Doctorado, actividades, estancias de investigación, doctorado internacional, tesis por compendio y publicaciones realizadas en los años en que se realiza la tesis doctoral, entre otros asuntos que anteriormente no formaban parte de la cotidianeidad del investigador predoctoral. La nueva normativa ha implicado nuevos ritmos y actividades en los procesos de realización de las tesis. En este contexto, el conocimiento acerca de las tesis doctorales que se realizan en un país en un periodo es un excelente indicador del estado de la investigación en un campo, no sólo por los temas o periodos estudiados sino también porque permiten tomarle el pulso a un campo que, por otra parte, no es ajeno a los cambios de política universitaria citados.

Este artículo tiene su origen en un panel presentado en el Congreso anual de la ISCIE en Berlín en 2018 (Sanchidrián, Carmen, 2018), del que se han publicado ya unos primeros resultados en la revista *Historie de l'éducation*. En este caso nos centraremos en los espacios y tiempos estudiados por las tesis de HE en los últimos veinticinco años, así como en aspectos institucionales: dónde se hacen estas tesis de HE, desde qué campos, y cuestiones relativas a sus directores y autores.

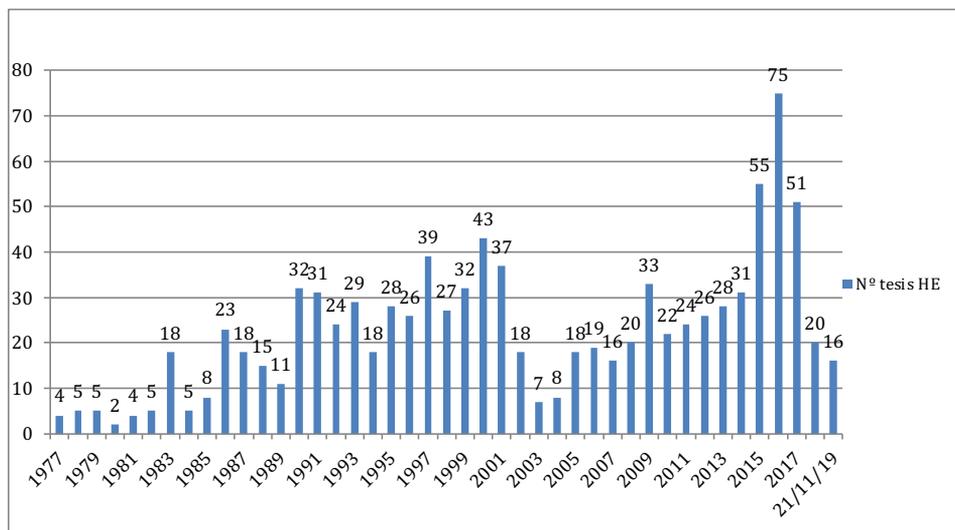
## METODOLOGÍA

Hemos trabajado con las tesis que en la base de datos TESEO (dependiente del Ministerio de Educación español) incluyen el descriptor “Historia de la educación” (subdisciplina 550607 Historia de la Educación, según nomenclatura de la UNESCO) en los años 1990, 1995, 2000, 2005, 2010 y 2015. El presente trabajo se distingue de otros estudios de este tipo en el criterio de selección de las tesis que, en este caso, viene marcado por los autores mismos que han considerado que su tesis pertenecía, casi siempre entre otros, a este campo científico. Aunque queda pendiente el trabajo y análisis exhaustivo del último cuarto de siglo sobre la lectura y defensa de tesis doctorales de HE, hemos escogido las tesis defendidas en estos seis momentos o “catas” de nuestra historia para operativizar el estudio, y detectar, si los hay, momentos clave o puntos de inflexión en los que habría que detenerse en un estudio cualitativo posterior. En este sentido, queda también pendiente la posibilidad de realizar esta misma investigación en el ámbito de América Latina utilizando la base datos REDIAL-Tesis <http://www.red-redial.net/bibliografia-documento-tesis.html> que recoge las referencias bibliográficas de casi 10 000 tesis doctorales de temática latinoamericana, leídas en universidades europeas desde 1980. Así pues, se trata de un análisis longitudinal, cuya pretensión es ilustrar los aspectos institucionales anteriormente

descritos para aproximarnos a una realidad específica en la investigación histórico-educativa española.

Se han analizado 198 tesis. Dado el criterio de selección, puede haber tesis de HE que no tengan ese descriptor y que, por tanto, no estén incluidas o no sean localizables por dicho criterio en la base de datos consultada. La base de datos TESEO es un excelente punto de partida para estos trabajos, pero cuenta también con limitaciones (Sanchidrián, Carmen, 2016). En el gráfico 1 podemos ver las tesis incluidas en TESEO que cuentan con el descriptor HE desde 1977, en que aparece la primera en esta base de datos, hasta el 21 de noviembre de 2019. Los datos de las tesis anteriores a 1977 deben, por tanto, localizarse en otras fuentes que pueden considerarse complementarias de la base de datos TESEO a partir de ese año. Hay que advertir que algunas tesis difícilmente pueden considerarse de HE a la vista sólo de la ficha TESEO, y por tratar temas actuales de la educación han sido catalogadas como de corta duración, pero dado que sus autores las han enmarcado ahí, no las hemos excluido. Sería necesario consultar con más detenimiento algunas de estas tesis (al menos índice, introducción, conclusiones y fuentes) para poder afirmar si realmente pueden ser o no aquí situadas.

Gráfico 1. Tesis con el descriptor HE en TESEO (1977-2019)



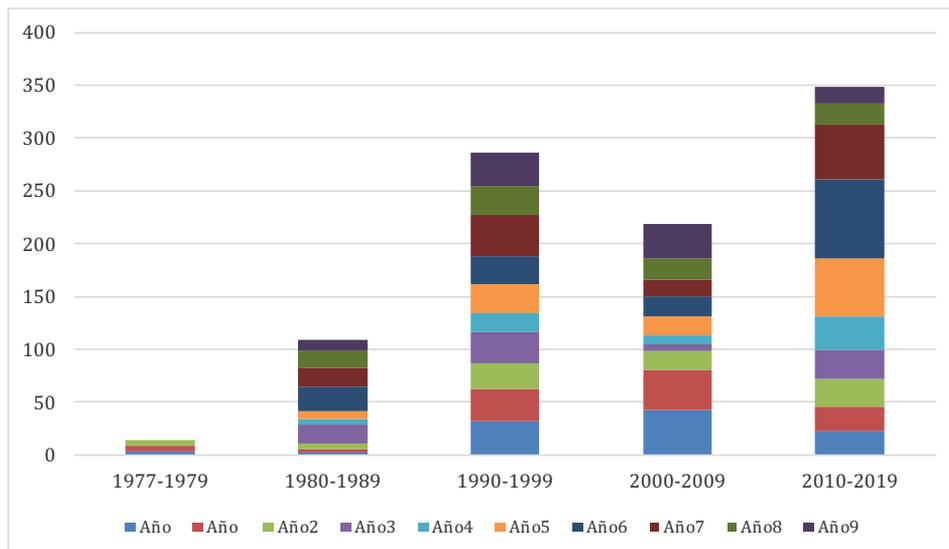
Si vemos estos datos agrupados por períodos, gráfico 2, podemos ver la expansión experimentada por la HE en las tres últimas décadas, paralela a la experimentada por las tesis en educación. La expansión del sistema universitario en España se tradujo también en un fuerte incremento de tesis doctorales. Además, la creación de facultades de Ciencias

de la Educación durante los ochenta (como desarrollo de la Ley General de Educación de 1970) y luego la conversión de las escuelas Universitarias de Formación de profesorado de Educación General Básica en Facultades de Educación (uniéndose, en casi todos los casos, en una misma institución los estudios de Ciencias de la Educación o Pedagogía, y la formación de profesores) hizo que numerosos docentes emprendieran sus carreras universitarias en las que la realización de la tesis doctoral era el primer paso. Un caso distinto es el de algunos profesores que llevaban tiempo en las escuelas Normales y se plantearon entonces realizar sus tesis en el campo de la HE, por razones que habría que investigar, con el fin de mejorar su situación administrativa, aunque su trayectoria investigadora terminara el día de la defensa de la misma (Sanchidrián, Carmen, 2016).

La explicación de las cifras de 2014, 2015, 2016 y 2017 tiene un origen administrativo. Era muy común encontrar en los ochenta y noventa alumnos que, tras realizar los “cursos de doctorado”, se planteaban escribir una tesis y, de acuerdo con su director, la inscribían. Ahora bien, muchas de estas tesis nunca llegaron a realizarse por la flexibilidad de los plazos o, simplemente, por abandono. Esta situación terminará con el cambio de la normativa que regulaba los estudios de doctorado, marcada por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado (en adelante, R.D. 99/2011). A partir de ahí, se concedió una prórroga para presentar tesis que se estuvieran realizando (dependiendo de la fecha de inscripción). Esto explica las altas cifras de tesis defendidas en 2014 (47), 2015 (55), 2016 (50). Algunas que no se presentaron en esos años, tuvieron que pasar al nuevo plan de estudios doctorales cumpliendo una serie de requisitos (por ejemplo, contar con publicaciones) de forma que aún hay tesis defendidas en 2017 y 2018 que procedían de planes anteriores. Esto hace que en la última década que aparece en el gráfico 2, haya tesis “antiguas”, es decir que, por enfoque, temática, etc., deberían haberse defendido antes. Quizá este sea uno de los factores que no permite apreciar tendencias en los siguientes gráficos. Hay que esperar a tener los datos de la nueva década para que se puedan ver, si han ocurrido, cambios en las tendencias. Cada Universidad fue publicando el Reglamento de los estudios de Doctorado en función del R.D. 99/2011 (por ejemplo el de la Universidad de Málaga fue aprobado en el Consejo de Gobierno de 9 de octubre de 2012 aunque tuvo modificaciones posteriores) (<https://www.uma.es/media/files/reglamentodoctoradouma-v2.2.pdf>).

En general, se propuso esta reforma con la intención de plantear unos criterios mínimos que permitieran el incremento progresivo de la calidad y el impacto de las tesis defendidas, así como de los mecanismos para alcanzarlos de manera flexible y progresiva. Se fijaban plazos para la presentación de las tesis comenzadas antes de la entrada en vigor del R.D. 99/2011 siendo el 11 de febrero de 2016 la fecha límite (Disposición transitoria 1ª y 2ª). Aunque desde 2011 los alumnos que estaban cursando los estudios doctorales conocían que debían presentar sus investigaciones antes de cinco años, fue en los últimos tres meses cuando se produjo el “aluvión” o la “avalancha” de tesis que recogió la prensa

Gráfico 2. Tesis acumuladas por décadas



del momento con titulares significativos: Por ejemplo, en la Universidad de Granada se defendieron antes del 11 de febrero casi 600 tesis, mientras que en un año normal se defienden a lo largo del curso académico entre 450 y 500 (Quero, 2016); en la Universidad de Zaragoza en un semestre se presentaron 592, frente a las 350 de todo el curso anterior (Delgado, 2016), y en la Universidad de Málaga se presentaron de noviembre al 11 de febrero 530 tesis, que equivalían a las tramitadas en dos años (UMA, 2015). En esos meses (especialmente de noviembre de 2015 a febrero de 2016) los problemas para encontrar fechas, tribunales, etc. disminuyeron el control sobre las tesis como se está poniendo de manifiesto según noticias recientes en las que el Rector de la Universidad Complutense admite que “se relajaron los controles de las tesis doctorales como consecuencia de un cambio en la normativa universitaria” de forma que pudieron “[colar en el sistema] tesis doctorales de baja calidad o plagiadas”. “Se hizo una chapuza en muchos casos” (San Martín, 2019). Es necesario un análisis de las tesis presentadas en esos meses porque este tipo de noticias perjudican a muchos doctorandos que presentaron sus tesis en ese momento y que cumplieron con todas las exigencias de calidad y de control propias de la educación superior por parte de autores, directores y tribunales.

Para entender mejor lo que significan los datos de estos veinticinco años podemos ver los de períodos anteriores. En la relación de tesis doctorales de HE presentadas en las universidades españolas entre 1940 y 1976 (Historia de la Educación, 1982a, 294-296) figuraban setenta y dos tesis a las que hay que sumar las treinta que se defendieron entre 1977 y 1981, de forma que obtenemos 102 tesis de HE desde 1940 hasta 1981 (Historia

de la Educación, 1982b, 302-324). Las cifras de los veinticinco años estudiados en este artículo pertenecen, sin duda, a una época distinta. El incremento era predecible parcialmente al ver que en los Departamentos de HE de las universidades españolas de 1977 a 1981 (el mismo período en el que se presentaron treinta tesis como hemos dicho) se habían presentado 101 memorias de licenciatura de HE (Historia de la Educación, 1982c, 296-301). El interés por la HE era evidente, aunque algunos de los que hicieron memorias de licenciatura de HE luego hicieron la tesis doctoral en otro ámbito de conocimiento. Si unimos esto a que en esos años se empezaron a implantar estudios de Ciencias de la Educación en algunas de las universidades creadas en los años setenta a raíz de la Ley General de Educación, era previsible que aumentase el número de tesis doctorales en el campo de la educación (y en otros por similares razones).

Las variables que hemos analizado en cada tesis han sido agrupadas en cuatro apartados:

- a) Relativas al tema de la tesis: duración del período estudiado, periodo estudiado y territorio de análisis.
- b) Descriptores de la tesis: Posición ordinal en que figura el descriptor “Historia de la educación” y posición del descriptor “Historia” (cuando aparece)
- c) Campo desde el que se realiza la tesis: Hemos hecho cuatro grupos: desde Historia de la educación (Facultades de Ciencias de la educación o Pedagogía), otros campos de ciencias de la educación (Didáctica y organización escolar, Didácticas específicas, Métodos de educación y diagnóstico educativo), Historia (cualquier época) y otros (aquí aparecen tesis realizadas en Medicina, Derecho, Arquitectura, Literatura, Arte, etc.)
- d) Aspectos institucionales: Universidad donde se ha defendido, su distribución por Comunidades Autónomas y sus autores y directores.

Realizar estos gráficos no siempre es fácil dado que contamos con una información limitada, la incluida en la ficha TESEO, que no siempre se ha completado ni siempre se ha hecho sistemáticamente con conciencia de las implicaciones que tiene, por ejemplo, incluir o no cierto descriptor. A medida que avanzan los años los datos reflejados y la fiabilidad de las fichas es mayor.

## RESULTADOS

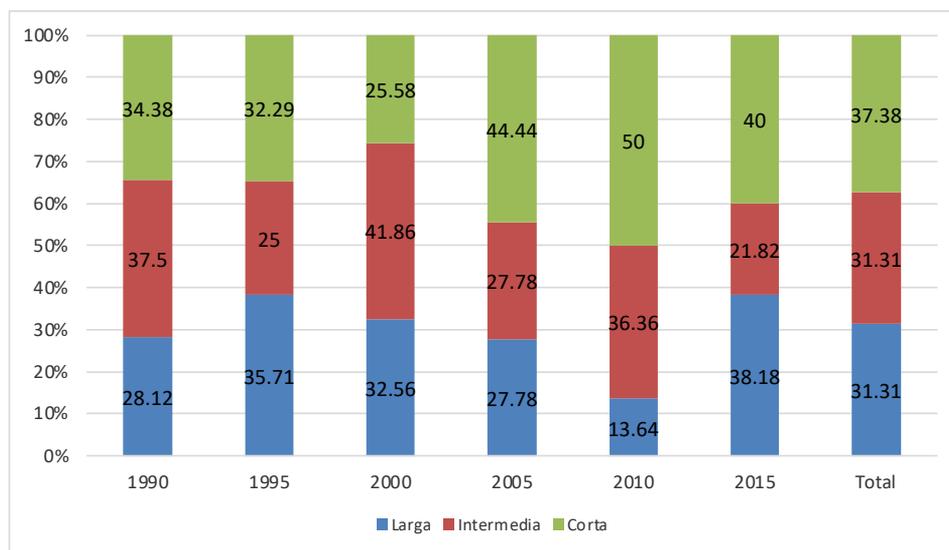
### 1.

La primera variable dentro de las incluidas en el tema de la tesis ha sido la “Extensión temporal” entendiéndose por tal la duración del período estudiado. Hemos agrupado las tesis en tres categorías de extensión, *larga*, las que abarcan setenta o más años, *corta* la de treinta o menos años e *Intermedia* las restantes. Lo primero que llama la atención, es que,

globalmente, los porcentajes son idénticos en las de media y corta duración y hay cierto predominio de las que estudian un periodo superior a setenta años.

La distribución no sigue ninguna pauta como se ve en el gráfico 3 por lo que ni puede deducirse una tendencia ni, por tanto, cambios en la misma. Las de larga duración van disminuyendo de forma constante desde 1995, pero rebotan con fuerza en 2015 y, por el contrario, las de corta aumentan porcentualmente desde 2000 hasta 2010, pero caen en 2015 de forma que se podrían apreciar tendencias si excluimos el año 2015.

Gráfico 3: Extensión del período estudiado (%)

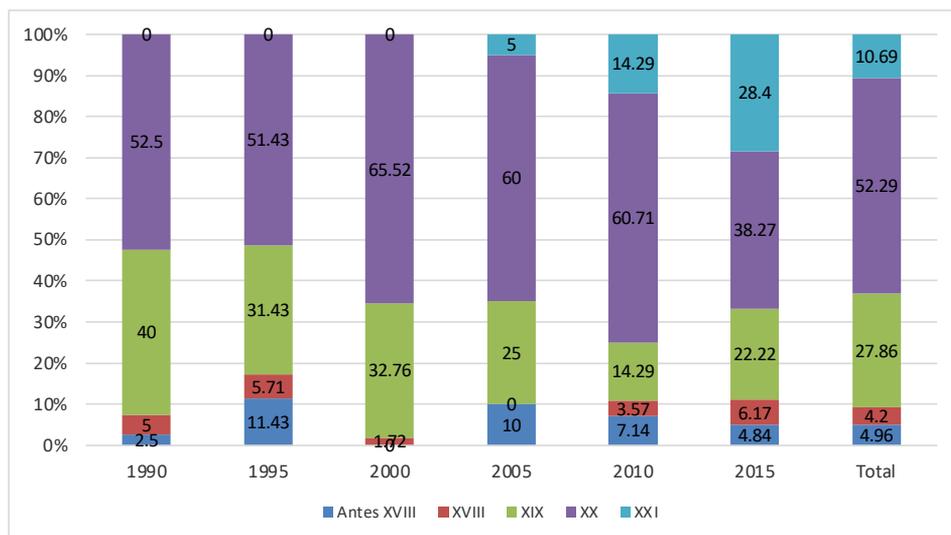


Con relación al periodo estudiado, en el gráfico 4 se aprecian las preferencias temporales de los doctorandos. El siglo xx es en todos los años el más estudiado seguido del xix, excepto en 2015 en que es el siglo xxi el que ocupa la segunda posición, seguido de cerca por el xix. Las tesis que se ocupan de temas anteriores al xix abarcan en dos ocasiones temas que comprenden parte del xviii y del xix y hay otra que empieza en el xvi y abarca un largo periodo posterior. Hay cuatro que estudian instituciones universitarias en los siglos xvi y/o posteriores (Universidad de Salamanca, Universidad de Santiago, Facultad de Leyes y Cánones de la Universidad de Huesca y el Colegio Mayor de San Ildefonso de Alcalá de Henares). Las restantes analizan la infancia y su contexto en Don Quijote (siglo xvii) y hay dos que se centran en diversos aspectos del pensamiento de Luis Vives y otra en la pedagogía de los jesuitas. Anteriores al siglo xvi sólo hay tres, una sobre La cirugía de Abulcasis (siglo x), las actividades corporales en las obras de Don João y Don Duarte

(siglos XIV y XV) y el pensamiento de Santo Tomás de Aquino (siglo XIII) y sobre Cristina de Pizan al final del medievo (siglos XIV y XV). Todos estos temas entrarían entre los que podemos clasificar de “clásicos” (instituciones educativas e historia de las ideas pedagógicas/historia de la pedagogía). Sólo una tesis aborda un tema que se sale de lo previsible: la que estudia la cultura gitana en Brasil y su desarrollo histórico, desde el siglo XVI.

En general, la historia de la educación contemporánea está muy por encima de las demás ya que en las Facultades de Educación los grupos de investigación activos se centran en ella pudiendo citarse como excepciones los grupos dedicados a épocas anteriores. Dentro del siglo XX hay que señalar que son mayoría las tesis dedicadas a la II República y al franquismo.

Gráfico 4. Siglos estudiados en las tesis (%)

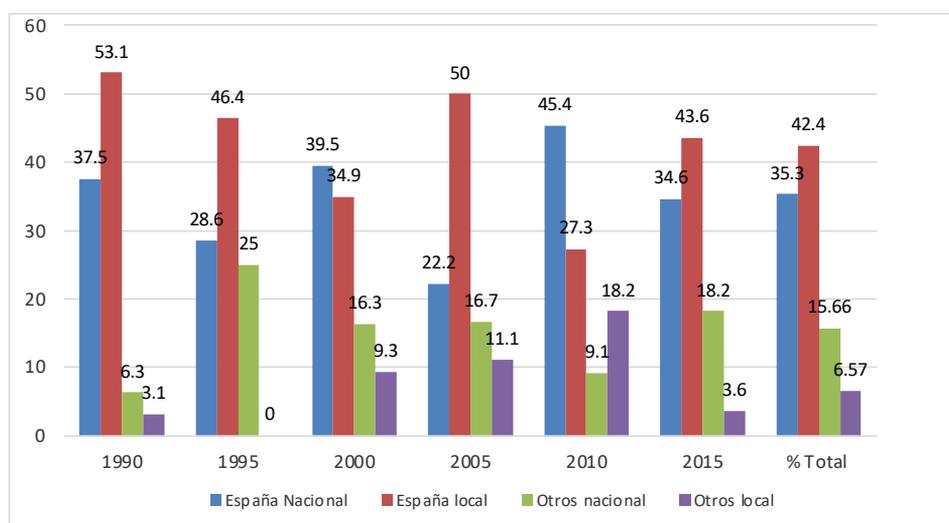


En cuanto a los espacios abarcados por las tesis, tal como se recoge en el gráfico 5, hemos considerado cuatro grupos: tesis que abordan un tema relativo a España con un enfoque nacional o menos amplio (local, provincial, regional o una parte del país...) o que se centran en otros países haciendo aquí la misma diferencia. Las tesis que abordan temas de historia de la educación local en España son siempre mayoría (42,4 % del total), aunque en 2000 y 2010 son superadas por las que abordan un tema no local. Esto coincide con el impulso que las llamadas “historias locales” tuvieron en los años ochenta y noventa y que va más allá de un mero interés por una orientación historiográfica hacia la historia social, la historia desde abajo, microhistoria, historias locales, entre otras. En la mayoría

de los planes de estudio de Pedagogía que se implementaron en esos años se incluyeron las llamadas historias regionales: Historia de la educación en Andalucía, en Valencia, en Galicia, en Cataluña, en el País Vasco, etc. Este hecho animó, sin duda, a realizar tesis locales realizadas desde el lugar estudiado y que, además, presentaban la ventaja de que muchas de las fuentes primarias eran fácilmente accesibles para los investigadores. Además de contar con numerosas tesis que estudian la educación bien en general o centrándose en un nivel educativo, hay un grupo numeroso de tesis que se centran en el estudio de una institución educativa, especialmente en los Institutos provinciales de segunda enseñanza o en las Escuelas Normales que, además, fueron celebrando su 150 aniversario entre los años ochenta y noventa del siglo xx lo que daba especial repercusión a la tesis en su ámbito local. Entre las que no tienen España como foco de estudio, la perspectiva nacional predomina claramente sobre la local.

Sin embargo, la distribución en los años considerados dista de ser similar a la media asemejándose más a esta la de los años que aportan porcentualmente más tesis al total, como es el caso de 2015. Sí nos parece digno de mención que en 2005 hay una cifra destacada de tesis sobre España de ámbito local mientras que en 2010 destacan las nacionales

Gráfico 5. Espacios estudiados en las tesis (%)



Comparando nuestros resultados con los presentados por Pintassilgo y Beato (2015) vemos claramente como las tesis “nacionales” son en nuestro caso el 35,3% frente al 60,5% de las tesis portuguesas; sin embargo, en el caso de las locales esos porcentajes son 42,42% y 27,2%. Es decir, en España hay más interés por temas locales quizá favorecidos

por la misma estructura administrativa del Estado de forma que hay varias que se centran en comunidades autónomas o provincias, o en unidades administrativas menores como ciudades o pueblos. También la mayor extensión de España y su diversidad favorece el abordaje de unidades espaciales menores. De hecho, algunas de las tesis clasificadas como nacionales hacen referencia a teorías educativas que no se pueden circunscribir a un espacio mientras que las locales se centran más en la realidad educativa de un nivel educativo o una institución.

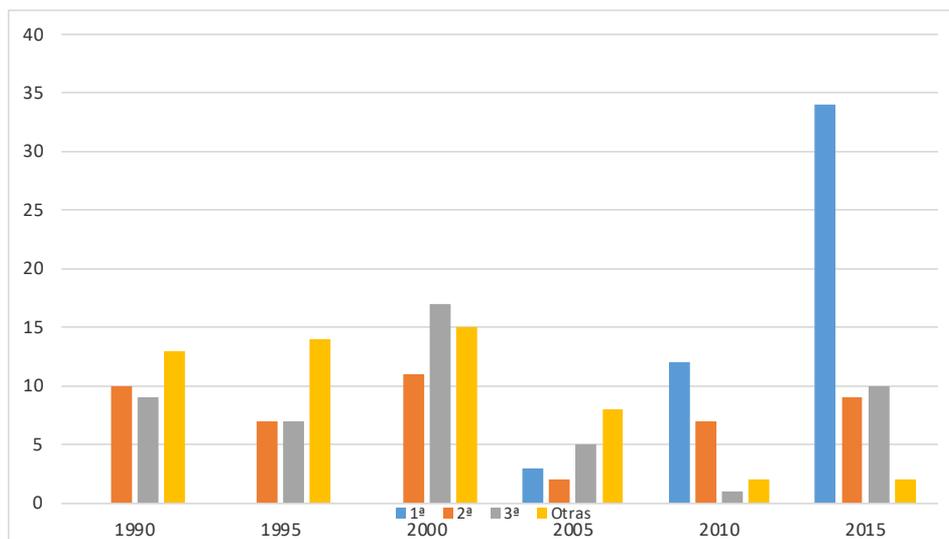
En el caso portugués citado, se diferenciaba entre tesis referidas a las antiguas colonias portuguesas, por un lado, y tesis que abarcan espacios internacionales. En nuestro caso hemos considerado como nacionales las tesis que, según el periodo estudiado, se referían, por ejemplo, a la historia de colonias africanas o americanas, del protectorado de Marruecos o de algunos países como Filipinas, Cuba o Nueva Granada.

## 2.

Como indicamos al principio, la base de datos TESEO permite incluir varios descriptores de los campos científicos de UNESCO. Puesto que el criterio para estar en el listado que hemos manejado era precisamente el incluir el de “Historia de la educación”, es pertinente detenernos en los otros descriptores que los autores de las tesis han incluido junto a éste, así como en el orden ocupado por cada uno. La HE, como todas las disciplinas incluidas por UNESCO en Historias por especializadas —hay treinta y una, desde Historia de la Arquitectura a Historia de la Iglesia pasando por la de la Biología, Periodismo, Medicina, Ciencia, Sociología, etc.— (España, 2011) es una disciplina “híbrida” que pertenece al Campo de la Historia, aunque su docencia no está en las facultades de Historia (en algunos casos se alude a ella en la historia de la cultura) sino en las de Educación lo que ha llevado a que sean mayoritariamente los pedagogos, como veremos, los que se dediquen a ella. Nos hemos centrado en la presencia de dos descriptores, “Historia de la Educación” e “Historia”, y hemos visto el lugar en que aparecen. Hemos especificado, en ambos casos, los tres primeros puestos y la categoría “Otros” donde se incluyen puestos que abarcan desde el cuarto hasta incluso el noveno.

La situación del descriptor Historia de la Educación cambia significativamente en estos años: Hasta 2005 ninguna de las tesis lo incluye en primer lugar y en los años siguientes pasa a ocupar ese lugar en la mayoría de las tesis. En 1990 y 1995 todas tienen como primer descriptor Historia. En 2000 y 2005 ocupa ese lugar en la inmensa mayoría (en doce de veintidós en 2010 y en treinta y cuatro de cincuenta y cinco en 2015). Sólo en dos tesis en cada uno de estos años no está entre las tres primeras posiciones. También es significativo el número de tesis que lo incluyen como único descriptor. En 2005, por ejemplo, está en primer lugar en tres tesis y en las tres como único. No creemos que el lugar que ocupa el descriptor “Historia de la educación” en el conjunto de descriptores puede ser interpretado como indicador absoluto de la relevancia que el autor concede al

Gráfico 6. Posición del descriptor “Historia de la educación”



mismo, pero sí se pueden analizar por separado aquellas donde “Historia de la educación” figura en primer lugar, seguido o no de otros descriptores y aquellas en las que figura en posiciones secundarias como 6ª o 7ª. Los cambios en la posición del descriptor Historia siguen el camino inverso al de Historia de la Educación. Las disciplinas híbridas oscilan a menudo entre sus dos elementos y en este caso la asignación de descriptores parece indicar un movimiento desde la *Historia* hacia la *Educación*. El análisis de los campos desde los que se realizan las tesis ponen de manifiesto, como veremos, ese movimiento, aunque no de una forma tan radical como los descriptores muestran.

Además de “Historia”, el descriptor “Historias por especialidades” es otro de los que acompañan frecuentemente al de “Historia de la Educación” (es decir, entendemos que quien lo señala tiene conciencia de que pertenece a ese campo). De hecho, los tres juntos, en distinto orden (suele estar “Historia” en primer lugar) aparecen, por ejemplo, en cuarenta y una de las cuarenta y tres tesis de 2005 y en trece de las dieciocho de 2005, pero en ninguna de 2010, donde sólo en un caso aparece “Historia de la educación” junto a “Historias por especialidades” (sin Historia). En 2015 no aparece ya ese descriptor en ninguna de las tesis doctorales.

La misma estructura de la Nomenclatura de la UNESCO explica este agrupamiento ya que la subdisciplina “Historia de la educación” (550607) se sitúa en el campo “Historia” (55) y en disciplina en “Historias por especialidades” (5506). El uso de los descriptores de la UNESCO plantea problemas (Ruiz-Martínez, Baños-Moreno y Baños-Moreno, 2014) a la hora de definir los perfiles científicos de los proyectos de investigación y de los mismos

investigadores que deben incluir un perfil de Historia cuando se identifican más, con Pedagogía. Si quisiéramos poner descriptores de Pedagogía por considerar que es ese el campo donde se sitúa (58), tendríamos que situarla según el tema de estudio (por ejemplo, 580302 es Formación de profesores o 580204 es Niveles y temas de educación) o en el apartado de Otros. Esto para nosotros es claramente insuficiente pues abordamos temas educativos desde una perspectiva histórica.

Se puede concluir que hay cierta ligereza a la hora de elegir los descriptores. Muchas tesis cuentan un capítulo introductorio con antecedentes del tema a estudiar o la contextualización del mismo, que lleva a algunos autores a incluir “Historia de la educación” entre los descriptores sin tener conciencia de lo que significa una disciplina, es decir, del valor científico y académico de la HE.

### 3.

Además de los descriptores, otro de los aspectos a tener en cuenta es el campo desde el que se han realizado las tesis, que estará en relación con los Departamentos donde se han defendido y con los directores de las mismas. La HE está situada entre la Historia, dentro del campo de Humanidades; y las Ciencias de la Educación, dentro de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Cuando se habla de disciplinas híbridas es lógico pensar que estas van a oscilar entre dos, en este caso entre historia y pedagogía. Sin embargo, en función de los descriptores, la inclinación hacia la historia era mucho más patente que hacia la pedagogía hasta el año 2000, aunque hemos visto cambios recientes importantes.

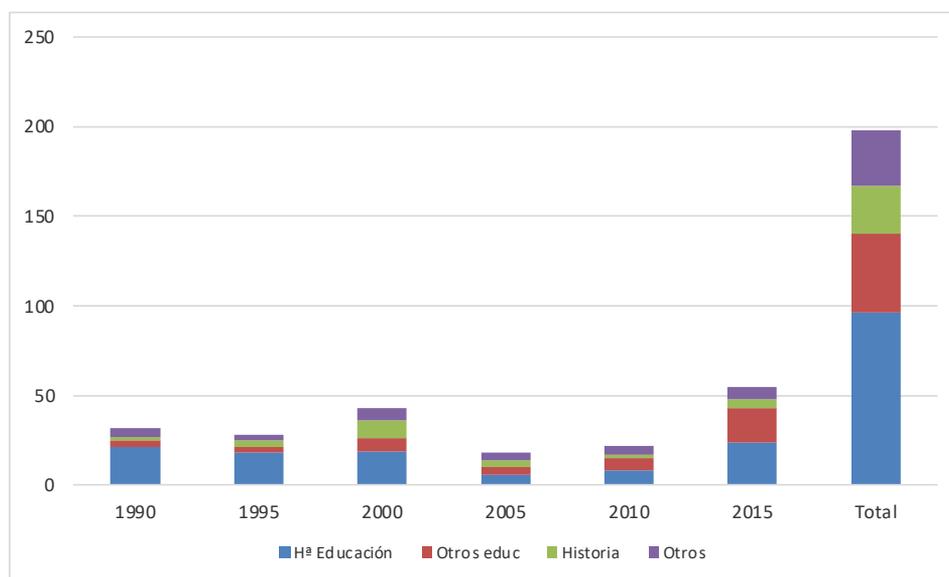
Cuando vemos el campo desde el que se han hecho las tesis, se observa que la HE en nuestro país se ha hecho mayoritariamente desde las Facultades de Educación y que se ocupan de ella mayoritariamente pedagogos seguidos por historiadores, aunque no sólo ellos, como vemos en el gráfico 7 que recoge el campo desde el que se han realizado. Este punto es uno de los que puede presentar más diferencias de unos países a otros también en función del diferente rol de los pedagogos en cada país y de la presencia de la HE en los planes de estudio de los hoy llamados grados de Pedagogía y de Maestro. En el caso de España, reconociendo las notables aportaciones de muchos historiadores a la historia de la educación, el grueso de la investigación parte de proyectos desarrollados en las Facultades llamadas de Ciencias de la Educación, Educación, Pedagogía o Magisterio (allí donde se ha mantenido la formación de los maestros en una facultad distinta a la de Ciencias de la Educación como Barcelona o Valencia) donde está, además, la docencia de este campo.

Destacan las tesis que se hacen desde Teoría e Historia de la Educación (área de conocimiento donde se sitúa la HE), pero con una clara tendencia a la baja. En conjunto, las que se hacen en departamentos de educación suponen el 70% del total. Hay algunas situaciones difíciles de explicar, como que en 2015 haya casi tantas desde HE como desde otros campos de educación. Hay tesis realizadas en Departamentos de Didáctica

y Organización Escolar o de Didácticas específicas que tienen conciencia de ser de HE, es decir, así lo indican poniendo el descriptor HE en primer lugar, y a menudo, único, aunque ni el director o directores se dediquen a la HE ni haya nadie de HE en el tribunal que la evaluó. Este relevante factor, relativo a la no especialización en HE del director de la tesis, suele influir en el rigor científico de las tesis doctorales que se acaban defendiendo (El Mundo, 2019).

Volviendo a los descriptores y los campos, vemos que cuando menos tesis declaran ser en primer lugar de historia de la educación, y la mayoría ponen en primer lugar “Historia”, 1990, 1995 y 2000, es cuando más se hacen desde el área de Teoría e Historia de la educación. Es decir, incluso cuando según los descriptores las tesis de historia de la educación se inclinaban hacia la historia, la mayoría se realizaban desde el campo de la educación. En 1990 más de tres cuartos de las tesis de “Historia de la educación” se hacían desde educación (78,1 % en 1990), mientras que el 21,9 % restante provenía de departamentos de historia (6,3%) y de otros campos (15,6%). Es destacable el progreso continuado de las tesis de HE que se realizan desde áreas distintas a la de Teoría e Historia de la Educación que puede explicarse en parte por el desarrollo que ha experimentado la investigación en las Didácticas específicas desde que la formación de los maestros pasó de las Escuelas Normales a las Facultades de Educación o Magisterio.

Gráfico 7. Evolución de los campos de procedencia de las tesis



## 4.

Las Universidades donde se han defendido las tesis, su distribución por Comunidades Autónomas y quiénes las han dirigido forman parte de los aspectos institucionales analizados en este estudio junto con algunas pinceladas relativas al género tanto de directores como de autores. La perspectiva de género está presente en numerosas investigaciones centradas en el ámbito universitario, que analizan, por ejemplo, la presencia de las mujeres en las universidades mexicanas en los distintos grados (Mingo, 2016), o en puestos de decisión (Barrón, Madera y Cayeros, 2018). La perspectiva de género está presente en numerosas investigaciones centradas en el ámbito universitario, con diferentes enfoques, analizando, por ejemplo, su presencia en distintos grados (Mingo, 2016), o la presencia de las mujeres en puestos de decisión (Arreola, Pacheco, López, 2018).

Hasta épocas recientes, entre los directores de las tesis, y en otros ámbitos de la vida académica, funcionaba el llamado efecto Mateo: “Porque al que tiene se le dará más y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene” (San Mateo, 13, 11-13). Los directores de las tesis eran tradicionalmente los catedráticos o profesores más expertos que podían facilitar más contactos a los doctorandos. En algunos casos, ni siquiera se planteaba la posibilidad de que alguien de otra categoría laboral dirigiera una tesis. En los últimos veinticinco años la situación es muy diferente por las razones ya explicadas relativas a los requisitos para la contratación y promoción del profesorado que hacen que cada vez se opte más por la codirección de forma que es frecuente encontrar un director veterano junto a otro novel.

Gráfico 8. Directores de las tesis por género y año

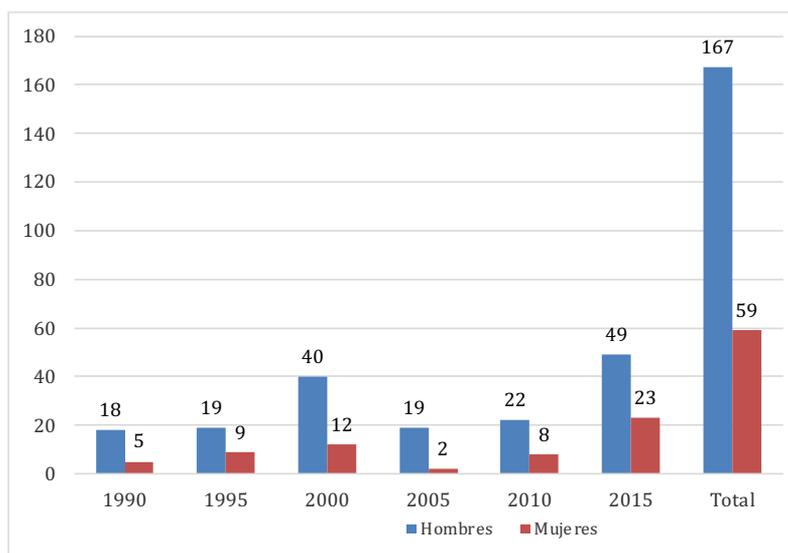


Gráfico 9. Autores de las tesis por género y año

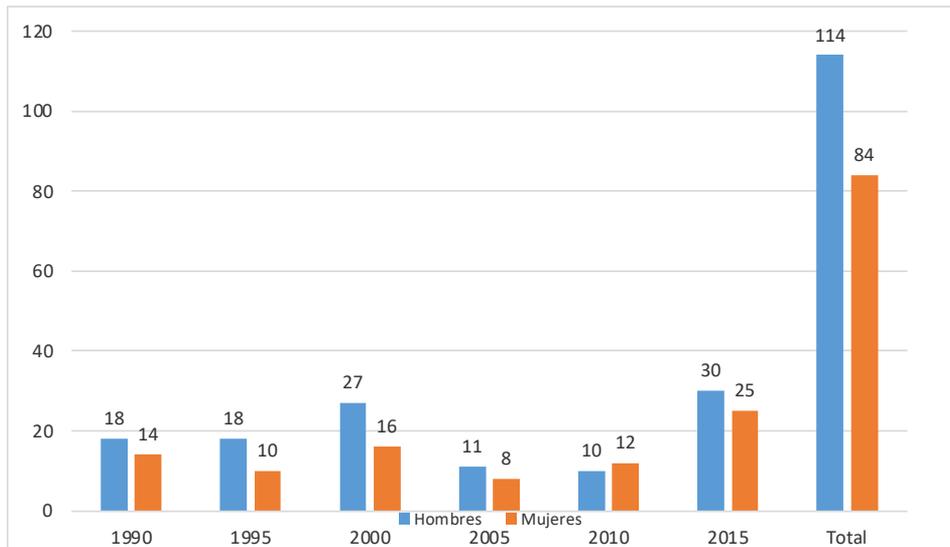
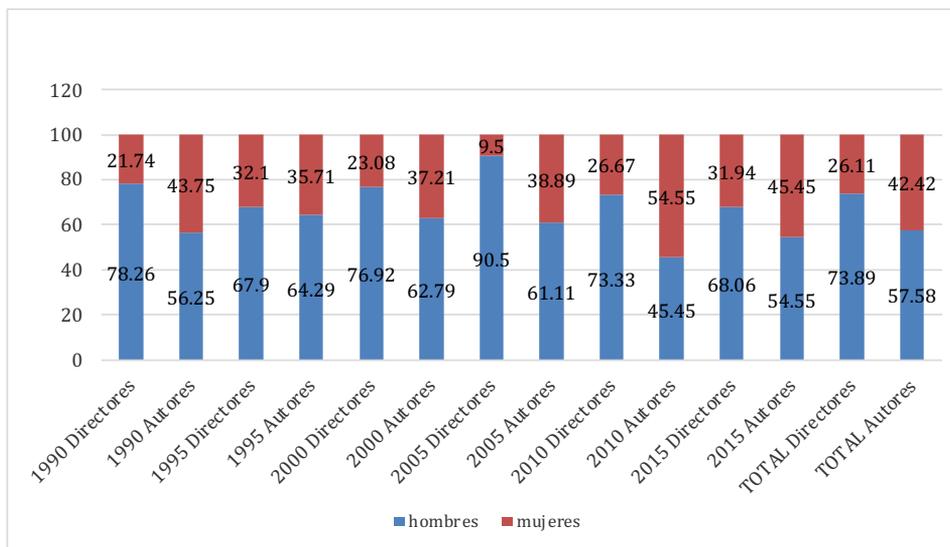


Gráfico 10. Directores y autores por género (%)



El porcentaje de hombres entre los directores de tesis (gráfico 10) se ha ido reduciendo lentamente teniendo en cuenta que estamos en un campo donde las alumnas son clara mayoría. En 1995 el porcentaje de directores varones era el 67,9%, sube en 2000 al

76,92% y llega al máximo en 2005 (90,5%) para luego ir descendiendo. Sin embargo, los porcentajes de 1990 y 2015 son muy similares por lo que no se puede ver una tendencia a pesar de las variaciones intermedias.

En todos los años considerados es más paritaria la situación entre los autores de tesis que entre sus directores, pero mientras que en los datos de los directores se ha producido un avance de diez puntos porcentuales en estos veinticinco años (se ha pasado de 21,74 % en 1990 a 31,94 % en 2015), entre el alumnado ellas eran el 43,75 % en 1990 y son sólo el 45,45 % en 2015. En todos los años, la columna de autores es más paritaria que la de directores. En nuestro campo lo esperable sería que las mujeres realizaran más tesis doctorales que los varones dado que el alumnado de nuestras Facultades es mayoritariamente femenino. Sin embargo, los porcentajes totales indican una persistencia del sesgo de género tanto entre los directores como entre los autores, aunque haya algún año puntual, como 2010, en que las autoras representaron el 54,55% del total. Estas cifras indican que hay que animar a las mujeres a pasar del máster al doctorado porque el género sigue siendo un condicionante tanto a la hora de elegir los estudios de grado como para la realización de la tesis doctoral.

Las 198 tesis se han defendido en cuarenta y tres universidades lo que indica una alta dispersión. En cuanto a su distribución por Comunidades Autónomas, gráfico 11, el primer lugar lo ocupa la de Madrid. En general, las universidades que aportan mayor número de tesis son aquellas donde se ofrecía la licenciatura de Pedagogía o Ciencias de la

Gráfico 11. Tesis presentadas en cada Comunidad Autónoma

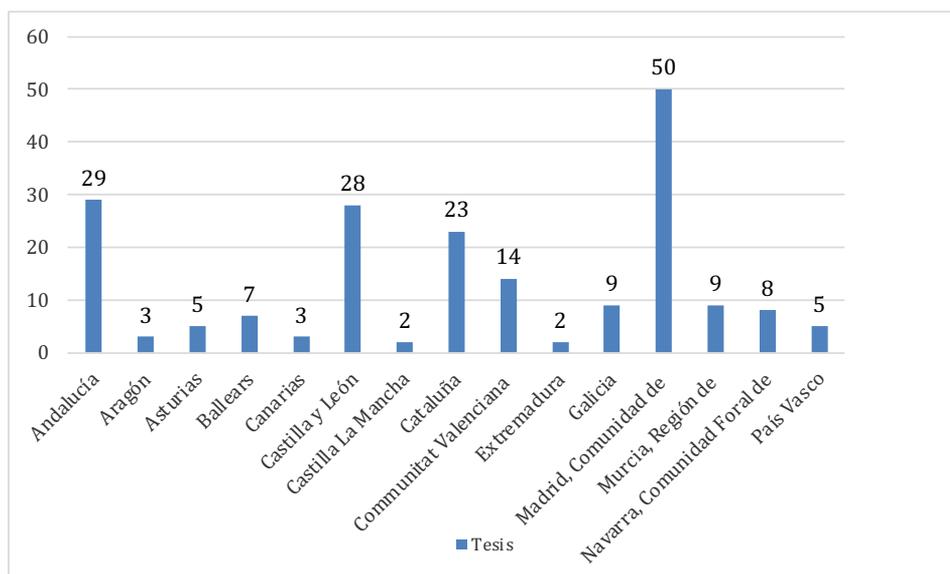
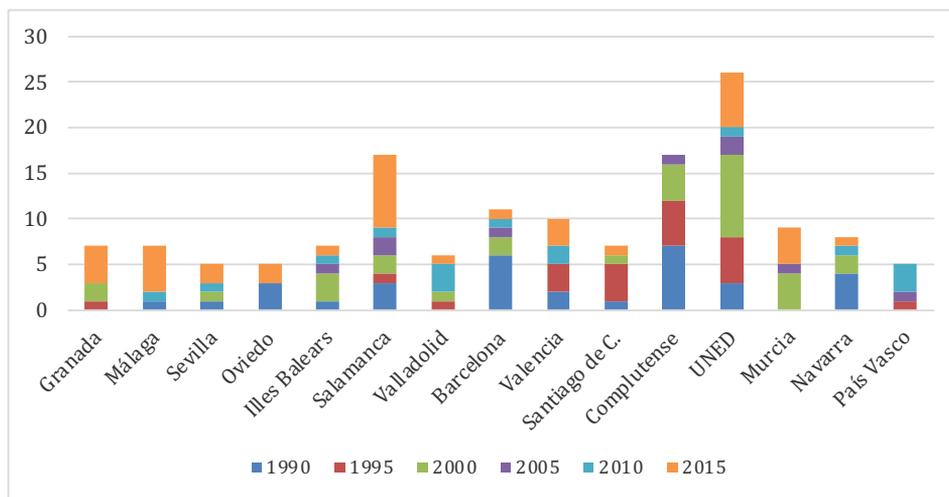


Gráfico 12. Universidades donde se han defendido 5 o más tesis en los años considerados



Educación (o posteriormente el grado de Pedagogía). Es el caso, por ejemplo, de las tres universidades citadas de Andalucía mientras que en las restantes se ofrecen otros títulos (Maestro y en ocasiones Educación Social). No podemos hacer afirmaciones categóricas, pero, en principio, Madrid por contar con la UNED y la Complutense, Castilla y León por contar con la Universidad de Salamanca, Andalucía con estudios de Pedagogía en las universidades de Sevilla, Málaga y Granada, Cataluña con la de Barcelona y la Comunidad Valenciana con la Universidad de Valencia son las que aportan la mayoría de las tesis. De hecho (gráfico 12) de las cuarenta y tres universidades españolas donde se ha leído alguna tesis de HE en los años considerados, sólo en quince se han presentado cinco o más.

## CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado podemos establecer una serie de conclusiones que pueden ayudarnos a matizar u orientar investigaciones posteriores para la educación superior a propósito de la genealogía y prospectiva relativas al qué (temáticas), cuándo (período estudiado), quiénes (autores y directores) y dónde (espacios de producción) se producen tesis doctorales de HE en España. La interpretación de los datos obtenidos debe hacerse teniendo en cuenta tantos los cambios experimentados en los últimos veinticinco años en la educación, especialmente en la universidad (sistemas de acreditación y promoción del profesorado y normativa sobre estudios de doctorado), como en la Historia (nuevos modelos, conceptos y fuentes). Y unido a todo ello debemos considerar los importantes

cambios experimentados en la forma de publicar los resultados de las investigaciones que afectan ahora a las tesis desde su comienzo dado que uno de los requisitos para su defensa es haber publicado parte de los resultados o la posibilidad de defender tesis doctorales por compendio de artículos. Aunque el análisis lo hemos hecho distinguiendo entre varios indicadores, las conclusiones, como veremos, no deben extraerse del análisis individual de éstos sino del conjunto de los mismos, lo cual permite obtener una visión global y holística de las tendencias de investigación doctoral en los últimos años en el área objeto de estudio.

Con relación a *temas* abordados (extensión, períodos y espacios estudiados) es difícil establecer tendencias. Los porcentajes de tesis que abordan temas con un enfoque de corta, media o larga duración es muy similar y los cambios intermedios no permiten hablar de tendencias. Con relación a los espacios geográficos abarcados por las tesis, son mayoría las que estudian temas de historia de la educación local en España coincidiendo con el impulso que las “historias locales” tuvieron en los años ochenta y noventa en el curriculum de formación de maestros y, especialmente, de pedagogos. Esta inclinación va, por tanto, más allá de un mero interés por una orientación historiográfica hacia la historia social, la historia desde abajo, microhistoria, historias locales, entre otras y tiene relación con el interés por estudiar realidades geográficas cercanas al investigador quien, además, contaba con la ventaja tener mayor accesibilidad a las fuentes primarias. La construcción del Estado de las autonomías tras la Constitución de 1978 fue un proceso que favoreció la elección de este tipo de temas. Se aprecia, para terminar, un interés cada vez mayor hacia períodos temporales más recientes siendo casi simbólica la presencia de tesis que abordan períodos anteriores al siglo XIX, del mismo modo que es simbólica la existencia de grupos de investigación centrados en esos períodos. Frente a este interés por lo local en las tesis centradas en temas españoles, las que estudian otros países prefieren mayoritariamente enfoques nacionales.

El análisis de los *descriptores* debe ser interpretado en relación con el *campo* desde el que se han realizado las tesis. Hemos visto como el descriptor “Historia de la educación” ha ido ganando puestos, pasando de aparecer en lugares secundarios a ser el primero en los últimos años. La evolución que ha seguido la HE en las últimas décadas puede explicar estos cambios, especialmente por su acercamiento a las teorías, métodos y conceptos propios de la Historia lo que hace que los historiadores de la educación indiquen abiertamente que hacen HE y no sólo Historia (Sanchidrián, Carmen, 2013). Hoy en día el incluir en los primeros lugares Historia de la educación o Historia indica más bien el campo de procedencia del investigador y no implica, en general, planteamientos conceptuales distintos pues todos nos situamos en la ciencia histórica. Sin embargo, durante mucho tiempo la HE, fue un repertorio de teorías descontextualizadas o estudios de instituciones, a menudo también fuera de contexto, dirigidos a la formación de los maestros, más que a una disciplina científica, siempre con honrosas excepciones. El declive sufrido tanto por

la Pedagogía como por la Historia hasta los años sesenta del siglo xx, hace que tengamos que esperar hasta la década de los setenta para encontrar “tesis e investigaciones, más receptivas a los nuevos aires historiográficos, culminadas en los años finales de la misma o a principios de la próxima década” (Viñao, 2002, 238). Estos trabajos, cercanos a las tendencias historiográficas surgidas en los años veinte y treinta, junto con la consolidación institucional de la disciplina, su expansión y la mayor atención prestada a los temas educativos por los historiadores en general (muy interesados por la historia de la infancia o la historia de la alfabetización, por ejemplo) hacen que podamos situar la renovación científica e historiográfica de la HE a finales de los setenta (Viñao, 2002). Esto puede explicar que tengamos que esperar unos años hasta que los historiadores de la educación se reconozcan como tales, más que como historiadores interesados por temas educativos.

Se mantiene siempre el mayor peso de tesis de HE realizadas desde los Departamentos de Teoría e Historia de la educación, pero con una tendencia a la baja. Es destacable el incremento continuado de las tesis de HE realizadas desde áreas de educación distintas a la de Teoría e Historia de la Educación desde que la formación de los maestros pasó de las Escuelas Normales a las Facultades de Educación o Magisterio y se incrementó la investigación en esas áreas.

Sin tener en cuenta los descriptores no es fácil, en muchos casos, decidir si una tesis, o un artículo o un libro son de HE. De acuerdo con lo establecido en el proyecto *Mapping*, los requisitos eran que el tema de la tesis tuviera claramente un componente histórico y que la investigación abordara un tema educativo (Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard, 2014, 876). De cara al establecimiento del mapa de la HE, el hecho de que ciertas tesis hayan sido calificadas como de “Historia de la educación” y junto a este, el hecho de que tesis de HE no incluyan este descriptor, son la mayor limitación de usar la base de datos TESEO. Aunque no hemos accedido al contenido de las tesis, hay varias que difícilmente podrían ser calificadas como de Historia de la Educación por parte de un historiador de la educación. De estas tesis algunas no nos parecen de historia y en otras es difícil ver el tema educativo abordado.

Hay que insistir en la concienciación e importancia de completar la ficha TESEO sabiendo lo que se está haciendo puesto que tiene repercusiones en las búsquedas posteriores y condiciona su visibilidad. Ni el nombre del Departamento ni el área de conocimiento a la que esté adscrito el director es un motivo suficiente para incluir o no un descriptor. Tampoco la inclusión de un capítulo con antecedentes el tema es motivo para incluir el descriptor Historia de la educación y hemos visto ejemplos de todo ello. La HE es una disciplina académica y debemos ser conscientes de su valor científico y académico.

Como era de esperar, en los *aspectos institucionales*, son las universidades donde los estudios de pedagogía tienen mayor tradición las que aportan, en general, un mayor número de tesis, aunque hay que destacar el peso de la UNED entre las Universidades creadas tras la Ley General de Educación.

En las conclusiones relativas a los *directores y autores de las tesis* doctorales, cabe señalar algunas cuestiones que consideramos muy relevantes. En las dos últimas décadas, los catedráticos no son los únicos que dirigen las tesis doctorales, al haber cambiado los requisitos para la contratación y promoción del profesorado, de forma que se va optando por la codirección de un director veterano y otro novel.

La dispersión es el común denominador tanto de los directores de las tesis como de las universidades donde se han presentado: sólo veintiséis de los 226 directores han dirigido más de una tesis en esos años y sólo en quince de las cuarenta y tres universidades que aparecen en el estudio se han presentado cinco o más tesis de HE. Destaca la aportación de la Comunidad Autónoma de Madrid dado que incluye, entre otras, la Universidad Complutense y la UNED.

En cuanto al género de directores y doctorandos, detectamos que la brecha de género se ha reducido considerablemente entre los directores mientras que entre los autores de las tesis las variaciones han sido escasas. Teniendo en cuenta que las mujeres representan aproximadamente los tres cuartos del alumnado de las facultades de educación, no se entiende que aún no alcancen el 50% de los doctores noveles. El factor género condiciona la elección de los estudios de grado y sigue condicionando las opciones posteriores de forma que son proporcionalmente pocas las mujeres que optan por la investigación frente a las que se dirigen a la docencia en educación infantil, primaria o secundaria.

Finalmente, podemos decir que del mismo modo que “la educación como tópico doctoral ha ido teniendo un crecimiento importante a lo largo del tiempo, siguiendo patrones similares a los de otras disciplinas” (Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2004) y que el desarrollo de esta producción ha estado sometido a los vaivenes e influencias de la investigación española en general, la HE también ha seguido patrones similares y ha estado condicionada, en gran parte, por los mismos factores que han condicionado la investigación, en general. Por tanto, la investigación en HE no es un caso excepcional, aunque la interpretación de los resultados necesite, lógicamente, tener en cuenta las peculiaridades propias de su campo (Fernández Bautista *et al*, 2014).

## REFERENCIAS

- Barrón Arreola, Karla Susana, Madera Pacheco, Jesús Antonio y Cayeros López, Laura Isabel (2018). Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 39-56. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/506/268>
- Börner, Katy (2010). *Atlas of Science: Visualizing What We Know*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Curiel-Marín, Elvira y Fernández-Cano, Antonio (2015). Problemática de la investigación con tesis doctorales en didáctica de las ciencias sociales: una clarificación conceptual y de

- contenidos. En AIDIPE (ed.). *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 1159-1169). Cádiz: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Delgado, Cristina (2016). Avalancha de tesis en la Universidad de Zaragoza por el final de los doctorados del plan antiguo, *Heraldo*, 26 de enero de 2016, Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2016/02/14/avalancha-tesis-universidad-zaragoza-por-final-los-doctorados-del-plan-antiguo-762662-300.html>
- Escolano, Agustín, Pineda Arroyo, José María y García Carrasco, Joaquín (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documental (1940-1976)*. Salamanca: Universidad. Instituto de Ciencias de la Educación.
- España (2011). *Nomenclatura internacional de la Unesco para los campos de ciencia y tecnología*. Subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada. Recuperado de <http://goo.gl/7WKBT2>
- Fernández Bautista, Andrés, Torralba, Manuel y Antonio Fernández-Cano, Antonio (2014). Análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841-2012). *RELIEVE*, 20(2), 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4479>
- Fernández Bautista, Andrés (2012). *Análisis diacrónico de las tesis doctorales españolas en educación (1840-1976)*. Tesis doctoral. Granada: DIGIBUB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/21863>
- Fernández Rey, Elena y García Murias, Rebeca (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.7>
- Fernández-Bautista, Andrés y Fernández-Cano, Antonio (2015). La ley de la ventaja acumulada en la distribución de tesis doctorales españolas de educación y sus directores. En AIDIPE (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 1179-1187). Cádiz: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Fernández-Cano, Antonio, Torralbo, Manuel y Vallejo, Mónica (2008). Revisión prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 191-207. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94221>
- Ferrer, Virgínia, Parrilla, Júlia, Rubio, M. José y Sancho, Juana M. (1992). Estudi sobre l'investigació doctoral: 10 anys de tesis doctorales a Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona (1979-1989). *Temps d'Educació*, 8, 289-310. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/140349>
- Fuentes Pujol, Eulàlia y Arguimbau Vivo, Llorenç (2010). Las tesis doctorales en España (1997-2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista española de Documentación Científica*, 33(1), 63-89. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/redc.2010.1.711>
- Hernández-Huerta, José Luis., Payà, Andrés y Sanchidrián, Carmen. (2019). El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación. *Bordón*, 71(4), 45-64. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69624>
- Historia de la Educación (1982a). Relación de tesis de doctorado de Historia de la Educación presentadas en las Universidades españolas entre 1940 y 1976. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, 294-296. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6458/6461>
- Historia de la Educación (1982b). Extractos de tesis doctorales sobre Historia de la educación presentadas en las universidades españolas. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, 302-324. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6458/6461>

- Historia de la Educación (1982c). Memorias de licenciatura leídas en los departamentos de historia de la educación de las universidades españolas en el período 1977-1981. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, 296-301. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6458/6461>
- Hofstetter, Rita, Alexandre Fontaine, Solenn Huitric & Emmanuelle Picard (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 50(6), 871-880. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/viewFile/31965/16967>
- Mingo, Araceli (2016). ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 1-15. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/124/91>
- Paulson, Rolland G. (Ed.) (1990). *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland Publishing.
- Payà, Andrés y Motilla, Xavier (2016). Web 2.0, social networks and the history of education in Spain: creating a scientific collaborative space. *History of education & children's literature*, XI (1), 249-263.
- Pintassilgo, Joaquim y Beato, Carlos (2015). Portuguese Production Balance in History of education: the example of Doctoral Theses (2005-2014). En ISCHE37. *Culture and Education* (pp. 65-66). Estambul: ISCHE 37. Recuperado de [http://2015.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ische2015\\_abstract-book.pdf](http://2015.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ische2015_abstract-book.pdf)
- Quero, Lola (2016). El final de los antiguos doctorados causa una gran avalancha en la UGR, *Granada Hoy*, 26 de enero de 2016, Recuperado de [https://www.granadahoy.com/granada/antiguos-doctorados-avalancha-tesis-UGR\\_0\\_993501076.html](https://www.granadahoy.com/granada/antiguos-doctorados-avalancha-tesis-UGR_0_993501076.html)
- Ramos Pardo, Francisco Javier y Pablo Sánchez Antolín, Pablo (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001–2015), *Scientometrics*, 112(3), 1615–1630. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2435-6>
- Ruiz-Martínez, Juan M<sup>a</sup>, Baños-Moreno, M<sup>a</sup> José y Baños-Moreno, Rodrigo (2014). Nomenclatura Unesco: evolución, alcance y reutilización en clave ontológica para la descripción de perfiles científicos. *El profesional de la información*, 23(4), 383-392. Recuperado de <http://www.elprofesionaldeinformacion.com/contenidos/2014/julio/06.html>
- San Martín, Olga (2019). El rector de la UCM admite fallos en el sistema que han permitido que se “cuelen” tesis sin calidad: “Se hizo una chapuza en muchos casos”, *El Mundo*, 11 de octubre de 2019, Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2019/10/11/5da04769fc6c83f3738b458d.html>
- Sanchidrián, Carmen (2013). *La historia cultural de la educación: Entre cambios y continuidades*. Málaga, SPICUM. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62898238.pdf>
- Sanchidrián, Carmen (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.14>
- Sanchidrián, Carmen (2018). Institutional affiliations and socialization: Doctoral Thesis in History of education in Spain /1990-2010). En ISCHE40. *Education and Nature* (p. 71). Berlin: ISCHE40.
- Sanchidrián, Carmen y Ortega, Fátima. (2013). Revisión historiográfica de las tesis realizadas sobre historia de la educación en el franquismo. En C. Molinero y J. Tébar (eds). *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Barcelona: CEFID, UAB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/6569>

- UMA (2015). La UMA recibe una avalancha de tesis doctorales por el cambio de normativa, *Sala de prensa UMA*, 22 de noviembre de 2015, Recuperado de <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/la-uma-recibe-una-avalancha-de-tesis-doctorales-por-el-cambio-de-normativa/>
- Viñao Frago, Antonio (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (15), 223-256. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001503.pdf>



## Discutir la participación universitaria en tiempos de gobernanza

### *Debating university participation in times of governance*

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN\*

\*Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana  
Jongitud Zamora, Jaqueline del Carmen y Casillas Alvarado, Miguel Ángel. (Coords.) (2019). *Gobernanza y participación universitaria*. México: Imaginaria Editores.

El libro coordinado por Jongitud y Casillas se publica en un momento muy oportuno dado que el gobierno y la gobernanza universitaria constituyen uno de los temas más importantes para los interesados en la educación superior en México. Los trabajos incluidos en la obra ayudan a reflexionar sobre la forma en que las comunidades universitarias, los grupos de poder, y las élites participan en la toma de decisiones, en la conducción de la vida institucional y en la construcción de una comunidad académica que es al mismo tiempo una forma de comunidad política. Esta reseña aborda algunos aspectos contextuales y de organización de la obra y posteriormente plantea algunas reacciones provocadas por los argumentos de los autores.

En cuanto al primer aspecto, es pertinente recordar que el 2018 fue un año significativo para la educación superior y las universidades públicas pues se conmemoró, por un lado, los 100 años del inicio del movimiento de reforma universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba Argentina, y por otro, los 50 años del movimiento social y estudiantil de 1968 en México. Además, ese mismo año se desarrollaron comicios electorales en México que dieron como resultado una modificación en el tablero político poco visto hasta ese momento en la historia reciente del país. En ese contexto se puso en relieve la

discusión sobre el gobierno, la democracia y la transparencia de las universidades a 100, o en su caso, a 50 años de las movilizaciones que marcaron un parte aguas en los países latinoamericanos.

En el marco de ese ánimo conmemorativo la junta de gobierno de la UV organizó un coloquio titulado *gobernanza y participación universitaria*, que permitió poner en común la experiencia de diferentes especialistas en materia de educación superior frente a una parte significativa de la amplia y diversa comunidad universitaria.

El libro que se resume aquí es la puesta en tinta de aquellas reflexiones y análisis compartidos por 8 académicos y académicas de amplia trayectoria en sus áreas de especialización. Este libro de 133 páginas cuenta con dos secciones, la primera orientada a discutir el gobierno y la gobernanza universitaria e incluye una presentación de los coordinadores de la obra, un texto de Romualdo López Zárate sobre las formas de gobierno universitario, y las participaciones de Adrián Acosta, Angélica Buendía y Adrián de Garay sobre los retos y la prospectiva de la gobernanza universitaria. La segunda sección o segunda parte está dedicada a la participación y la democratización universitaria. Incluye, nuevamente, un apartado de presentación, un texto de Rolando Cordera Campos, y los escritos de Elvira Concheiro, Ernesto Inzunza y Witse de Vries sobre los retos de la democratización y la participación de las comunidades universitarias en las instituciones de educación superior. La obra está acotada por una introducción de Jorge Martínez Contreras y una sección de reflexiones finales escrita por los coordinadores de la obra.

En términos de estructura se trata de un libro bien organizado que enfrenta un reto muy típico: establecer diálogo entre ejes que en un formato de evento parecen fácilmente articulables pero que ya en la publicación requiere otros puentes para facilitar el diálogo. Pero más allá de este detalle, lo que podemos ver en la obra son análisis que muestran la experiencia, la reflexividad y la capacidad de observación sistémica y, a la vez, focalizada de los autores.

### *Los ejes articuladores de la obra*

En términos más analíticos, y anticipando que no se hará el intento de resumir las ideas de cada autor, resaltaré primeramente ejes o líneas de conexión y de interrupción generales en los escritos. Encuentro en el trabajo de los colegas un posicionamiento compartido respecto a mirar críticamente la forma en que se ha venido dando el cambio en las universidades públicas que ha llevado a un tipo de gobierno y de gobernanza donde confluyen elementos internos y externos a las instituciones que, al parecer, las ha llevado a preocuparse más por el logro de indicadores y por la implementación de políticas exógenas, que por el desarrollo de una mayor reflexividad que les permita generar un mejor gobierno universitario más participativo, más abierto, más democrático y menos gerencial. Este

posicionamiento es sin duda crítico y se hace evidente en los diferentes capítulos señalando también cómo la burocracia, la fiscalización y la administración se han convertido en los principales ejes reguladores de la vida de las instituciones por encima de los elementos académicos o científicos.

Identifico también en prácticamente todos los autores una incomodidad o insatisfacción con la forma en que se desarrollan los mecanismos de participación “realmente existentes”, más allá de las formalidades o idealizaciones plasmadas en los diseños institucionales. Y en términos simples es posible identificar de manera abierta o sutil la crítica a cómo funcionan los consejos universitarios, o inclusive las juntas de gobierno, al elitismo aceptado para poder llegar o acceder a estos espacios, y los efectos de desapego o distanciamiento que la forma de operación de éstos órganos genera en las instituciones y sus comunidades.

Identifico también el compartido y elocuente llamado que hacen algunos autores para modificar las formas de participación, para experimentar o intentar nuevas maneras de invitar a las comunidades a participar del gobierno universitario, y a invertir la estructura de fuerzas y las lógicas de gubernamentalización que parecen organizar de manera sutil o a veces dura el trabajo en las instituciones. Con eso, también identifiqué que estas agudas críticas no fueron acompañadas necesariamente por propuesta o recomendaciones puntuales en todos los casos. Esto, por supuesto, no desmerece en manera la crítica que debe ser bienvenida sea o no solamente “constructiva”, como señala uno de los autores en el libro.

### *Algunos puntos para la controversia*

Junto con estos planteamientos tan interesantes hay algunas ideas en el texto que me llevan a desarrollar algunos cuestionamientos y un diálogo con los autores. Es el caso de la noción del *neoliberalismo* que aparece en algunos de los escritos y que juega el papel de una suerte de *llave maestra* que por el solo hecho de ser evocada o mencionada permitiría descodificar algunas de las principales causas o fuentes de las políticas educativas e institucionales que han convertido a algunas universidades públicas en entes organizados a partir de lógicas empresariales y basadas en méritos y valores externos a la vida universitaria.

Aunque me parece que sin duda el programa neoliberal (Escalante, 2015) ha tenido influencias contundentes sobre la forma en que se organiza el gobierno universitario. Este tipo de argumentos me parecen problemáticos porque presuponen primero, una suerte de mimetismo institucional, que se mezclaría con un profundo autoritarismo y una estructuración vertical, poco democrática que pondría en cuestión los procesos de participación en las Universidades debido al neoliberalismo, como si antes del ascenso de dicho programa las universidades hubieran sido planamente “democráticas”.

En el caso de la precarización de los salarios de académicos, la creciente participación del sector privado en la impartición de educación superior, o de los recortes en los fondos a instituciones de educación superior o a las actividades de investigación científica, recientemente es común escuchar y leer que se debe al neoliberalismo, que habría permitido una gobernanza donde el Estado es cada vez menor, hay más actores no estatales y la autonomía es relativizada.

Considero un riesgo el efecto de simplificación que ciertos usos del neoliberalismo implican para el análisis y por consecuencia en la dilucidación de estrategias de cambio. Al día de hoy, hay un cierto consenso en diferentes ámbitos acerca de que las políticas de educación superior y el concepto mismo de gobernanza solo son posibles en democracias neoliberales donde se ha dado el retiro calculado o accidentado del estado en ámbitos como la educación, la salud o inclusive en ámbitos donde el co-gobierno es indeseable, por ejemplo, la seguridad (Aguilar, 2010). Si indagamos en el programa neoliberal posiblemente ahí podamos encontrar al principal responsable del ascenso de la perspectiva gerencial a las instituciones educativas mexicanas, pero me sorprende mucho su uso –el del neoliberalismo– como ente meta-explicativo que por su sola evocación puede ayudar a dar cuenta de los cambios de los últimos 30 años.

Este tipo de pensamiento conlleva el riesgo de simplificar los análisis y evadir el establecimiento de relaciones causales entre actores puntuales en las distintas estructuras de poder, de administración y de gestión en un cierto momento histórico. Por ejemplo, me cuesta aceptar el argumento de que programas como el SNI o el concurso por fondos de investigación se hayan impuesto por el neoliberalismo cuando podemos encontrar otras razones de orden coyuntural y contextual –crisis fiscal, estancamiento de salarios, necesidad de impulsar la ciencia– que por diferentes razones devinieron políticas “permanentes”.

Por otro lado, la obra coordinada por Jongitud y Casillas motiva una reflexión sobre la necesidad de construir condiciones para una participación democrática más intensa. Particularmente me interesa pensar en el peso que hemos de dar a construir dinámicas más fraternas y por lo tanto orientadas por una convicción de convivencia más equitativa en comunidades como las universidades que se caracterizan por su heterogeneidad, no por su unicidad; que se caracterizan porque están siempre muy ocupadas, y que buscan de una forma u otra asentar su diferencia y que cambian más de lo que pensamos o notamos –cambian los estudiantes, el perfil de los docentes, los programas educativos–.

Aquí, me parece que el gran reto consiste no en defender una democracia abstracta o esencialista, sino en pensar en las formas democráticas que reconozcan la diversidad, la pluralidad de voces y encuentren expresiones concretas, aunque sean experimentales. El reto es que no se participa en general o a partir de asuntos abstractos, sino que por lo regular las personas, los colectivos y las comunidades tienden a participar en torno a situaciones concretas: es el caso de la elección de representantes ante órganos colegiados, de

la aprobación o rechazo de algunas normas, de reformas a las leyes internas. Y en algunos casos, también, alzan la voz en asuntos tan delicados como el acoso, la violencia, los malos tratos, el desinterés, la corrupción, entre otros.

La participación se debe impulsar, y en tanto presupone el encuentro de diferencias tiene que ser tratada como un asunto donde emergen identidades académico-políticas que requiere una pluralidad de opciones de participación y el reconocimiento de la diversidad de voces e intereses. En algunos temas, por supuesto, los debates serán intensos pues implican posiciones diametralmente encontradas. Pienso, por ejemplo, en cómo discutir participativamente sobre los méritos o sobre los sobre-sueldos universitarios, o cómo podemos discutir y decidir colectivamente, sobre el papel de la evaluación en la determinación de puestos, salarios o apoyos a la investigación. Lo que se nos pone enfrente es, entre otras cosas, el reto de conciliar entre el reclamo de reconocimiento del mérito y la necesidad de recibir recursos para actividades que sin esos apoyos que no todos puede recibir, es muy difícil realizar.

En este caso si hemos de decidir colectivamente habrá quienes argumenten que todos deben recibir lo mismo en cualquier circunstancia, porque eso es lo más democrático, mientras que otros que dirán que eso es inviable e indicarán que la evaluación en las instituciones debe servir para dar a cada quien lo que merece a partir de su esfuerzo y de la calidad de su trabajo. Lo interesante en un análisis de escenarios es pensar, cómo quedaríamos como comunidad al cierre de tal ejercicio deliberativo.

Me parece fundamental tener presente que la democratización de las universidades no es lo mismo en un momento histórico que en otro. En algunos casos el contexto democrático más general tiende a influir o incentivar ciertos diseños institucionales y ciertas prácticas que en un momento histórico se consideran “realmente” democráticas (se incentiva el ascenso de la sociedad civil, de entes autónomos). En otros contextos también democráticos esos organismos son puestos en cuestión, bien por sus funciones, por sus resultados, por sus orígenes o por sus integrantes. Es el caso del mérito, en el cual algunas reglas estarán orientadas para que quienes mejor la siguen resulten beneficiados por ellas, pero otro momento en el tiempo estas mismas reglas pueden ser impugnadas por parecer antidemocráticas y por favorecer a unos más a que a otros. Cuando este tipo de litigio como se instalada, en teoría debe ser posible pensar nuevas formas de convivencia y de reglas de participación.

La participación en la vida de las universidades no es una tarea que se concluye, no tiene cierre. Se recrea en la medida que las condiciones cambian y en la medida en que las sociedades y personas cambian. En ocasiones en sentido edificante, en ocasiones a la inversa. El gobierno y la participación universitaria en contextos de creciente número de actores tomando decisiones, de gobernanza, en un contexto de crítica al neoliberalismo, es propicio para examinar los supuestos acerca de la democratización y de la participación a partir de experiencias concretas que en América Latina, no son muchas.

## REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. Mexico: Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.

## Código de ética

### *Responsabilidades de la Revista*

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
  - a. Recepción del original
  - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
  - c. Resultados de los dictámenes académicos
  - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
  - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
  - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
  - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
  - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
  - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

### ***Responsabilidades de los autores***

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
  - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
  - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
  - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
  - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

### ***Responsabilidades de los dictaminadores***

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

## Objetivos y alcances

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

## Temáticas prioritarias

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebasa los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

## Lineamientos para autores

### *Secciones y materiales publicables*

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

## Recepción de originales y arbitraje

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: [resu@anuies.mx](mailto:resu@anuies.mx)

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista ([resu.anuies.mx](http://resu.anuies.mx)). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnlllbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

## Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

**Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:**

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.  
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

**Citas integradas en el texto, con un autor:**

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

**Citas integradas con varios autores:**

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...  
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

**Citas textuales:**

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

**Referencias:**

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

**Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares**

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
VOL. 50, N° 199

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES  
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
SE IMPRIMIÓ EN 2021,  
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRs.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS BASKERVILLE  
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

## CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

---

EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN  
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO  
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MANUEL FERMÍN VILLAR RUBIO  
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ  
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO GUILLERMO 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

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ  
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

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.

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO  
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

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

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS  
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

JAIME VALLS ESPONDA  
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Universidad y sostenibilidad. límites y posibilidades de cambio social

*University and sustainability. limits and possibilities for social change*

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA, FRANCISCO JOSÉ GARCÍA MORO Y WALTER FEDERICO GADEA

Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina

*Interculturality and Higher Education in Latin America: a critical view*

ANITA JOSEFA KRAINER Y ALEJANDRA CHAVES

El gobierno de la carrera académica y las capacidades de investigación en cuatro universidades asociativas en Colombia, Chile y Perú

*Academic career governance and the development of research capabilities in four private non-profit universities in Colombia, Chile and Peru*

MÓNICA PATRICIA BONIFAZ

El enfoque pacifista de la internacionalización.  
Caso de estudio: la Universidad Autónoma de Sinaloa

*The pacifist approach to internationalization. A case study: Universidad Autónoma de Sinaloa*

AMÉRICA MAGDALENA LIZÁRRAGA GONZÁLEZ

Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos

*Fear to Covid-19 and stress: its effect on exhaustion, cynicism and self-efficacy in Mexican university students*

JUDITH CAVAZOS-ARROYO, AURORA IRMA MÁYNEZ GUADERRAMA Y GABRIELA JACOBO-GALICIA

Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos

*Women and University in Argentina: contexts and challenges*

SILVANA MARÍA BARO

Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española

*Trends in doctoral research and analysis of the scientific production of History of Education in Spanish universities*

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO, ANDRÉS PAYÀ RICO Y TATIANE DE FREITAS ERMEL

## RESEÑA

Discutir la participación universitaria en tiempos de gobernanza

*Debating university participation in times of governance*

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

RESU.ANUIES.MX

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO



ANUIES