

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

205



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 52, No. 205 enero-marzo del 2023, 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

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
DIRECTOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN Y
RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

FERNANDO FRANCISCO CORONADO FRANCO
DIRECTOR GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECTOR GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

205

RESU





FUNDADA EN 1972

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

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

BRIAN 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

Pandemia y educación superior en América Latina	I
<i>Pandemic and higher education in Latin America</i>	
AYDÉ CADENA LÓPEZ Y LORENA LITAI RAMOS LUNA	
¿Virtualidad e inclusión? Consideraciones acerca del entorno socio-educativo de los estudiantes de Ingeniería en tiempos de COVID-19.....	21
<i>Virtuality and inclusion? Considerations about the socio-educational environment of engineering students at the time of COVID-19</i>	
MARIANA DEL VALLE BERNARD Y MARÍA EUGENIA TAVERNA	
Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México	41
<i>Coloniality of power, being and knowledge in a Mexican intercultural university</i>	
MARION LLOYD	
La no admisión a la educación superior: configuración y reconfiguración de trayectorias juveniles.....	63
<i>Non-admission to higher education: configuration and reconfiguration of youth trajectories</i>	
LIDICE CURBELO GONZÁLEZ	
El <i>Open Access</i> : Un medio para la democratización del conocimiento	85
<i>Open Access: A means for knowledge democratization</i>	
JOAQUÍN ORDOÑEZ	
Investigadores mexicanos en psicología miembros del SNI: Treinta años de producción científica	103
<i>Mexican Researchers in Psychology that are Members of the SNI: Thirty Years of Scientific Production</i>	
EDGAR ANTONIO TENA-SUCK Y ARIADNA ARIAS MARTÍNEZ	
Posibilidades y desafíos de la equidad e inclusión en la reforma de educación superior en Chile	127
<i>Possibilities and challenges of equity and inclusion in higher education reform in Chile</i>	
VANESSA KARINA ORREGO TAPIA	
RESEÑA	
Los senderos de los investigadores sociales	145
<i>The paths taken by social researchers</i>	
MERY HAMUI SUTTON	

ARTÍCULO

Pandemia y educación superior en América Latina

Pandemic and higher education in Latin America

AYDÉ CADENA LÓPEZ* Y LORENA LITAI RAMOS LUNA**

*Instituto Politécnico Nacional, UPIICSA

**Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa

Correo electrónico: aydecadena@gmail.com

Recibido el 22 de septiembre 2021; Aprobado el 27 de febrero del 2023

RESUMEN

La pandemia por Covid-19 ha provocado diversos problemas y efectos en la educación superior de América Latina y el Caribe. Ante ello, el objetivo del trabajo es reflexionar sobre las temáticas, efectos y retos que la actual coyuntura sanitaria ha dejado para el debate de la educación superior en esta región. El estudio es una reflexión crítica a partir de un análisis de literatura, identificando diez temáticas para analizar a las universidades latinoamericanas y algunos retos surgidos en este contexto. Se concluye que, al estar en un nivel exploratorio, la investigación da pie a una nueva agenda investigativa.

PALABRAS CLAVE:

Pandemia; América Latina; Educación; Educación superior; Enseñanza y formación

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has caused several problems and effects on higher education in Latin America and the Caribbean. Given this, the work objective is to reflect on the themes, effects, and challenges

that the current health conjuncture has left for the debate on higher education in this region. The study is a critical reflection based on a literature analysis. Ten topics are identified to analyze Latin American universities and some challenges arising in this context are reflected. It is concluded that, being on an exploratory level, the research gives rise to a new research agenda.

KEYWORDS: Pandemic; Latin America; Education; Higher education; Education and training

INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19 ha provocado diversos efectos en el sector salud, social, económico, político y educativo, entre otros; ya que las medidas de confinamiento y distanciamiento social interrumpieron las rutinas cotidianas y las actividades productivas de la población, ocasionando el surgimiento de diversas problemáticas y retos por asumir (Milani, 2021). El ámbito educativo ha sido de los más afectados por esta situación, especialmente en los países en vías de desarrollo, ante la falta de infraestructura, normativas y recursos para enfrentar una coyuntura de tales magnitudes (Nicola *et al.*, 2020).

Ejemplo de ello es la región de América Latina y el Caribe, donde el cierre obligado de las instituciones educativas y la cancelación temporal de las actividades presenciales, perjudicó prácticamente al cien por ciento de la comunidad estudiantil y académica (Vidal *et al.*, 2021). Así, esta coyuntura ha provocado ciertas situaciones que docentes y estudiantes han tenido que enfrentar, evidenciando la necesidad de incorporar nuevos mecanismos pedagógicos y tecnológicos para asumir los retos surgidos a raíz de este nuevo contexto (Arora y Srinivasan, 2020; Irawan *et al.*, 2020).

En ese sentido, el objetivo del trabajo es reflexionar sobre las temáticas, los efectos y los retos que la actual coyuntura sanitaria ha dejado para el debate de la educación superior en América Latina. El estudio consiste en una reflexión crítica a partir de un análisis de la literatura disponible, se ha elegido este método de investigación ya que, de acuerdo con Barbosa *et al.* (2013), permite escanear y cuestionar el estado del arte actualizado sobre un objeto de estudio en particular; lo cual resulta de utilidad para poder aportar al debate contemporáneo que se realiza sobre determinado tema. Aunado a ello, los autores mencionan que el análisis documental ayuda a identificar problemáticas actuales, generar categorías de análisis, orientar el curso de investigaciones futuras o proponer la utilización de diversos marcos conceptuales e instrumentos de investigación.

Así, el trabajo se divide en dos apartados principales: en el primero, se describe de manera general la situación de la educación superior en América Latina, identificando diez

líneas temáticas que permiten analizar la situación de las universidades latinoamericanas en el contexto de la pandemia. En el segundo apartado, se exponen y reflexionan algunos retos generados a raíz de ello, cuyo abordaje se considera pertinente para el mejoramiento de las condiciones de la educación superior en el contexto de post pandemia.

El principal aporte está en la identificación de ciertas categorías analíticas que se pueden profundizar en futuras investigaciones. Entre ellas se encuentran las condiciones de la educación a distancia, la calidad de la educación superior, las funciones sustantivas y el financiamiento. Aunado a ello, se reflexiona sobre determinados retos, cuya atención será fundamental para poder brindar una educación superior de calidad en el futuro contexto, tales como la responsabilidad social de profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mayor involucramiento de instituciones y de gobiernos en el desarrollo de una infraestructura tecnológica para la educación a distancia, y la implementación de modelos educativos híbridos. Se concluye que el trabajo establece las bases para una futura agenda de investigación, donde se profundicen los temas aquí tratados.

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

A lo largo de su historia, las universidades en América Latina han sufrido distintas transformaciones. Una de ellas se da a partir de finales de la década de los ochenta, debido a la introducción del modelo neoliberal que propició la irrupción de lo privado en la esfera pública, y donde a la universidad se le demandó responder tanto a las exigencias del ámbito económico como a las necesidades sociales (Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio; Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). En ese momento, las universidades latinoamericanas se enfrentaban a la democratización política de los países que generó el acceso masivo de jóvenes de diferentes estratos a la educación superior, ante lo cual se gestaron políticas que permitieron la creación de nuevas instituciones que, por la expansión, requerían de una modernización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, inversión en investigación e infraestructura (Hidalgo-Benites *et al.*, 2021).

En la década de los noventa, el auge de las políticas neoliberales y la crisis del Estado de Bienestar, impulsó el surgimiento del denominado Estado evaluador, producto de factores como: el aumento de la demanda de educación superior, la disminución del gasto público en educación superior, el crecimiento de la matrícula del sector privado, las demandas de formación por parte del sector empresarial y las políticas de racionalización de los recursos que se imponen a los sistemas educativos. En consecuencia, se generó una diversificación de la educación superior, privatización y una heterogeneidad en los niveles de calidad (Lamarra, 2012).

Otra de las causas de la transformación de las universidades en Latinoamérica, se debe a la consideración de la educación como un servicio en el contexto de la Organización

Mundial del Comercio (OMC), y ahora sobre la base de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). A partir de ello, las grandes corporaciones se han insertado en el terreno universitario, apuntalando hacia la tendencia de la universidad empresa y la mercantilización de la educación superior; lo que ha profundizado la exclusión de los sectores menos favorecidos y la desigualdad (Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio).

Asimismo, en el contexto de la mercantilización educativa, la competencia se introduce en las áreas funcionales de las universidades, y los criterios que rigen las evaluaciones se imponen desde organismos internacionales en asociación con gobiernos nacionales, redes de universidades y personas dentro de la academia a favor de los mecanismos antes señalados (Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio). De este modo, se consolidan políticas de evaluación institucional como herramientas para transparentar los procesos de manejo de recursos en las instituciones públicas (Mollis, 2014).

De esa forma, a lo largo de los años, las universidades latinoamericanas se han enfrentado al desafío de la adaptación en condiciones de inequidad (Roncancio-Roncancio, 2020). Ante ello, Puiggrós (2020) señala que, ante la reciente pandemia, los sistemas educativos latinoamericanos se encontraban debilitados, desprevenidos y afectados por una desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación, sobre todo en zonas rurales y periferias pobres de las grandes ciudades, así como en zonas donde los grupos vulnerables requieren de una educación especial.

Partiendo de este contexto, enseguida se describen diez líneas temáticas para abordar el análisis sobre las universidades latinoamericanas en el contexto de la pandemia. Estas son: educación a distancia y efectos en los modelos educativos; inclusión equidad y abandono escolar; calidad de la educación superior; efectos en las funciones sustantivas; internacionalización; financiamiento; efectos en los actores educativos; responsabilidad social, innovación y pertinencia; efectos en la autonomía; y, el sector privado de la educación superior. Dichas categorías fueron integradas conforme a una codificación abierta (Estrada-Acuña *et al.*, 2021), realizada en la literatura que se analizó y que permitió la identificación de las temáticas con mayor abordaje, las cuales son presentadas a continuación.

DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LOS EFECTOS EN LOS MODELOS EDUCATIVOS

En distintos países de América Latina, una de las principales problemáticas generadas por la pandemia, fue el cierre de las instituciones educativas y el cese temporal de las actividades presenciales. Esto, de acuerdo al Instituto de Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), afectó a 160 millones de estudiantes de todos los niveles educativos. De ellos, 23.4 millones de estudiantes y a 1.4 millones de docentes pertenecían al nivel superior, lo cual representa aproximadamente el 98% de la población estudiantil y académica de ese nivel educativo.

Ante ello, se implementaron estrategias para continuar con el trabajo a distancia, basadas en el uso de medios digitales y sistemas de comunicación remota; por ejemplo, plataformas de aprendizaje en línea y el uso de redes sociales para mantener el contacto entre profesores y estudiantes. Para algunas Instituciones de Educación Superior (IES), la experiencia previa facilitó el camino, sobre todo para aquellas que contaban con plataformas consolidadas. No obstante, para otras lo anterior representó un desafío, ya que no podían garantizar el aprendizaje en línea ante la falta de una infraestructura y de las herramientas necesarias para brindar educación a distancia; ni los profesores contaban con los conocimientos necesarios para el manejo de plataformas digitales, ni los alumnos estaban acostumbrados a este modelo educativo (Vidal *et al.*, 2021). El caso de Brasil es ejemplo de ello, pues el IESALC (2020) afirma que mientras el 97% de las instituciones privadas contaban con un sistema de educación a distancia que cubría todos los cursos, en el caso de las públicas era sólo del 39% (p. 40).

La educación a distancia en dichas circunstancias se ha dado de manera emergente antes que planificada, lo cual repercute en la calidad y equidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque varios países de la región, como Brasil, México, Colombia y Chile, han mostrado un incremento de casi el 20% en su acceso a programas educativos a distancia; la gran mayoría del estudiantado y profesorado de educación superior, consideran a esta modalidad como un sustituto que no mantiene los mismos estándares de calidad que la formación presencial (Pedró, 2020). Se suma el hecho es que existe una escasa movilidad y articulación entre las modalidades presencial y a distancia, además de las carencias en cuanto a conectividad y equipamiento (Rama, 2020).

Esta situación de una educación a distancia improvisada ha impactado también en los modelos educativos, ya que, ante la falta de preparación de los profesores para implementar sesiones en línea planificadas con metodologías adecuadas, se ha recurrido al traslado de la clase tradicional de la educación presencial hacia las plataformas de gestión educativa. Aquello ha dado lugar al llamado *coronateaching*, el cual consiste en “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (Pérez, 2020 como se citó en Ramos, 2020, párr. 8). De acuerdo con Ramos (2020), este modelo educativo emergente suele llevar a la obtención de resultados poco eficaces, preocupación y frustración porque se intenta adaptar una modalidad educativa que no corresponde al avance pedagógico en los medios digitales ni a la capacitación docente requerida para su ejecución.

Por el inminente regreso a clases, distintas universidades se plantean introducir modelos híbridos, en contraposición a la implementación de la educación de emergencia, para alternar entre clases presenciales y a distancia, lo que supone un nuevo paradigma educativo. Los modelos híbridos llegan con la irrupción de la educación digital, donde confluyen múltiples modalidades que se ajustan a la demanda y a las necesidades de los estudiantes, quienes tienen la capacidad de decidir entre una modalidad presencial,

virtual o híbrida, apoyados en Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) como Moodle, Blackboard, Chamillo, Canvas, Open edX, Schoology, entre otras. Además, los modelos híbridos permiten integrar componentes presenciales, virtuales, sincrónicos y asincrónicos, individuales y colaborativos (Rama, 2020). Ante ello, conviene evaluar la pertinencia de la educación superior, en el sentido de que ésta sea vigente y que responda a las nuevas demandas académicas y de fuerza de trabajo que puedan surgir con la pandemia.

INCLUSIÓN, EQUIDAD Y ABANDONO ESCOLAR

Uno de los principales obstáculos para la continuación de la formación educativa son las brechas que limitan las posibilidades de acceso a conexión, infraestructura, alimentación subsidiada, asistencia social y recursos tecnológicos. Rama (2020) estima que en América Latina solo el 67% de los hogares tiene conexión a internet; países como Brasil, Costa Rica, Ecuador, Colombia y México reportan entre sus estudiantes y docentes un acceso deficiente a las tecnologías de la información y comunicación y conexión (Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio). En este orden de ideas, la población con menores ingresos económicos y más alejada de las ciudades, se ha visto afectada para continuar con la educación a distancia (Rama, 2020), en muchos casos, la conexión representa un gasto en la economía familiar y tener dispositivos de conexión no representa una prioridad en comparación con otros desafíos que se enfrentan día a día.

Algunas instituciones se valieron de apoyos tanto para acceder a internet, como para otorgar dispositivos donde se pudieran concretar las actividades académicas. Entre algunos ejemplos destacados está el caso de Argentina, en el que se llegó a un convenio con empresas que brindan servicios de tecnología para los dominios EDU.AR y poder navegar sin consumo de datos (Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio). En México, instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), otorgaron a los alumnos que lo necesitaban tabletas con conexión a internet para que continuaran sus estudios. No obstante, estas iniciativas que benefician a un público aislado, son insuficientes para atender en su totalidad el rezago educativo.

Por otro lado, se encuentra el caso del abandono escolar. En Perú, datos presentados por el Ministerio de Educación muestran que 174 mil 544 estudiantes universitarios abandonaron sus instituciones académicas, mientras que en Chile, en 2020, se matricularon 11 mil alumnos menos en comparación con datos de 2019. En Colombia, el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana, indica que la cantidad de estudiantes nuevos se redujo en un 11% en el segundo semestre de 2020 (Hidalgo-Benites *et al.*, 2021).

Otro de los sectores donde se ha documentado el desplazamiento y la inequidad es en la cuestión del género. Durante el aislamiento, los roles socialmente construidos recaen en el papel de la mujer como cuidadora y a quien se le asignan las labores domésticas

(Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio). Lo anterior influye en la desventaja que las mujeres tienen en comparación con sus pares masculinos, la cual se ha gestado desde antes de la pandemia y que se refleja en situacuines como la elección de carrera, pues sólo el 9% de las mujeres en México optan por programas de ingeniería, tecnología, ciencias o matemáticas; un porcentaje bajo en comparación con el 28% de los hombres que eligen dichas carreras. Para Palos *et al.* (2020), la situación de la mujer estudiante, ya de por sí difícil en América Latina, se ha complicado aún más durante la pandemia; por ejemplo, aunque en México las estudiantes tituladas del nivel superior alcanzaron el 54% de la matrícula total en el ciclo escolar 2019-2020, sólo la quinta parte de dicho porcentaje tuvo la posibilidad de ingresar al mercado laboral.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, en América Latina se implementaron procesos de evaluación de la calidad de la educación superior. En 1992, se inició en México la integración del país al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y durante esa década se expandió a otros países, como Brasil en 1993 a través del Programa de Evaluación Institucional (PAIUB) y Argentina en 1995 con la Ley de Educación Superior y la puesta en marcha en 1996 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Pese a las distintas regulaciones, la educación superior en América Latina muestra desigualdades en diversos ámbitos (Lamarra, 2012).

En Chile entre 2009 y 2011 se introdujo el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación y la Ley de Subvención Escolar Preferencial para regular a las universidades privadas creadas durante la dictadura militar. En Colombia se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES) y el Sistema Nacional de Acreditación, para fortalecer la calidad de la educación superior y defender el derecho de los universitarios a una educación de calidad. Por último, en Perú, en 2014 se puso en marcha la Ley Universitaria 3022 y la Política de Aseguramiento de la Calidad Educativa, creándose la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) para regular el funcionamiento de las universidades (Hidalgo-Benites *et al.* 2021).

Actualmente, debido a la pandemia, una de las principales discusiones está en si la educación a distancia que se ha desarrollado de manera improvisada sostiene la calidad necesaria. Si bien las definiciones son ambiguas, los cuestionamientos están presentes. Cárdenas y Luna (2020), ponen en tela de juicio el mantenimiento de los estándares de calidad de la educación en línea; argumentan que el traslado de una educación presencial a un ambiente virtual puesto en marcha a causa de la pandemia debe ir acompañado del desarrollo de metodologías y herramientas precisas para salvaguardar la calidad educativa. Así, en países, como Argentina y Chile, ha habido cierta renuencia de profesores y alumnos a la formación en línea, por considerar que las clases presenciales son las que

pueden garantizar la calidad educativa (Alcántara, 2020). Los cuestionamientos sobre la calidad de la educación impartida a través de los medios digitales, se da especialmente por la rápida improvisación con que las formas de la educación presencial tuvieron que trasladarse a los medios digitales (Ramos, 2020).

Cárdenas y Luna (2020) aportan a este debate, argumentando que la educación a distancia durante la pandemia ha instruido más no educado. Para los autores, esto se refleja en la evaluación del desempeño de los estudiantes que se ha realizado a través de plataformas digitales como Moodle o Edmodo, las cuales tienden a evaluar de manera cuantitativa. Ante ello, la interrogante que surge es cómo realizar una evaluación cualitativa a través de dichos medios, ya que evaluar de manera cuantitativa conocimientos que requieren de una evaluación cualitativa, puede llevar a una pérdida de la calidad educativa. En ese sentido, Ramos (2020) argumenta que un efecto de la pandemia ha sido la disminución de calidad educativa, en tanto la brecha digital que se visualiza en la escasa preparación de los profesores para el uso de los medios electrónicos, y en el poco acceso que los estudiantes tienen a éstos. Aunado a una falta de adecuación de los instrumentos de evaluación y de los contenidos.

DE LOS EFECTOS EN LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS

La docencia, la investigación y la extensión universitaria son funciones a las que se les ha dado continuidad en el contexto de la pandemia. La docencia continuó con un sistema de trabajo virtual que, como se ha descrito, se caracterizó por la improvisación de la educación en línea. Sin embargo, Antenucci (2020) argumenta que la respuesta de las universidades de la región, especialmente las públicas, fue dispar ante la rapidez con que avanzaba la pandemia. El autor afirma que, si bien en países como Argentina y Uruguay la respuesta de las universidades hacia la virtualidad fue bastante rápida, en Brasil hasta julio de 2019 las universidades federales comenzaron a trasladar la mayoría de las carreras hacia la virtualidad. En México, las principales universidades autónomas del país suspendieron clases presenciales cuando aparecieron los primeros casos, no obstante, las IES públicas no autónomas y algunas privadas tuvieron que esperar las indicaciones de las autoridades gubernamentales y de salud.

La extensión en las universidades ha sido una actividad esencial para estas instituciones, ya que les ha permitido responder a diversas demandas sociales; participando como actores sociales que han podido colaborar e intervenir de manera activa ante las necesidades generadas por la pandemia (Antenucci, 2020). Muestra de ello es el caso de Argentina, donde se ampliaron las capacidades de intervención socio comunitaria para cumplir con su función social, llevando a cabo distintas formas de extensión y transferencia de conocimientos en las actividades tecnológicas, científicas y artísticas; para ello, se dispuso de estructuras de investigación básica y aplicada para hacer frente al Covid 19 (Didriksson

et al., 2020, 8 de junio). El servicio de las universidades se trasladó a otras áreas en donde fuera necesario, por ejemplo, en el caso de México, a través del voluntariado para continuar con la estrategia de vacunación.

En la investigación, se ha visto una marcada convergencia de las diferentes disciplinas en el mismo objeto de estudio, el tema del Sars-Cov2 y del Covid 19 ha sido la línea investigativa que ha concentrado las investigaciones, foros de discusión y publicaciones de los últimos meses (Antenucci, 2020). Muestra de ello es que, de acuerdo con Espinoza de Santiago *et al.* (2021), las publicaciones de países latinoamericanos en materia de Sars-Cov2 y Covid 19 mostraron cifras importantes entre el 2020 y el primer semestre de 2021. La base de Scopus registró un total de 178 publicaciones sobre aquellos temas, realizadas por autores de América Latina, entre ellos destacan: Brasil y Perú con 29 artículos cada uno, México con 27 y Colombia con 23.

Esta reorientación ha llevado a la apertura de nuevas líneas de investigación. En Argentina, por ejemplo, se abrieron nuevas líneas de investigación relacionadas con aquellos dos temas, vinculando universidades, ministerios provinciales, ministerios nacionales de salud, ciencia y tecnología, así como otros organismos de educación e investigación. Asimismo, en Chile se abrieron nuevas líneas de investigación prioritarias para la investigación específica y aplicada de ambos temas; a través del trabajo en laboratorios, la participación de universidades y la colaboración de académicos internacionales (Antenucci, 2020). Además de la importancia científica de aquellas líneas investigativas, Antenucci (2020) destaca que éstas no sólo han concentrado su atención en el objeto de estudio en sí, sino también se han enfocado en analizar al sujeto social y cómo éste se ha visto afectado por la pandemia y el contexto derivado de ella.

INTERNACIONALIZACIÓN

La internacionalización ha sido fuertemente afectada por la pandemia. De acuerdo con Pedró (2020), América Latina y el Caribe son de las regiones del mundo donde más estudiantes de nivel superior son movilizados hacia otros países. El autor afirma que, a raíz de esta coyuntura, las decisiones sobre la movilidad estudiantil serán tomadas con mayor consciencia; lo que afectará en mayor medida a los estudiantes que no cuentan con financiamiento público. De nuevo esto termina impactando negativamente a los países con menores recursos destinados al desarrollo de la ciencia, para el cual la movilidad estudiantil es elemental. Rama (2020) estima que al menos 5 millones de estudiantes que se encontraban cursando sus estudios fuera de sus países de origen, han padecido el cierre de sus instituciones y de las fronteras. De ellos, aproximadamente un 70% han regresado a sus países de origen, afectando a las economías de las universidades públicas de Europa, Estados Unidos y Australia; cuyas matrículas provienen de estudiantes internacionales, muchos de los cuales provienen de América Latina.

Así, la internacionalización ha dejado de cumplir varios de sus objetivos, ante lo cual es necesario volver a considerarla como una vía para que las universidades puedan apoyar a quienes se encuentran en zonas afectadas por la pandemia; para desarrollar protocolos de atención psicosocial y afectiva; para cooperar en las redes académicas y afrontar los desafíos sociales, económicos, de salud pública y educativos aportando una mirada regional; y, para desarrollar repositorios abiertos para el acceso y la difusión de conocimientos producidos en los diferentes países de América Latina (Didriksson *et al.*, 2020, 8 de junio).

El impacto de la pandemia en la internacionalización afirma Pedró (2020), también incide en la demanda de quienes desean continuar con su formación en el extranjero. El autor argumenta que el alargamiento del cese de actividades presenciales ha derivado en una deserción considerable y en el futuro puede derivar en una disminución de la demanda a corto plazo; pero en un aumento en el largo plazo, el cual difícilmente podrá cubrirse.

EFFECTOS EN EL FINANCIAMIENTO

Respecto al financiamiento, Antenucci (2020) es optimista al asegurar que, en ciertos países de América Latina, como México, Colombia y Chile, los gobiernos generaron algunas herramientas de financiamiento que incluyeron la participación de actores científicos, gubernamentales y sociales; con el objetivo de contrarrestar los efectos de la pandemia en la educación superior y en la investigación. En México, por ejemplo, en 2020 se abrió de manera especial la Convocatoria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de Estancias Posdoctorales por México en Atención a la Contingencia del Covid 19; para el desarrollo de proyectos

que ayuden a enfrentar los retos relacionados con la pandemia del virus SARS-CoV-2, en una dependencia o entidad de la administración pública federal o local, incluidas las secretarías de salud; o en un hospital público o instituto de salud pública, federal o local; o en un laboratorio autorizado por el Instituto de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos (InDRE) para realizar pruebas de detección... (CONACYT, 2020, pp. 1-2)

Aunado a ello, el gobierno mexicano aumentó el número de becas para estudiantes del nivel superior inscritos en una institución pública, amplió al doble el número de becas para que médicos pudieran cursar una especialidad y extendió la cobertura de internet en comunidades indígenas (Gobierno de México, 2021).

Sin embargo, Alvarado (2020) no es tan optimista en cuanto a la situación del financiamiento, pues establece que los gobiernos de la región no serán capaces de cumplir con sus compromisos en materia de financiación; ante los diversos problemas públicos que ha dejado la pandemia y que son prioritarios de atender como el deterioro de la

salud y la crisis económica. Para la autora, la educación, especialmente en el nivel superior, tendrá que continuar generando sus propias vías de financiamiento, a través de sus funciones sustantivas como la vinculación; la cual será elemental para establecer lazos de colaboración con otros actores que permitan obtener recursos, al mismo tiempo que se desarrollan proyectos que respondan a las necesidades, retos y problemas de la población, específicamente de los países emergentes.

EFFECTOS EN LOS ACTORES EDUCATIVOS

De acuerdo con Antenucci (2020), la pandemia trajo consigo la necesidad de que los docentes retomen un papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio del desarrollo de habilidades innovativas; acompañadas de una autoformación que les permita apropiarse y transmitir de manera adecuada sus conocimientos, a través de nuevos medios y formas. El autor señala que un profesor no puede enseñar lo que no entiende, no conoce o no posee, por lo cual tiene que desarrollar la habilidad de deconstruir e incorporar a su formación, los nuevos medios y formas de enseñanza y aprendizaje que han sido más comunes a consecuencia de la contingencia sanitaria. Ante ello, la virtualidad no debe ser considerada como una modalidad lejana en la cual se replica el trabajo de las clases presenciales, sino como una nueva oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos, metodologías, instrumentos de evaluación y contenidos que respondan a las nuevas demandas del contexto.

Por otro lado, se tiene presente la posibilidad de que exista una sobrecarga de trabajo debido a la curva de aprendizaje y familiarización de la tecnología. Especialmente los docentes, tendrán que sumar a su trabajo de investigación e impartición de cursos, la adecuación tecnológica de los contenidos e instrumentos de evaluación; para lo cual será necesario incorporar a su formación profesional, cursos de capacitación que les ayuden a mantener cierta actualización en el manejo de las TICs. Esto no sólo implica una sobrecarga de trabajo, sino también un gasto adicional para los docentes, quienes tienen que adquirir mejores medios electrónicos o, incluso, pagar por acceder a ciertas plataformas virtuales. Dicha situación se complica para los docentes cuando en las IES, la pandemia también ha provocado ciertas dificultades financieras ante el recorte de la inversión pública. Además, esto afecta todavía más a los docentes con contratos temporales que, en muchos casos, viven con contratos precarios y en condiciones de trabajo diferentes a las de sus pares académicos (Acuña, 2021).

En los estudiantes, la pandemia ha mostrado la necesidad de que éstos asuman un rol de sujetos sociales, los cuales pueden intervenir de manera directa en la transformación de su entorno; aquello a través del compromiso y la responsabilidad de continuar con su formación, a pesar de las contrariedades que presenta el actual contexto. Si bien, como se ha mostrado, las condiciones de desigualdad e inequidad son difíciles de afrontar para los

jóvenes latinoamericanos, también tienen el compromiso de asumir la iniciativa propia de adaptarse hacia las nuevas formas y medios de aprendizaje. Ahora más que nunca, afirma Antenucci (2020), se requieren de estudiantes comprometidos que estén dispuestos a aprender nuevas formas de aprender.

Los estudiantes no solamente requieren de apoyo académico sino también socioemocional. Se ha documentado que, durante la pandemia, muchos jóvenes han atravesado por crisis de estrés, depresión y, en algunos casos, suicidio. El poco contacto social y la transformación de la educación presencial a la virtual han provocado en los estudiantes efectos emocionales que han impactado en su calidad de vida. Por ejemplo, el estudio de González (2020) muestra cómo en una universidad de México, los niveles de estrés en estudiantes fueron incrementándose entre abril y septiembre de 2020. De acuerdo con la investigación, esto ha repercutido en su rendimiento académico y en su motivación para estudiar, ante la preocupación por no poder adaptarse a los medios digitales, pasar los exámenes y la incertidumbre de no saber qué pasará en el futuro con sus clases; también se identifican repercusiones en su estado emocional al extrañar a sus amigos y al ambiente universitario.

RESPONSABILIDAD SOCIAL, INNOVACIÓN Y PERTINENCIA

Los problemas surgidos a partir de la pandemia generan nuevas demandas que deben ser atendidas para continuar con un óptimo desarrollo social. Ante ello, los objetivos y contenidos de la educación superior, especialmente en los países emergentes, deben orientarse hacia la innovación y la pertinencia educativas. En ello, la responsabilidad social de las IES juega un papel elemental porque, además de su rol pedagógico, tienen la obligación de asumir un rol social activo en la toma de decisiones y en el acompañamiento de los gobiernos; para la generación de políticas públicas que ayuden a salir de la crisis que este contexto está generando. La crisis económica, por ejemplo, repercutirá en el financiamiento de la investigación y los programas educativos, ante lo cual las IES tendrán que ser capaces de desarrollar estrategias de innovación educativa e investigativa, a partir de la incorporación, adaptación y aprovechamiento de las nuevas rutinas, estructuras, procesos y tecnologías (Samoilovich, 2020).

En ese sentido, Samoilovich (2020) argumenta que la innovación educativa permitirá a las IES maximizar los escasos recursos y, al mismo tiempo, ofrecer una formación pertinente a las nuevas necesidades del contexto. Para el autor, la pertinencia consiste en imprimir a la educación superior aquel sentido de comunidad y objetivos en común; respondiendo a las necesidades inmediatas de la población y consolidando una cultura solidaria. Para ello, la experiencia de los investigadores y la formación de los estudiantes deben contribuir a la construcción de una comunidad autosuficiente y con calidad de vida.

EFFECTOS EN LA AUTONOMÍA

Las transformaciones de los últimos años en América Latina han incidido en una crisis de significación de la autonomía, respecto a la reforma de la Universidad de Córdoba en 1918; la cual corresponde a la autonomía tradicional de la universidad

que configuró las variaciones nacionales y locales el papel de la autonomía universitaria con el autogobierno y el co-gobierno universitario, la libertad de cátedra y de investigación, la determinación del acceso a la educación superior y la contratación del profesorado, la legitimidad del subsidio público-gubernamental y la libertad de distribuir los recursos y organizar las funciones sustantivas bajo sólidos principios de libertad académica, administrativa y política de los universitarios”. (Acosta, 2008, p. 70)

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), puntualizó el papel que tienen la autonomía en el ejercicio del papel de las universidades para definir su forma de gobierno e intereses particulares; estableciendo como prioridad la defensa de esta como una responsabilidad de las IES de Latinoamérica y el Caribe. (UNESCO-IESALC, 2018).

El escenario de la pandemia ha mostrado la capacidad de autonomía de las IES, si bien éstas tuvieron que acatar las medidas de confinamiento ante la gravedad de los contagios, en el ámbito académico y pedagógico han tenido la oportunidad de tomar las decisiones que sus autoridades colegiadas han considerado las mejores para la comunidad docente y estudiantil. Así, afirma Gallardo (2020), durante esta pandemia las IES han podido ejercer su autonomía como en pocas ocasiones. Ejemplo de ello es la autonomía curricular, pues “las maestras y los maestros han diseñado sus actividades y tareas; es decir, han tomado sus propias decisiones curriculares y didácticas, una auténtica autonomía curricular” (p. 168). En cuanto a ello, la cuestión es si la potencialidad que, en este contexto, han tenido las IES de ser autónomas, puede afianzarse en un futuro y si puede escalar hacia la reorganización y resignificación de la educación superior como un derecho humano, capaz de ejercerse a través de contenidos pertinentes y de calidad, así como medios de acceso disponibles.

EL SECTOR PRIVADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante la década de los noventa, la educación superior privada atravesó por un periodo de expansión, en el que se absorbió la demanda que quedaba fuera de las instituciones públicas. Asimismo, conviene destacar que durante esa década emergieron nuevos sectores en la sociedad que demandan educación superior privada como un elemento

diferenciador de las clases medias y de aquellas instituciones que atienden la demanda. Así, las IES privadas en América Latina presentan procesos de diferenciación que dependen del contexto de los ingresos económicos y los niveles de vida en la región, de los que dependen el financiamiento de los estudios terciarios (Olivier, 2012).

La educación superior privada en países como Brasil, República Dominicana, El Salvador, Chile y Colombia abarca un sector grande de la matrícula (superior al 50%). Por otro lado, las IES privadas en naciones como Nicaragua, Paraguay, Perú, Venezuela, Guatemala y México absorben entre el 25% y el 50% de los estudiantes que cursan el nivel. No obstante, esto no ha impactado directamente en el indicador de cobertura de la región, dado que los niveles de desigualdad de ingresos en los países de la región no permiten alcanzar un nivel democrático de acceso a la educación como un derecho social básico. De forma previa a la pandemia, el sector privado mostraba una estabilización del crecimiento en la región (Olivier, 2012).

Ante la pandemia, es posible que los datos cambien, debido a la crisis económica y la ampliación de las brechas en los países de América Latina. Dado que las IES privadas dependen de las colegiaturas para su supervivencia, el abandono escolar por cuestiones de falta de adaptación en las modalidades a distancia y/o en la economía familiar, repercute en el número de estudiantes matriculados y, por lo tanto, en la continuidad de los programas de estudios. En este caso y ante la diferenciación de establecimientos en la región, las universidades más pequeñas son las que tienen problemas en su sustentabilidad financiera, estatus, legitimidad y elección de los estudiantes (Levy *et al.*, 2020; Rama, 2020).

Levy *et al.* (2020) explica que las instituciones del sector privado son las que tienen un apoyo financiero menor a comparación que las del sector público. De igual manera, aquellas instituciones que se mantienen en los niveles más altos de prestigio o que son de élite o semi élite han tenido una ventaja competitiva mayor, en cuanto a la gestión empresarial y a la capacidad de adaptar medidas de flexibilización y soluciones innovadoras en los programas académicos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. A su vez, tienen una mayor capacidad de mantener su matrícula debido a que, pese al Covid 19, atraen estudiantes internacionales en sus programas a distancia.

Las líneas temáticas hasta aquí expuestas ayudan a dar una panorámica de la situación en que se encuentra la educación superior de América Latina en el contexto de la pandemia. Además, permiten identificar ciertos retos que, para este nivel educativo, resulta necesario afrontar. En el siguiente apartado, se reflexiona sobre dichos retos.

RETOS DERIVADOS DE LA PANDEMIA

Para la UNESCO-IESALC (2018), la situación actual deja una importante crisis sanitaria y económica que profundiza las desigualdades y dificulta la recuperación, especialmente en los países más pobres donde los sistemas de salud son deficientes y las diferencias

económicas son grandes; aquello impacta también en la educación, por ejemplo, ante los recortes en la inversión pública. En este contexto es menester atender las problemáticas actuales y las que se han visto rezagadas previamente a la pandemia, siendo preponderantes la inclusión e igualdad educativa. En ese sentido, la UNESCO-IESALC (2018) establece que:

El reto no es sólo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. (UNESCO-IESALC, 2018, p. 12)

Ante ello, las IES tienen el reto de garantizar las condiciones de acceso para las mujeres, especialmente en condiciones de marginación socioeconómica. Esto debido a que la pandemia ha venido a recrudecer las desigualdades de género en la educación superior, no sólo para las estudiantes sino también para las docentes que tienen que alternar su vida académica con diferentes labores domésticas y de cuidado; además de enfrentar otras situaciones como la violencia intrafamiliar (Ordorika, 2020).

Aunado a ello, uno de los grandes desafíos es reincorporar a las aulas a quienes se encuentran en situación de abandono escolar (Hidalgo-Benites *et al.* 2021). Para esto es necesario analizar las causas individuales y gestionar los apoyos correspondientes, ya sean materiales, económicos o de apoyo socioemocional. Además, otro de los retos para la región es apoyar a los estudiantes que tuvieron que abandonar sus estudios en IES privadas, ante las carencias económicas propiciadas por la contingencia sanitaria; ya que muchos de ellos ahora buscarán alternativas en el sector público para poder continuar con sus carreras.

Otro de los principales retos en la educación superior es la innovación en los modelos pedagógicos. Si bien aquello se requiere en cuanto a los medios e instrumentos de la educación en línea, también es necesario innovar en los objetivos de la formación superior. Éstos deben corresponder a la realidad que vivirá América Latina en el contexto de post pandemia, a partir de nuevos contenidos que ayuden a comprender la realidad a nivel regional y global; así como instrumentos que permitan evaluar la pertinencia de los conocimientos adquiridos, y su utilidad para que el estudiante pueda contribuir de una manera activa al mejoramiento de su entorno.

En ese sentido, Cárdenas y Luna (2020) afirman que las IES enfrentan el reto de adoptar la socioformación como un modelo pedagógico innovador, enfocado en la formación del estudiante como un sujeto social que es capaz de responder a las problemáticas de la sociedad de la que forma parte. Para Oliva (2020), escenarios como este tendrían que ser aprovechados por los docentes para motivar a los estudiantes a redescubrir la importancia de su participación consciente en el desarrollo de nuevas conductas, a través de las cuales se contribuya a la transformación del entorno. Aquella participación consciente debe ir

acompañada de la autocrítica, la auto voluntad y la motivación por parte de las nuevas generaciones de estudiantes.

Para ello, es necesario incorporar el desarrollo de ciertas fortalezas sustanciales: preocupación por una sustentabilidad social, pensamiento complejo, una línea ética guiada por valores sociales y personales, capacidad emprendedora, trabajo colaborativo con fines comunes y una metacognición consciente a través de la autoevaluación continua (Oliva, 2020). No obstante, para que esto suceda:

Es necesario reafirmar la identidad de la Universidad de América Latina y el Caribe, frente al modelo estandarizado hegemónico de la universidad elitista. Para ello se debe incluir en las definiciones y políticas de la universidad pública latinoamericana la cuestión de la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, de la identidad y tradición de su historia con su misión y propósitos. Esto posibilita que ella retome un papel relevante en la sociedad en cuanto al aporte para el desarrollo creativo, productivo y cultural. (UNESCO-IESALC, 2018, p. 24)

Aunado a ello, es menester revisar y reorientar los marcos normativos y políticas públicas hacia la formación de nuevas estructuras educativas, donde la educación sea concebida como un proceso continuo de aprendizaje para la vida y no sólo de instrucción. Esto requiere que las actividades en línea sean integradas de manera permanente a la educación, especialmente superior; pero a partir de una adaptación constante de los objetivos, contenidos y mecanismos que resulten necesarios o pertinentes de acuerdo con las necesidades contextuales que van surgiendo (Ordorika, 2020).

Como explica Didriksson *et al.* (2020, 8 de junio), la alternativa se encuentra en la innovación académica, en la inclusión social y en el mejoramiento de las comunidades marginadas desplazadas por las TICs. El desarrollo presenciado en los modelos educativos de emergencia y la transición de los espacios universitarios a los ambientes híbridos de aprendizaje supone el rompimiento de las barreras de tiempo y espacio, así como una diversificación modalidades que permiten avanzar en los indicadores de cobertura. Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019, p. 13) lo explican como “reconocer la dimensión formativa de cualquier escenario e incorporar nuevos modelos de organización y planificación curricular”.

Ante ello, Alcántara (2020) menciona que las IES tienen el compromiso de diseñar programas de educación a distancia que garanticen la calidad educativa; lo cual no es tarea fácil ya que muchas IES no cuentan con diseñadores de programas, recursos necesarios o una solidez institucional que dé soporte a los cambios requeridos. Sin embargo, dichas instituciones deberán ser capaces de encontrar en sus propias filas elementos que les ayuden a formular nuevas estrategias educativas.

Un reto más para el nivel superior, discutido desde hace varios años y que cobra relevancia en este contexto, es la consideración de la educación superior como un bien público y un derecho humano; por lo que es indispensable avanzar en su democratización con miras hacia un mayor y mejor acceso, para poder enfrentar un futuro que estará marcado por la transformación educativa. Asimismo, entra a debate el tipo de educación superior que se desea construir para las futuras generaciones, los objetivos que se buscan y la pertinencia actual y venidera (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Elementos importantes para ello es la colaboración entre instituciones y el establecimiento de redes académicas y de investigación, las cuales permitan rediseñar objetivos, fomentar la colegialidad e implementar nuevas iniciativas de innovación educativa. No obstante, Delgado (2020) argumenta que, para que esa colaboración tenga un objetivo social y no meramente educativo, es necesario deconstruir el paradigma de la educación que prevalece en la actualidad, donde aquella es vista sólo como medio de producción para la riqueza económica. Ante ello, resulta ineludible transitar hacia la concepción de la educación como una vía para la justicia, la igualdad y el bienestar social.

CONCLUSIONES

Ante el regreso a clases presenciales que se vive en la mayoría de las regiones, es importante tener presentes los aprendizajes y experiencias que las IES adquirieron a lo largo de la pandemia; período durante el cual la educación superior se ha caracterizado por una flexibilización de las estructuras y los procesos, además de la incorporación de nuevos elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicha transformación deja lecciones para procurar una educación integral y solidaria, cuyos objetivos y contenidos sean pertinentes ante las nuevas condiciones y demandas del contexto.

Si bien gran parte del debate actual se concentra en la necesidad del manejo de los medios electrónicos y en la necesidad de modelo híbridos, con los que se pueda alternar la educación presencial con la virtual; se considera pertinente profundizar el debate hacia los objetivos y la pertinencia de la educación superior conforme a la nueva realidad que se vive y se vivirá en adelante. Para ello, se considera que las temáticas y retos abordados en este ejercicio contribuyen a reflexionar sobre la complejidad del ámbito educativo y de las condiciones que le tocará enfrentar a raíz de la pandemia.

La principal limitante del trabajo radica en que se encuentra en un nivel exploratorio, ya que, se han identificado las temáticas y retos más estudiados en la literatura analizada. A partir de ello, se ha intentado reflexionar sobre la situación actual que vive el nivel superior educativo y los desafíos que tendrá que afrontar en un futuro. El estado actual de este trabajo da pie a una nueva agenda de investigación donde se profundice el análisis de las categorías aquí expuestas. Resulta pertinente abordar en futuras investigaciones las temáticas aquí esbozadas, a partir de metodologías que permitan comprender a los actores

que han sido directamente afectados por los cambios que esta contingencia sanitaria ha provocado en el ámbito de la educación superior.

Así, por ejemplo, se reconoce la importancia de recuperar la voz de los estudiantes, quienes son el eje central de la educación en todo momento, y de los docentes que son quienes guían el proceso educativo. Un acercamiento a sus historias de vida ayudaría a comprender cómo la pandemia ha trastocado su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de dichas experiencias contribuiría a una redefinición certera de las metas de la educación y de los mecanismos educativos. Se espera que este trabajo sirva como un primer paso para el desarrollo de esas futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Acosta, S. A. (2008). La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales. *Universidades*, (36), 69-82.
- Acuña, M. (2021). América Latina. Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 129-140. www.doi.org/10.36390/telos231.10
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf
- Alvarado, M. (2020). Una nueva forma de educar en educación superior. Desafíos para la continuidad. En M. Alvarado, V. M. Rosario, y M. L. Robles (coords.). *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México. Políticas, prácticas y experiencias*, (pp. 15-42). Amaya Ediciones, Universidad de Guadalajara, Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco. <http://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/dig-educacion-covid.pdf>
- Antenucci, D. (2020). Educación superior: sur, la pandemia y después. *Mastozoología Neotropical*, 27(1), 1-7. <https://doi.org/10.31687/saremMN.20.27.1.0.01>
- Arora, A. K., y Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching – Learning Process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4). <http://dx.doi.org/10.17010/pijom%2F2020%2Fv13i4%2F151825>
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para el estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), sep.-dic. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2013000300005
- Cárdenas, E., y Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 394-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600394&lng=es&tlng=es.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2020). *Convocatoria de Estancias Posdoctorales por México en Atención a la Contingencia del COVID-19*. http://www.concytep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/04/Convocatoria_EPM_COVID-19.pdf

- Delgado, G. (2020). Igualdad educativa y post pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, (pp. 183-194). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/533/1/CasanovaH_Coord_2020_Educacion_y_pandemia.pdf
- Didriksson, A., Álvarez, F, Caamaño, C. Caregnato, C. Sfredo, M.B. Del Valle, D. y Perrota, D. (2020, 8 de junio). Educación superior y pandemia: ¿innovamos, dilatamos el riesgo o perecemos? Reflexiones desde América Latina. *El universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/axel-didriksson-t-freddy-alvarez-carmen-caamano-celia-caregnato-bernardo-sfredo-miorando>
- Espinoza de Santiago, Y., Castañeda- Eugenio, N. E., Graus-Cortez, L. E., Delgado-Arenas, R., Montoya, J. Y., y León, N. A. (2021). Distance education during the pandemic generated by COVID-19 in Latin America. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(13), 6822 - 6833. https://www.researchgate.net/publication/353730679_Distance_education_during_the_pandemic_generated_by_COVID-19_in_Latin_America
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, M. V., y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (51), 185-229. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>
- Gallardo, A. L. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID19: viejos problemas, nuevos problemas. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, (pp. 164-169). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/533/1/CasanovaH_Coord_2020_Educacion_y_pandemia.pdf
- Gobierno de México (2021). *Tercer Informe de Gobierno*. [Archivo de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=8pys5YjVL0Q&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelL%C3%B3pezObrador
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hidalgo-Benites, L. E., Polo del Toro, J. E., Gálvez-Hidalgo, G. P, y Polo-Maldonado, E. M. (2021). Estrategias públicas universitarias Latinoamérica durante la pandemia de la COVID-19. *Gaceta científica*, 7(3), 99-108. <https://doi.org/10.46794/gacien.7.3.1124>
- Instituto de Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Irawan, A. W., Dawisona, D., y Lestari, M. (2020). Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 7(1), 53-60. <https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389>
- Lamarra, N.F. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*. 17(3), 661-688.
- Levy, D. C., Bernasconi, A., Buckner, E., Casta, A., Chau, Q., Gupta, A., Kinser, K., Mizikaci, F., Navarro Meza, E., Salto, D. J., Silas Casillas, J. C., Tamrat, W., Texeira, P., Wang, Y., Yonezawa, A., & Zilka, G. (2020). How COVID-19 puts private higher education at especially high risk—And not: Early observations plus propositions for ongoing global exploration. *PROPHE Working Paper*, 20, 28
- Milani, F. (2021). COVID-19 outbreak, social response, and early economic effects: a global VAR analysis of cross-country interdependencies. *Journal of Population Economics*, 34, 223–252. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00792-4>

- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25-45.
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., y Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>
- Oliva, H. A. (2020). La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior. Universidad de Guadalajara. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27595.54568>
- Olivier, G. (2012). Reto de la educación superior privada en América latina: entre la expansión y la resistencia. *IdeAs Idées d'Amérique*. [Online] <https://doi.org/10.4000/ideas.382>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. Epub 27 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior (UNESCO-IESALC) (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*.
- Palos, G. C., Palmer, M. del S., y González, A. (2020). Conectivismo y tecnología educativa: perspectiva de género sobre el aprendizaje en jóvenes universitarios. En G. C. Palos, J. C. Neri, L. A. Oros, y B. O. Ríos (Eds.). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en Instituciones de Educación Superior y en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Colección Investigación Regional para la Atención de Necesidades Locales, Número 7, 328-354. Editorial Plaza y Valdés.
- Pedró, F. (2020). Covid 19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 33-43) UNIPE.
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, 11. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe 2020. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Ramos, D. (2020). Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II. *Educación superior para todas las personas*. UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#ref9>
- Roncancio-Roncancio, P. (2020). La adaptación y las instituciones de educación superior: conceptos y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 11(32), 198-214.
- Ruiz-Corbella, M., y López, Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*. 48(189). 1-19.
- Samoilovich, D. (2020). Leadership in the Time of COVID-19: Reflections of Latin American Higher Education Leaders. *International Higher Education, Special Issue 2020*(102), 32-34. <https://doi.org/10.36197/IHE.2020.102.16>
- Vidal, M. J., Barciela, M. de la C., y Armenteros, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2851. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100023&lng=es&tlng=pt.

ARTÍCULO

¿Virtualidad e inclusión? Consideraciones acerca del entorno socio-educativo de los estudiantes de Ingeniería en tiempos de COVID-19

Virtuality and inclusion? Considerations about the socio-educational environment of engineering students at the time of COVID-19

MARIANA DEL VALLE BERNARD* Y MARÍA EUGENIA TAVERNA**

*Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional San Francisco, Córdoba, Argentina

**Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional San Francisco: San Francisco, Córdoba, Argentina
Instituto de Desarrollo Tecnológico para la Industria Química, Santa Fe, Santa Fe, Argentina
Correo electrónico: mariaeugeniataverna@gmail.com

Recibido el 4 de agosto 2020; Aprobado el 7 de marzo del 2023

RESUMEN

En este trabajo se pretende mostrar aspectos académicos, organizativos y sociales de estudiantes de ingeniería y evaluar, desde su perspectiva, cómo influye la virtualidad en su carrera de grado. Para ello se realizó una encuesta con una muestra aleatoria de 102 estudiantes de ingeniería de una universidad pública Argentina. Esta herramienta permitió recoger datos relacionados a accesibilidad, contexto socioeconómico y rendimiento académico. Se ha observado que los estudiantes encuentran desfavorable el cursado virtual de las cátedras, pese a lograr buen rendimiento académico. Además, la inclusión educativa se ha

visto perjudicada en esta situación, lo que requiere acciones inmediatas de la comunidad universitaria.

PALABRAS CLAVE: Virtualidad; Inclusión; Ingeniería; Rendimiento académico; COVID-19

ABSTRACT In this work, aspects related to academic, organizational and social issues from engineering students are exhibited in order to evaluate the virtuality influence on their higher studies. In particular, a questionnaire was carried out using a random sample of 102 argentinian engineering students. This tool allowed collecting data related to accessibility, socioeconomic context and academic performance. It was observed that students found the virtual courses unfavorable, in spite of their academic performance. In addition, the inclusion of students is less privileged in this situation, which requires immediate actions by the university community.

KEYWORDS: Virtuality; Inclusion; Engineering; Academic performance; COVID-19

INTRODUCCIÓN

La humanidad ha sido afectada por la enfermedad coronavirus 2019 o COVID-19 causada, de acuerdo a la organización mundial de la salud (OMS), por el virus SARS-CoV-2 perteneciente a la familia de coronavirus.

Esta enfermedad declarada pandemia por la OMS trastoca múltiples sectores, incluyendo el educativo. De acuerdo al monitoreo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), existen millones de estudiantes de los distintos niveles educativos afectados por las medidas relacionadas a la prevención de la enfermedad. En relación a la educación superior, las estimaciones de UNESCO-IESALC a fines de marzo de 2020, mostraron que el cierre temporal de instituciones de este nivel educativo había afectado, aproximadamente, a unos 23.4 millones de estudiantes de educación superior y a 1.4 millones de docentes en América Latina y el Caribe. Es conocido que este continente es uno de los más desiguales socialmente y esto influye de manera directa en los educandos (Kliksberg, 2005; Giovine, 2016). En particular, Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky, y Rebello, (2020) mencionan que Argentina sufre esta fragmentación educativa. Si bien, es el tema central de las políticas públicas, los resultados del examen PISA¹ han mostrado que el acceso a la educación de calidad depende del sector social de pertenencia.

¹ Programme for International Student Assessment, o Programa para la evaluación de estudiantes internacionales.

En este contexto de segmentación, Argentina ha decretado desde el 20 de marzo de 2020 una etapa de aislamiento social preventivo debido al COVID-19. Este período coincidió con la fase inicial del ciclo lectivo en el nivel superior del país, donde todo el sistema educativo en sus 4 niveles debió suspender sus actividades presenciales. En el nivel superior, 100 de las 135 universidades nacionales han establecido un sistema de enseñanza a distancia. La mayoría de las universidades estatales, a partir de la instauración de la cuarentena y asumiendo que se trataba de una situación transitoria y de emergencia, comenzaron a trabajar de manera veloz para configurar sus entornos virtuales en una gran parte de las materias programadas o al menos en las que no está implicada la formación práctica, más compleja de diseñar en formato virtual. Además, asumiendo que este cambio podría profundizar las ya existentes inequidades, el gobierno firmó un compromiso con las empresas prestadoras de servicios de telefonía e internet para liberar el uso de datos móviles en el acceso de los estudiantes a las plataformas educativas de las 57 universidades públicas (Fanelli *et al.*, 2020). A la fecha, la mayoría de las universidades dicta clases virtuales, incluyendo defensas de proyectos finales o tesinas.

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN), fue una de las primeras universidades argentinas en migrar su metodología de enseñanza hacia lo virtual. De entre sus 30 unidades académicas, la Facultad Regional San Francisco (FRSFCO) pudo disponer, a una semana de iniciadas las clases, los espacios requeridos para la enseñanza virtual. La UTN, es una universidad pensada para trabajadores y obreros, con espacios y horarios diseñados para contemplar la jornada laboral de la industria, y en esos mismos espacios la universidad debió organizar el contenido virtual de sus carreras, orientadas hacia las ciencias exactas. En este marco, los alumnos debieron combinar sus horas de trabajo presencial o remoto y los horarios y actividades de cursado virtual de las asignaturas.

Para el dictado de contenidos que se relacionan con las ciencias exactas, y más específicamente con las materias básicas de las carreras de ingeniería tales como física y química, entre otras, se debieron pensar sistemas de enseñanza que procuren, cuando resultara posible, explorar el uso de laboratorios virtuales, simuladores, calculadores virtuales, videos o todo aquel recurso que le permitiera al alumno comprender, desarrollar y practicar la mecánica asociada al desarrollo de ecuaciones, cálculos y situaciones problemáticas. La diversidad de la población docente, su formación, capacidades, así como el intercambio entre pares, fueron los ejes sobre los cuales estos fueron puliendo y adecuando sus estrategias de enseñanza y evaluación.

Existen varios trabajos sobre educación superior y pandemia (Álvarez *et al.*, 2020; Fanelli *et al.*, 2020; Castellano Gil *et al.*, 2020; Ordorika, 2020; Quintana Avello, 2020; Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020; Macchiarola *et al.*, 2020; Lozano *et al.*, 2020; Feria-Cuevas *et al.*, 2020; Rodicio-García *et al.*, 2020; Rosario *et al.*, 2020). Varios de ellos intentan enfocarse en la adaptación de los docentes y ciertas tareas extensionistas que se llevan adelante a fin de mejorar la relación universidad-sociedad en tiempos de pandemia

(Fanelli *et al.*, 2020; Brites, 2020). Otros autores intentan reflejar la segmentación, realidad socio-educativa de los estudiantes (Álvarez *et al.*, 2020). En particular, Castellano Gil, Coronel Brito y Quintero, (2020), reportan la relación entre disponibilidad de dispositivos y aspectos sociales en Ecuador a través de encuestas. Nótese que la mayoría de estos trabajos, no tienen en cuenta la relación de estos aspectos con el desempeño académico de los estudiantes. Este tipo de análisis permitiría generar acciones docentes a fin de relacionar nivel socioeconómico/disponibilidad de dispositivos/rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, en general, los trabajos mencionados están orientados hacia estudiantes del área de las Ciencias Sociales.

Esta nueva presencialidad virtual mediada por ausencias, que se ha vuelto protagonista en el acto educativo, pareciera sugerir en ocasiones la existencia preponderante de estudiantes desinteresados, aunque quizás pudieran esconder una carencia autodidacta que los llevase a aislarse en el proceso de aprendizaje, o una realidad compleja dada por la interacción entre lo social/emocional/laboral que involucra el estado de aislamiento social. Cabe entonces preguntarse cuál es la realidad que afecta a los alumnos de ingeniería, de qué manera se encuentran preparados para enfrentar un año de cursado virtual desde el punto de vista social y académico, y cómo el docente puede contribuir a esa relación estudiante/docente que es menos desigual de manera presencial.

En este sentido, el presente trabajo plantea obtener información de los estudiantes de Ingeniería desde el punto de vista social, organizativo, académico/evaluativo en este contexto de pandemia, y repensar, en función de las realidades estudiantiles, las estrategias para profundizar aquellas metodologías docentes que mejor se adapten al estudiante.

METODOLOGÍA

Método: El método utilizado consiste en una encuesta exploratoria, descriptiva, sin aporte experimental, realizada a partir de un formulario de encuesta en línea. Además se realizó una entrevista a una estudiante de Ingeniería Química, Ariadna P., cuyo instagram *onlinearia* intenta motivar a los estudiantes en relación a esta forma virtual de llevar adelante el cursado y los exámenes.

Contexto: La encuesta se llevó a cabo entre alumnos de la UTN, FRSSCO. La UTN es la única universidad pública de Argentina, cuyo foco académico se orienta específicamente hacia la ingeniería, reuniendo más del 40% de los estudiantes de ingeniería de Argentina. Tiene la particularidad de ser una universidad federal, distribuida en 30 facultades regionales presentes en todo el país. La característica que diferencia a la UTN del resto de las universidades de Argentina es la fuerte impronta industrial que se visualiza entre sus varios objetivos, procurando “fomentar el desarrollo autónomo y sustentable de la

industria argentina y la consolidación del sector de las PyMEs² como fuente sustancial de empleo y de aporte al mercado interno y a la exportación” (Res 1/2011 – Estatuto UTN). En este marco, desde su creación como Universidad obrera, UTN cuenta entre sus estudiantes con una elevada cantidad de alumnos que además trabajan, y con un importante número de graduados que se encuentran insertos en la industria al momento de egresar. Para sostener esta estrecha relación con el medio industrial, UTN desarrolla sus actividades en horarios vespertinos, y procura fomentar un ambiente de intercambio entre la facultad y el sector industrial que lo rodea, lo que se logra mediante planes de pasantías, prácticas profesionales, y proyectos de investigación aplicada.

Los estudiantes de la UTN FRSSCO se dividen aproximadamente 50% en habitantes de la ciudad de San Francisco, y 50% en alumnos de ciudades y regiones cercanas (SAE, 2020). En las encuestas realizadas en los últimos 5 años a los alumnos ingresantes, el 64% cursó sus estudios medios en escuelas de gestión pública, y el 19% inicia sus estudios universitarios trabajando. Este porcentaje se incrementa a lo largo de la carrera (SAE, 2020).

Muestra: Los alumnos seleccionados para la realización de la encuesta cursan entre el segundo y tercer año de las carreras de Ingeniería Electromecánica e Ingeniería Química.

La encuesta se realizó luego de que los alumnos hubieran tenido al menos una experiencia de evaluación virtual, en el contexto de una materia de cursado cuatrimestral, es decir que deba ser cursada y evaluada en la virtualidad, entre los meses de marzo a junio de 2020.

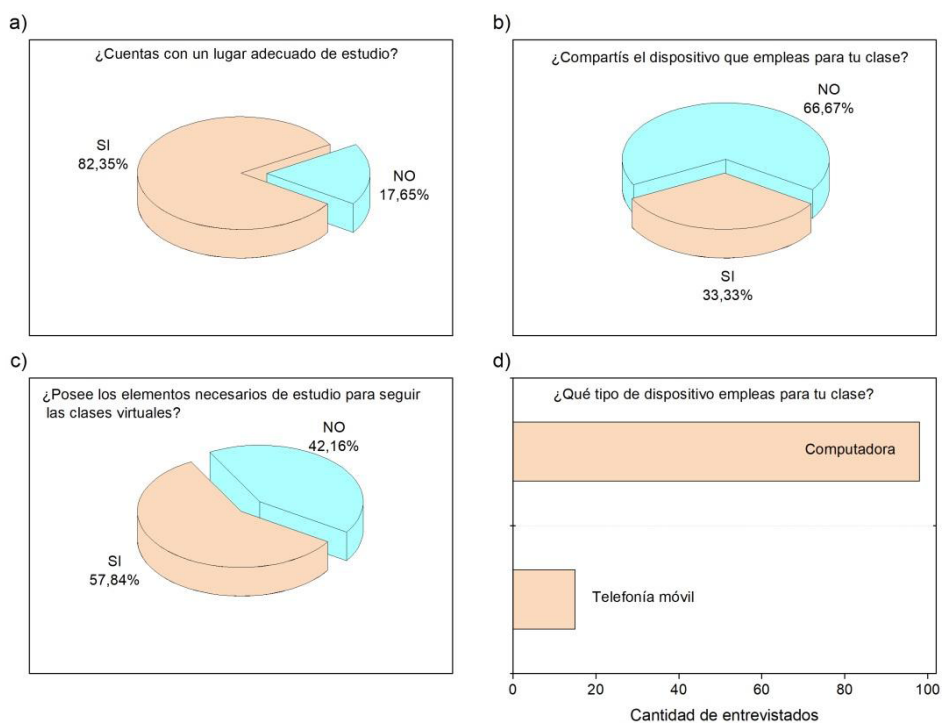
Instrumento: Se realizó una encuesta *online* mediante formularios anónimos. La misma constaba con tres bloques de preguntas que se orientaban hacia el contexto socioeconómico del alumno en la virtualidad, hacia la organización del proceso de estudio y hacia la evaluación del proceso de aprendizaje. Se dejó un espacio además para las observaciones específicas del alumnado, donde se recabaron comentarios y observaciones personales hacia los docentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados relacionados con la accesibilidad de los estudiantes se muestran en la Fig. 1.

Los datos muestran que si bien la mayor parte de los alumnos cuenta con un lugar adecuado para estudiar, existe un 17,65% que no tienen esta facilidad (Fig. 1.a). La situación de aislamiento social y el pase a la virtualidad de todos los niveles educativos hizo que todos los integrantes de las familias se encuentren cohabitando íntegramente cada espacio de la vivienda. En Argentina, el último informe de la encuesta permanente de hogares desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), indica que el 95.3% de los habitantes encuestados de 31 grandes conglomerados urbanos

² Pequeñas y Medianas Empresas



no viven en condiciones de hacinamiento crítico, y de este porcentaje, el 20.4% de las personas comparten su ambiente con 2 o 3 habitantes (INDEC, 2019). En esta nueva situación de hiperconvivencia, los estudiantes que se enfrentan al estudio de una carrera de grado, pueden verse afectados por la presencia de familiares que estén trabajando en modo *home-office* o sin empleo, o familiares que requieren atención y cuidado, u otras situaciones particulares de convivencia; lo que reduce el espacio disponible así como las horas de silencio y concentración que se requieren para estudiar. Esto empeora cuando los alumnos pertenecen al 4.7% de los habitantes que viven en condiciones de hacinamiento crítico, donde se generan situaciones de convivencia que vuelven al estudio prácticamente inviable, lo que conduce a la deserción estudiantil. Esta situación, se puede sobrellevar en la presencialidad, recurriendo a bibliotecas públicas y espacios universitarios, entre otros.

Según un informe desarrollado por la UNESCO-IESALC (2020) el 45% de los hogares en América Latina y el Caribe cuentan con conexión a internet, mientras que las tasas de líneas móviles en general alcanzan o superan el 100%, lo que equivale a decir que en general existe una línea móvil o más por persona. El mismo trabajo muestra que los hogares de Argentina cuentan con conexión estable a internet en aproximadamente

un 80% mientras que la conectividad por línea móvil supera el 130%. Sin embargo, al analizar los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de la UTN FRSECO (Fig. 1.b), el uso compartido de dispositivos es destacable, lo que afecta a casi el 35% de los estudiantes. Existe una cantidad baja de alumnos que utilizan telefonía móvil para conectarse, y algunos han planteado el uso de ambos tipos de dispositivo (Fig. 1.d). Si bien se ha garantizado la liberación de datos móviles en Argentina, la conexión a clases se da principalmente vía computadora. Esta modalidad pudiera difundirse para distintos sitios, ya que solo el contenido está liberado para la extensión .edu; asimismo debería capacitarse a los estudiantes en el uso de punto de anclaje, para que puedan emplear los datos móviles en computadoras. Cabe destacar que si bien muchas universidades implementan sistemas de becas para acceso a datos móviles, permitiendo que los alumnos puedan asistir virtualmente a sus clases, es sabido que las mismas son insuficientes y la conectividad, en determinadas ocasiones, se vuelve un privilegio.

Estos resultados sugieren una situación desfavorable a la hora de llevar adelante un estudio académico de grado y está en concordancia con otros reportes (Castellano Gil *et al.*, 2020). Actualmente, y particularmente en el área de ingeniería, el uso ilimitado de una computadora es fundamental e irremplazable como herramienta para el cálculo y desarrollo de habilidades técnicas operacionales importantes, con lo cual el alumno que no dispone de tecnología actualizada y personalizada a sus requerimientos académicos se encuentra en desventaja. Esta situación, que en la presencialidad se sostiene mediante la presencia de laboratorios de computación brindados por la universidad para uso del alumnado, es otro factor que da cuenta de la inequidad de la población estudiantil, que podría a su vez influir en la aprobación y continuidad de los estudios superiores (Ruiz, 2020).

Muchas universidades, han implementado estrategias para asistir a aquellos estudiantes que no tienen acceso a una computadora, como préstamos entre alumnos que quieren o pueden ceder una computadora durante el tiempo de la pandemia, o reparación de equipos en desuso que se han reacondicionado y prestado por el centro de estudiantes o agrupaciones estudiantiles a fin de paliar esta situación excepcional. Sin embargo, queda al descubierto la necesidad de continuar y profundizar planes nacionales que posibiliten el acceso a la tecnología para estudiantes de todos los niveles educativos y en particular en el nivel superior. Estas acciones, desarrolladas e impulsadas por los propios estudiantes, se replicaron en diversas instituciones y forman parte de un entramado socio-educativo cotidiano que se desarrolla en la vida universitaria, y que intentó mantenerse activo durante el confinamiento.

La relación entre los elementos mencionados, a saber: un lugar de estudio, herramientas tecnológicas y conectividad adecuada, podría dar respuesta al hecho de la asistencia remota a clases con cámaras apagadas. Si bien es factible que muchos estudiantes eviten encender cámaras y micrófonos para disminuir el consumo de datos móviles, la entrevista llevada a cabo con Ariadna, deja al descubierto que al encender la cámara, el estudiante

se expone a una visualización mayor de su espacio privado, su familia y su situación habitacional, poniendo de manifiesto sentimientos de inequidad o vergüenza.

En relación a los elementos necesarios de estudio (Fig. 1.c), el resultado es equitativo, mostrando que aproximadamente la mitad de la población estudiantil carece de elementos básicos, lo que podría dificultar su capacidad de incorporar conceptos en las clases. Este punto sin embargo, da lugar a dudas respecto de cuáles son los elementos que el alumno requiere y no pueden ser brindados por la virtualidad. Las cátedras involucradas en esta encuesta manifiestan brindar a los alumnos videos explicativos, enlaces apropiados, material didáctico en pdf, libros y apuntes online, simulaciones de exámenes y conexión a reuniones programadas de clases. Sin embargo, la falta de accesibilidad al campus universitario pone en evidencia que aunque el alumno disponga del material pedagógico necesario, el espacio físico que se ofrece en el campus es vital para el aprendizaje. En este contexto se puede pensar en la utilización de bibliotecas, laboratorios de acceso libre, salas de reuniones y actividades extra áulicas, como aquellos espacios donde se genera la estructura social de la vida universitaria que mejora y promueve las situaciones de aprendizaje.

La relación entre la carencia de elementos necesarios para el aprendizaje y la falta de lugar y conectividad adecuada para el estudio virtual toma mayor preponderancia cuando los alumnos provienen de familias de menor poder adquisitivo, y pone en evidencia las diferencias con que los alumnos de diversos estratos sociales pueden hacer frente con éxito a la educación virtual (Rodicio-García *et al.*, 2020; Ruiz, 2020). De este análisis surge entonces la reivindicación de la presencialidad dentro de la universidad pública, acompañada desde el entorno virtual, pero sostenida desde la atmósfera universitaria que se genera por el alumnado y la interacción con pares y docentes dentro y fuera del aula, que funciona no solo como eje social y pedagógico de los contenidos, sino también como un espacio de mayor equidad social.

Por otro lado, no se debe dejar de lado el hecho de que la sobreenformación que se genera mediante la modalidad virtual, podría ser contraproducente para el estudiante, ya que éstos se encuentran con gran cantidad de contenido pero con pocas herramientas para su correcta organización. En este aspecto, es de vital importancia, que los docentes analicen la cantidad de información brindada a los alumnos.

En función de los datos mostrados anteriormente puede apreciarse que más de la mitad de la población encuestada dispone de un espacio y dispositivo adecuado para la virtualidad. Sin embargo, aunque las condiciones estén dadas, no necesariamente el aprendizaje es exitoso, poniendo de manifiesto situaciones que exceden a lo operativo, donde las características del estudiante, el contexto socioeconómico y la presencia de los pares pudiera o no influir en la apropiación de contenidos (Giovine y Antolín, 2019). Esto redundo en que las actividades generadas por equipos de alumnos como tutorías estudiantiles, encuentros, conversatorios, grupos de estudio y otros, adquieren significativa importancia y sustentan la apropiación del conocimiento. Esta premisa parece supeditada

a gran cantidad de factores, entre los que pueden mencionarse el apoyo familiar hacia el estudiante, la presencia o no de profesionales universitarios en el hogar, la formación de un grupo de estudio y la impronta autodidacta que cada alumno pueda aportar a su carrera. Si estos factores se encuentran presentes, el alumno podría alcanzar más rápidamente el éxito académico; en contraposición, la carencia de ellos pareciera sugerir que algunos estudiantes no pueden sostener un aprendizaje autodidacta sin un apoyo educativo y social pensado y favorecido desde la misma universidad. Esta situación, que pudo percibirse en las clases virtuales, fue contemplada por algunos profesores que organizaron tiempos y espacios especiales a disposición de los alumnos; sin embargo la interacción con el docente trae aparejada una sensación de exposición, por lo cual el alumno procura retrasar esta posibilidad realizando previamente consulta con sus pares. Esta falsa noción de jerarquía se ve profundizada por la relación virtual docente-alumno, y podría incrementar el cansancio y la desmotivación. A raíz de esto, puede preverse que la situación de aislamiento y preocupación generada por una pandemia mundial pudiera afectar las emociones de los estudiantes, generando condiciones de estrés adicional frente a las cursadas o exámenes.

La Fig. 2 muestra información del estado de ánimo debido a la situación de aislamiento relacionado con la pandemia.

El 60% de la población entrevistada se siente preocupada por el estado de pandemia. Pareciera ser que ese mismo sentimiento de preocupación se manifiesta como falta de concentración y poca iniciativa al estudiar (Fig. 2.a y 2.b). Sumado a esto, es notorio ver que la economía familiar ha cambiado y que poco más del 25% ha sufrido situaciones angustiantes o de violencia intrafamiliar (Fig. 2.c y 2.d).

Si bien los docentes y las universidades han procurado dar soluciones desde lo académico y pedagógico para el abordaje del aprendizaje virtual, los estudiantes involucran en sí mismos un cúmulo de situaciones que en general se desconocen y que interfieren en la educación. Estos sucesos, estudiados profundamente por diversas disciplinas de las ciencias sociales, hoy alcanzan cada rincón de la educación y exceden los esfuerzos docentes. La situación actual ha profundizado carencias tanto sociales como humanas, y ha mostrado en ocasiones debilidades en la construcción emocional de las personas. Desgraciadamente, no pocas situaciones se han observado, donde docentes creen estar favoreciendo a los estudiantes con la virtualidad, y en virtud de ello, entorpecen o dificultan la posibilidad de alcanzar el aprendizaje exitoso culpando de ello a un menor esfuerzo de los alumnos, y aunque resulte una obviedad, parece necesario recordar en estos tiempos, la humanidad que existe detrás de las pantallas. Cada experiencia docente tendrá, lógicamente, sus particularidades, pero en virtud de la situación que se está viviendo es imprescindible apelar a la vocación, reconociendo que a veces en la formación universitaria de las disciplinas ingenieriles, la docencia parece segregada detrás del desempeño profesional individual. Es fundamental entonces que el docente comprenda (o “vuelva a comprender”), que el

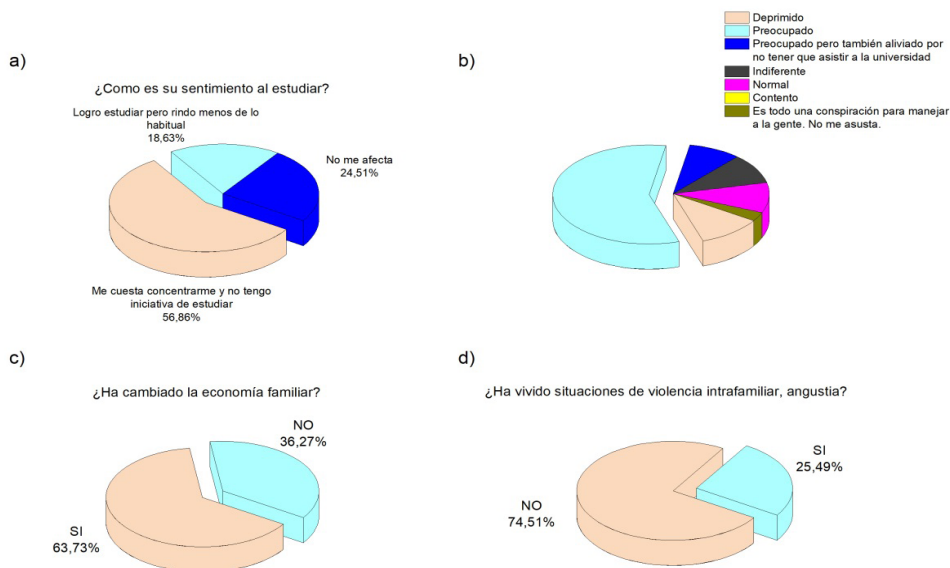


Fig. 2. Datos más relevantes desde el punto de vista social.

Fuente: Elaboración Propia

alumno, futuro profesional, debe ser formado humana y técnicamente, revalorizando las actitudes y asociándose a ellas para el desarrollo profesional del estudiante.

Es de suma relevancia analizar las horas de conexión, la cantidad de cátedras que toman y la cantidad de días y horas de estudio, debido a que esto puede verse reflejado en un mal desempeño académico. La Fig. 3 intenta reflejar esta situación.

El enfrentarse a una carrera universitaria abordando los contenidos de las diversas cátedras requiere de cierto esfuerzo y dedicación hacia el estudio. Estos contenidos, al ser íntegramente abordados de manera virtual, exigen al alumno que además despliegue estrategias adecuadas para la organización del tiempo y del espacio de trabajo, lo que no se alcanza espontáneamente, o pareciera ser más difícil de manera virtual. Borges, Federico. (2005), enumera una serie de elementos que favorecen la frustración del estudiante en línea, entre los que se pueden destacar un inadecuado manejo del tiempo, manejo de expectativas irreales frente a la asignatura virtual, mayor carga de asignaturas de las que pueden enfrentarse, falta de estrategias informáticas adecuadas, falta de participación en actividades colaborativas y falta de utilización de canales de ayuda propuestos por la cátedra. En relación a esto, puede observarse en las Fig. 3.a, 3.b y 3c, que los estudiantes parecieran tener poca noción de organización del tiempo y esto puede llevarlos a una situación de angustia. Debería poder existir un balance entre horas de estudio, horas de cursado y cantidad de cátedras cursadas. La presencia mayoritaria en los resultados de una gran cantidad de materias cursadas (Fig. 3.d) implica una necesaria distribución de los

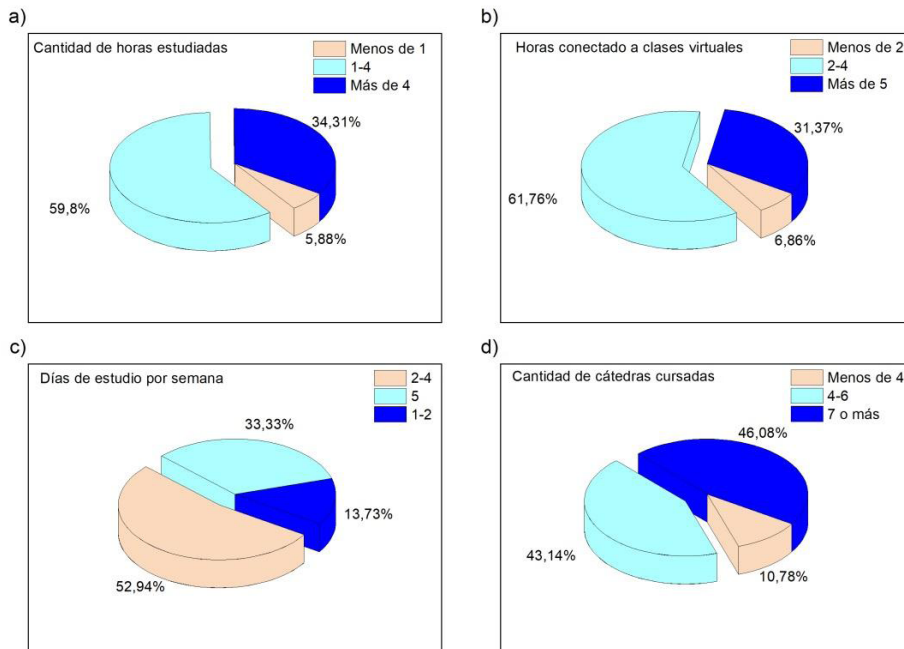


Fig. 3. Cantidad de días y horas de estudio, horas de clases virtuales, y cátedras cursadas.

Fuente: Elaboración Propia

tiempos para alcanzar los objetivos de las mismas, que, al no organizarse exitosamente, termina reduciendo el tiempo libre adosando una carga emocional negativa al ya dificultoso contexto de la pandemia. En este aspecto se podrían presentar como alternativa, ejemplos de calendarios para que puedan tener una mejor organización de su tiempo y tengan espacio para despejarse. Nótese que la pandemia ha afectado a los estudiantes desde el punto de vista social, siendo imprescindible tomar tiempos para el descanso. Además, pareciera que el hecho de estar en el hogar, da la posibilidad de realizar más cátedras, con resultados improductivos, debido a la incorrecta organización. Estas consideraciones son ilustradas en la figura 4, donde puede verse la preferencia del alumnado frente a la clase presencial, así como la contribución de la presencialidad en la organización de los tiempos de estudio.

Otro dato relevante es recabar información acerca de las formas de estudios que tienen los estudiantes (Fig. 5).

La Fig. 5.a muestra que poco más de la mitad de la población entrevistada estudia en grupo. Esta modalidad posiblemente se redujo a causa de la situación de confinamiento, lo que implica que las reuniones de estudio se realizan mediante videoconferencia. Este proceso conlleva la necesidad de una conexión individual en horarios fuera de los de cursado, lo que implica que, aún aquellos que pudieran estudiar en grupos por no tener una jornada laboral o estar abocado al cuidado de sus familiares, podrían verse afectados por

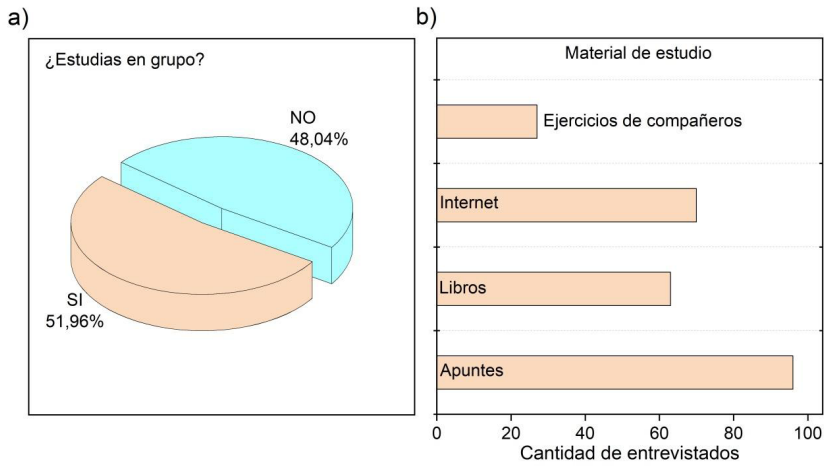


Fig. 4. Preferencias entre las clases virtuales y presenciales.

Fuente: Elaboración Propia

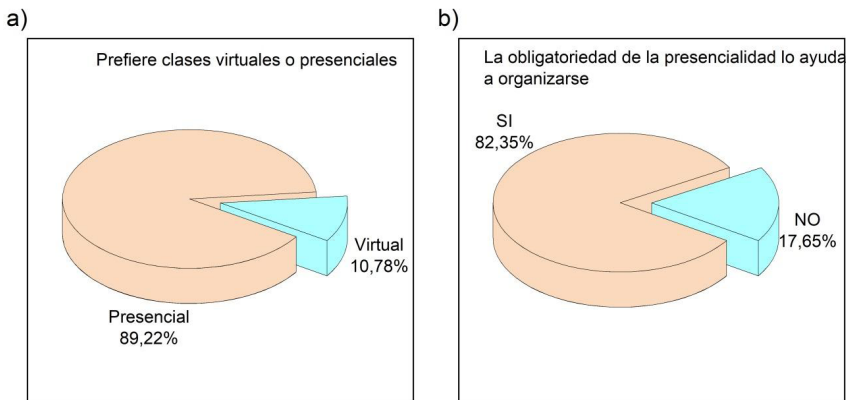


Fig. 5. Formas y material de estudio.

Fuente: Elaboración Propia

el hecho de tener que compartir la tecnología disponible. Frente al material elegido para el estudio (Fig. 5.b), los recursos más utilizados por los alumnos son los apuntes ofrecidos por las cátedras, seguidos por la búsqueda de material en internet. Cabe recordar que el contexto de UTN implica un importante grupo de alumnos que trabajan, por lo cual las horas de estudio y cursada se ven acotadas a la jornada extra-laboral, lo que disminuye la posibilidad de estudiar en grupos y realizar trabajos extra áulicos, disminuyendo el tiempo disponible para leer la diversa cantidad de material ofrecido, ampliar los temas desde

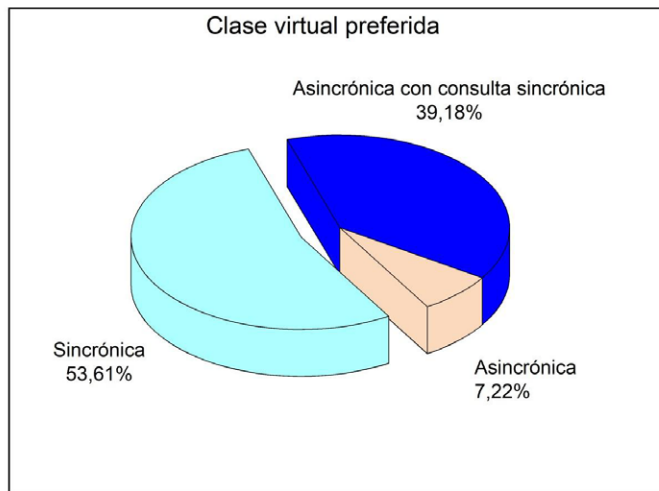


Fig. 6. Preferencias de modalidad de clases.

Fuente: Elaboración Propia

diversos recursos y enriquecer así la experiencia de aprendizaje. Esto lleva a que el alumno prefiera leer de un apunte con contenidos reducidos, que se emite a modo de guía de estudio y no como base de la cátedra, con lo cual la relación entre los conceptos posiblemente no se alcance. De aquí también surge la preferencia hacia las clases sincrónicas (Fig. 6), ya que el alumno en general tiende a querer mantener, incluso en la virtualidad, lo que le resulta familiar (Watts, 2016), replicado en la clase sincrónica como el profesor que desarrolla expositivamente un tema frente a la escucha pasiva del alumno. Por otro lado, teniendo en cuenta las situaciones de hiperconvivencia y los sentimientos estudiantiles, el tiempo para revisar contenido extra pareciera ser limitado.

Este proceso reflejado en la enseñanza virtual por videoconferencia donde los alumnos mantienen cámaras y micrófonos apagados, se torna incómodo y quizás obsoleto. Es conocido que es difícil mantener la concentración frente a una cámara, donde el sujeto que expone se ve limitado por la conectividad, la falta de interacción con el estudiante y observación permanente que tiene el expositor de sí mismo, desviando su foco de atención de los estudiantes. Estos mecanismos, que aún pudieran reproducirse con mediano éxito en el aula presencial, son inapropiados para los espacios virtuales (Ruiz, 2020), sin embargo son solicitados por la población estudiantil. Por otro lado, cuando las cátedras han migrado su modalidad de enseñanza hacia lo virtual, los alumnos perciben una sensación de haber sido perjudicados académicamente (Fig. 7), observando mayor dificultad en exámenes virtuales frente a los presenciales y considerando haber sido evaluados con exámenes más difíciles de lo que se esperaba. En las cátedras en las que se realizaron las encuestas, existieron simulacros de exámenes no obligatorios, que fueron realizados

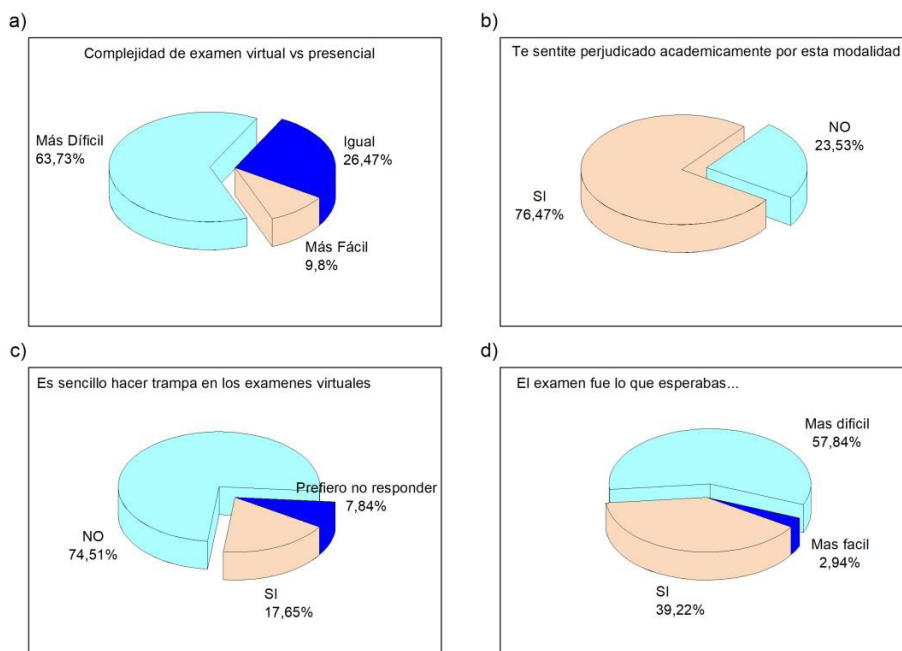


Fig. 7. Exploración de pensamientos acerca de exámenes virtuales.

Fuente: Elaboración Propia

por una escasa población de alumnos, mostrando poca participación en las actividades grupales, falta de resolución de las propuestas de ayuda que generan las cátedras, así como expectativas irreales que los alumnos tienen del cursado virtual.

Estas observaciones, en concordancia con lo expresado por Borges (2005), dan cuenta de la sensación de frustración que puede desarrollarse en los estudiantes. Sin embargo es curioso ver que, incluso frente a estos pensamientos respecto de los exámenes virtuales, el porcentaje de alumnos que aprobaron es elevado (80%) y comparable al de los exámenes presenciales (Fig. 8). Además el éxito del examen se atribuye mayoritariamente a la capacidad propia de comprender los contenidos y prepararse adecuadamente, lo cual contradice las sensaciones sugeridas anteriormente (Fig. 9).

Esta contradicción pareciera mostrar que los estudiantes no se sienten cómodos al ser evaluados mediante esta modalidad y proyectan los sentimientos de frustración generados por esta pandemia, hacia la virtualización de su educación. Es evidente además, que si bien la mayoría aprueba el examen, persiste la sensación de que ciertos contenidos les resultan más difíciles de adquirir, sensación fundamentada en la falta de vínculos sociales y pedagógicos que se generan durante la presencialidad y que acompaña a la experiencia universitaria. No se debe dejar de lado, que la Universidad es “formadora” desde el punto de vista académico y humano. Estos resultados, ponen en evidencia la frialdad de esta

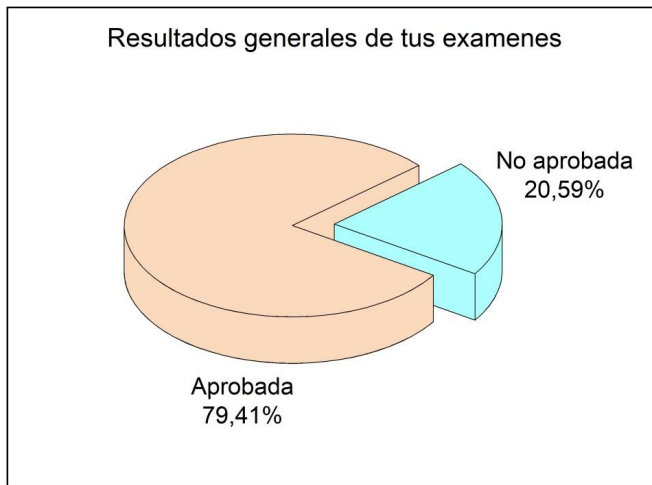


Fig. 8. Resultados generales de exámenes
Fuente: Elaboración Propia

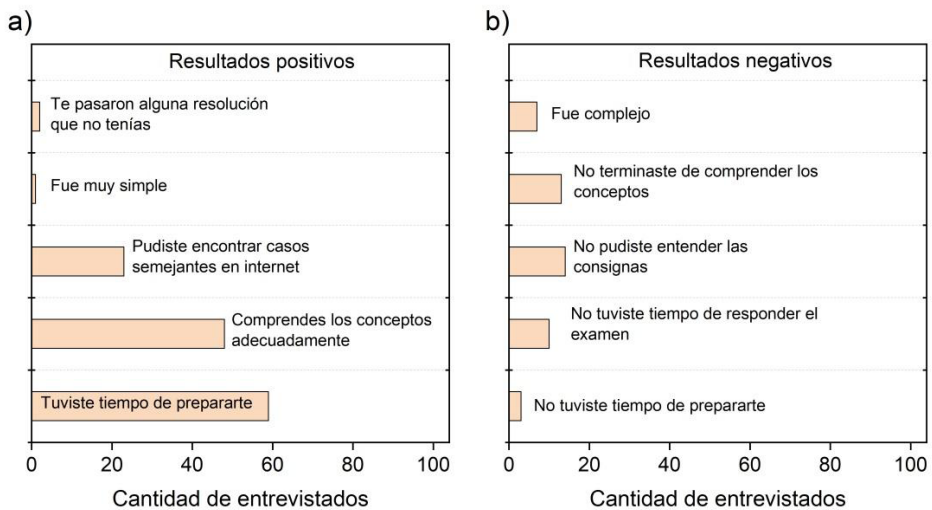


Fig. 9. Valoración de resultados positivos y negativos de exámenes.
Fuente: Elaboración Propia

modalidad virtual que no tiene en cuenta los aspectos sociales que pueden influir en el estudiante, más allá de un resultado favorable o desfavorable en un examen.

Finalmente e ilustrando estos sentimientos, en el siguiente párrafo se presentan algunos extractos de comentarios aportados por estudiantes:

“No me siento universitaria porque no pisé la Facultad”

“...Tener más consideración con los alumnos a la hora de evaluar virtualmente, no todos contamos con los mismos beneficios de conectividad y en mi caso particular la conectividad de...es muy mala, en muchas ocasiones tuve que prender los datos para conectarme a clases y no todos los profesores tienen en cuenta eso. Próximamente se aproxima un parcial y la cátedra dio como consiga que la persona que tiene problemas de conexión y no pueda entregar el parcial por dicha razón, deberá hacer un recuperatorio. Si así lo fuera me parece re injusto”

“Las clases virtuales de todas las materias que curso son muy buenas. Cada una con diferentes modalidades que personalmente pueden gustar más o menos, pero fuera de eso, todos los profesores que tengo están trabajando mucho y muy bien. Con respecto a la experiencia de parcial creo que fue muy poco tiempo. La reunión antes de arrancar el parcial debería ser fuera del horario de resolución. Al igual que el cargado de las fotos de la resolución deberían hacerse en una tarea, también fuera del tiempo de resolución. Por último, creo que una de las cosas a mejorar es el sistema de consultas, ya que, se hizo muy largo el tiempo de espera para poder consultar.”

“En lo posible que se analice bien la cantidad de tiempo dada para evaluar a los estudiantes. Por ahí, para evitar que se copien, lo que se hace es dar mucho contenido y muchas actividades en un parcial, lo cual creo que no es la solución debido a que nos perjudica de la misma manera (no solo que tardamos en la resolución sino también en cargar los archivos).

También lo que recomiendo es que en todas las materias se implemente un simulacro parcial para afianzar el tema de la subida de archivos y el tema del tiempo que se tarda en resolverlo.”

“La etapa de aprendizaje online o virtual es muy difícil tanto para los docentes como para los alumnos. Mi comentario sería que nos podamos ayudar entre todos a que se pueda salir adelante, y que esto que está sucediendo no nos afecte en nuestras vidas profesionales el día de mañana.”

Estas reflexiones muestran que la complejidad del sistema de enseñanza virtual es mayor que la de la modalidad presencial, potenciados por haber migrado hacia la virtualidad elementos pedagógicos pensados y planificados para la presencialidad, situación inédita e imprevista causada por el cierre de los establecimientos. Sin embargo, frente a esta crisis, se vuelve evidente que es crucial trabajar en una universidad más inclusiva y

con acceso menos restringido para lograr que los aspectos sociales no sean condicionantes en la educación.

CONCLUSIONES

La mirada del estudiante nos hace reflexionar en nuestra labor como docente. La pandemia del coronavirus que ha marcado un quiebre en nuestra forma de vida, pareciera poner de manifiesto situaciones que no se tienen en cuenta en la presencialidad. Este trabajo permitió obtener una mirada centrada en el alumno, quien vive y percibe condiciones que afectan directamente al rendimiento académico y que no pueden ni deben ser ignoradas.

En el espacio universitario dedicado a la ingeniería, donde los mayores esfuerzos docentes se destinan hacia la adquisición de contenidos técnicos y tecnológicos, la situación de crisis derivada de la pandemia por COVID-19 dejó en evidencia la necesidad de una reevaluación de las estructuras académicas sustentadas no solo por la presencialidad sino también por espacio sociocultural que se desarrolla en el campus universitario, que contemplan una mirada más abierta, igualitaria e inclusiva.

Los resultados obtenidos en este trabajo sugieren una estrecha relación entre la situación económica y social de los estudiantes y la capacidad de enfrentar una carrera de ingeniería mediada por la virtualidad, dejando al descubierto que un importante factor en la apropiación de los contenidos se relaciona con las actividades extra-áulicas como espacios de estudio, tutorías e interacciones entre pares. Es importante destacar además, que aunque un amplio porcentaje de estudiantes cuentan con las condiciones necesarias para enfrentar un estudio de ingeniería, sigue existiendo parte de la población estudiantil que no logran alcanzar, como mínimo, su propia computadora, lo que en el contexto de la carrera que se pretende abordar, resulta una paradoja. Así mismo no solo la tecnología se vuelve imprescindible, sino también las capacidades del alumnado para hacer frente a la organización de los contenidos, los recursos educativos para la correcta utilización de un entorno virtual, y la capacidad de desarrollar un aprendizaje crítico y autodidacta; que se presentan como carencias que fomentan en el alumno una percepción de desasosiego y falta de capacidad para abordar con éxito situaciones evaluativas.

Surge de las observaciones realizadas, una necesaria reflexión del rol docente acerca con qué profundidad los estudiantes alcanzan verdaderamente los contenidos impartidos presencialmente, y cómo los mismos fomentan o no el crecimiento profesional desde el punto de vista del desempeño individual y colectivo. En este contexto la universidad pública de Argentina, reivindicada por su jerarquía académica, debe en todos sus espacios velar por la inclusión real, que contemple que todo estudiante pueda acceder a los recursos necesarios para disminuir la fragmentación cultural y tecnológica que dificulta e interfiere con el aprendizaje. Estas situaciones deben estar pensadas e impulsadas por políticas permanentes de estado, que no se supediten a esporádicos impulsos gubernamentales.

Finalmente, puede pensarse que la virtualidad ha llegado para permanecer en el sistema educativo. Este factor de gran importancia debe ser evaluado y analizado en profundidad, ya que existen gran cantidad de situaciones en el entramado social de la vida universitaria que son fundamentales a la hora de alcanzar el éxito académico, relacionado al mismo no exclusivamente con los resultados numéricos del sistema evaluativo, sino también con la adquisición de capacidades sociales, profesionales y humanas que posicionen al estudiante en un rol de distinción a la hora de enfrentarse al campo laboral. Los espacios públicos son ejes de inclusión social, que fomentan el crecimiento humano, profesional y social del entorno que habitan, la universidad pública argentina da cuenta de esto, y pertenecer a ella debiera ser una elección personal y nunca un privilegio. Esta pandemia debe servir para repensar las estructuras humanas y educativas en pos de alcanzar una educación verdaderamente igualitaria.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la señorita Ariadna Pautasso por su predisposición hacia la encuesta, a SAE y CEUT de FRFSFCO-UTN por la colaboración con los datos de alumnos ingresantes y a los docentes de las carreras de Ingeniería Química e Ingeniería Electromecánica de FRFSFCO-UTN por la colaboración con la realización de la encuesta en sus cátedras.

REFERENCIAS

- Álvarez, Marisa; Gardyn, Natalia; Iardelevsky, Alberto, y Rebello, Gabriel. (2020). “Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Quintana Avello, Ingrid. (2020). “Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad?”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11.
- Borges, Federico. (2005), “La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas”, *Revista electrónica de los Estudios de Humanidades y Filología de la UOC*, ISSN 1575-2275 (artículo en línea), 7.
- Cáceres-Muñoz, Jorge; Jiménez Hernández, Antonio Salvador y Martín-Sánchez, Miguel. (2020). “Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
- Castellano Gil, José María; Coronel Brito, Paola A, y Quintero, Gisela. (2020), “La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador sobre la educación en tiempos de COVID-19”, *Revista Conrado*, 16 (76), 325-332.
- Estatuto UTN – RES 1/2011AU – Consejo Superior de la Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, Septiembre de 2011.

- Feria-Cuevas, Yolanda; Rodríguez-Morán, Marisela; Torres-Morán, Martha Isabel, y Pimienta-Barrios, Enrique. (2020). “Panorama de conexión durante las clases virtuales en una muestra de estudiantes universitarios”. *e-CUCBA*, 14 (7), 25-33.
- Fanelli, Ana; Marquina, Mónica, y Rabossi, Marcelo (2020). “Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19”. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8; 3-8.
- Giovine, Manuel y Antolin S, Ana.,(2019), “Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad”, *Revista de la Educación Superior*, 48 (192), 67-92.
- Giovine, Manuel. (2016). “Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba, Argentina: cambios y transformaciones 2003-2011”. *Revista de la educación superior*, 45 (177), 119-145.
- González-Zamar, Mariana Daniela; Abad-Segura, Emilio, y Bernal-Bravo, Cesar. (2020). “COVID-19 y espacios de aprendizaje universitarios. Tendencias en investigación”. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 82-100.
- INDEC, Presidencia Nación Argentina de la (2019), “Indicadores de condiciones de vida de los hogares en 31 aglomerados urbanos”, *Informes Técnicos*, 3 (204). ISSN: 2545-6636.
- Kliksberg, Bernardo. (2005). “América Latina: La región más desigual de todas”. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 11 (3), 411-421.
- Lozano Díaz, Antonia; Fernández-Prados, Juan Sebastián; Figueredo Canosa, Victoria y Martínez Martínez, Ana María (2020), “Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online”, *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue, 79-104.
- Macchiarola, Viviana; Pizzolitto, Ana Lucía; Solivellas, Verónica, y Muñoz, Diego. (2020). “La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto”. *Contextos de Educación*, 20 (28), 1-13.
- Ordorika, Imanol (2020). “Pandemia y educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, 49 (194), 1-8.
- Rodicio-García, María Luisa; Ríos-de-Deus, María Paula; Mosquera-González, María Jose, y Abilleira, María (2020), “La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 103-125.
- Rosario-Rodríguez, Adam; González-Rivera, Juan Anibal; Cruz-Santos, Andrés, y Rodríguez-Ríos, Luismiguel. (2020). “Demandas Tecnológicas, Académicas y Psicológicas en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia por COVID-19”, *Revista Caribeña de Psicología*, 4 (2), 176-185.
- Ruiz, Guillermo R. (2020), “Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9 (3e), 45-59.
- SAE – FRSFco UTN, (2020), “Informe de encuestas a alumnos ingresantes 2015-2020”, Secretaría de Asuntos estudiantiles, Facultad Regional San Francisco, Universidad Tecnológica Nacional.
- UNESCO-IESALC: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (2020), “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”.<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Watts, Lynette. (2016). “Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature”, *Quarterly Review of Distance Education*, 17 (1), 23-32.

ARTÍCULO

Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México

Coloniality of power, being and knowledge in a Mexican intercultural university

MARION LLOYD*

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
Correo electrónico: marionlloyd@gmail.com

Recibido el 28 de septiembre 2022; Aprobado el 10 de febrero del 2023

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la pionera de las 12 instituciones creadas por el gobierno mexicano a partir de 2003 para dar prioridad a estudiantes indígenas. A través de entrevistas con egresados y coordinadores de 3 carreras interculturales, se busca contestar la siguiente pregunta: ¿En qué medida logra la universidad romper con la *colonialidad del poder, del ser y del saber*? Se concluye que existen fuertes fricciones epistémicas y contradicciones entre la *utopía intercultural* y la práctica institucional, que limitan la potencial transformadora de la UIEM, con implicaciones para el sistema intercultural en su conjunto.

PALABRAS CLAVE: Universidades interculturales; Giro decolonial; Diálogo de saberes; Fricciones epistémicas; Modernidad

ABSTRACT: This article presents the results of a case study of the Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), pioneer of the 12 Indigenous-serving institutions created by the Mexican government starting in 2003. Through interviews with graduates and program coordinators, the article seeks to answer the following question: To what degree do the intercultural universities break with *the coloniality of power, being and knowledge*? The article concludes that the epistemic frictions and contradictions between the *intercultural utopia* and institutional practice limit the university's transformative potential, with implications for the intercultural system as a whole.

KEYWORDS: Intercultural universities; Decolonial turn; Knowledge dialogue; Epistemic frictions; Modernity

INTRODUCCIÓN

La creación de un subsistema público de universidades interculturales en México hace ya dos décadas fue una conquista del movimiento indígena y, por lo menos en la retórica gubernamental, marcó un parteaguas en la relación entre el Estado y los pueblos originarios. Entre 2003 y 2021 se crearon —o se incorporaron¹— 12 universidades interculturales, generalmente en estados con fuerte presencia indígena, y otra institución está por abrirse en el territorio yaqui. Hoy estas universidades atienden a más de 19,000 estudiantes (ANUIES, 2022), la mayoría miembros de los 68 pueblos indígenas (IWGIA, 2022) del país, además de otros grupos históricamente marginados y subrepresentados en la educación superior mexicana. A principios de este siglo, apenas 1% de la matrícula universitaria fue indígena (Schmelkes, 2003), aunque esta minoría representaba por lo menos 10% de la población del país².

Además de ampliar el acceso a la educación superior, el modelo intercultural busca promover la revitalización y rescate de las lenguas y culturas indígenas, a través de un currículo que incorpora los conocimientos y tradiciones de las comunidades originarias. También aspira a formar profesionistas e intelectuales indígenas comprometidos con el desarrollo sustentable de sus comunidades de origen (Casillas y Santini, 2009). El diseño

¹ La Universidad Autónoma Indígena de México fue creada en 2001 por un grupo de antropólogos de la Universidad del Occidente, en el estado noroeste de Sinaloa, pero se incorporó al subsistema gubernamental en 2005, mientras que la Universidad Intercultural de San Luis Potosí se creó en 2011a través de la fusión de dos proyectos comunitarios existentes. A su vez, la Universidad Veracruzana Intercultural forma parte de la Universidad Veracruzana, una institución pública estatal.

² Las cifras oficiales sobre el tamaño de la población indígena han variado marcadamente durante las últimas dos décadas, debido a los cambios en la metodología de los censos y encuestas intercensales. La inclusión de una pregunta sobre la autoadscripción de los indígenas a partir de 2010 ha tenido el efecto de aumentar la proporción de mexicanos que se reportan como indígenas, de 9% en 2000 a 19.4% en 2020 (INPI, 2022).

del nuevo subsistema respondió a las demandas de los pueblos indígenas por una educación culturalmente pertinente, cerca de sus comunidades y en sus lenguas maternas (Dietz, 2009). Tal derecho fue consagrado en numerosas leyes promulgadas a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, que galvanizó la atención nacional y mundial sobre la discriminación y marginación que sufren los grupos originarios en México, y en toda América Latina.

Entre reformas destaca la llamada Ley Indígena de 2001 –en realidad una serie de enmiendas a los artículos 1º, 2º, 4º, 18º y 115º de la Constitución mexicana –, que preparó el terreno para la creación del nuevo subsistema de universidades interculturales. El mismo año, el gobierno de Vicente Fox Quesada creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dentro de la Secretaría de Educación Pública para diseñar y echar a andar las nuevas instituciones interculturales en coordinación con los gobiernos estatales respectivos. Hoy el subsistema de universidades interculturales públicas³ incluye instituciones en los estados de Sinaloa, México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Baja California.

El modelo intercultural, que ha sido impulsado desde la década de los 90 del siglo pasado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras instancias internacionales, surge al mismo tiempo que el llamado “giro decolonial” en las ciencias sociales en América Latina y otras partes del Sur Global. A grandes rasgos, la teoría decolonial parte del supuesto de que la *colonialidad*, entendida como el legado del periodo colonial, aún persiste en las múltiples formas de dominación (cultural, racial, epistemológica, de género, económica, etc.) que rigen las sociedades de la región (Quijano, 1992). En ese contexto, las universidades interculturales representan una apuesta decolonizante, en la medida en que buscan romper con el “racismo epistémico” (Grosfoguel, 2013) al promover un “diálogo de saberes” entre distintas tradiciones de conocimientos (Ávila, 2011; Rosa, 2021).

No obstante, las universidades interculturales en México enfrentan fuertes retos en lograr su misión transformadora. Entre problemas están: la falta de autonomía institucional, la escasez de recursos, la precariedad laboral, la intromisión política, las *fricciones epistémicas* (Hernández, 2017a) sobre el currículo, y la poca claridad en torno al modelo intercultural, entre otros (Marion Lloyd, 2021). A diferencia de las universidades en otras partes de América Latina, que surgieron de las propias comunidades y organizaciones indígenas, las instituciones mexicanas fueron creadas por el gobierno, “desde arriba”. Sus decretos de creación limitan la participación de las comunidades indígenas en el diseño curricular y la gobernanza de las instituciones (Dietz, 2009), en violación de la legislación

³ Además del subsistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hay una variedad de instituciones y programas interculturales a nivel superior en México que dependen de organismos de la sociedad civil. Sin embargo, en este artículo nos enfocamos en el subsistema de universidades interculturales públicas, que representa la principal política del Estado mexicano en atención a estudiantes universitarios indígenas.

nacional e internacional a favor de los derechos indígenas. Inclusive, algunos autores han argumentado que el gobierno mexicano coartó el margen de acción de las universidades interculturales de forma intencional ante el temor de que podrían convertirse en bastiones de activismo indígena (Hernández, 2016; González, 2017).

En este artículo, presento los resultados de un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la pionera de las 12 universidades interculturales “oficiales” que actualmente operan en el país. El estudio forma parte de un proyecto más amplio sobre los egresados de estas instituciones (Marion Lloyd, 2019, 2021), que analiza las potencialidades y los retos del modelo desde las perspectivas complementarias de los estudios críticos de la educación y la teoría decolonial. En el presente texto, se comparten los resultados de más de 25 entrevistas semiestructuradas aplicadas a egresados y coordinadores de la UIEM, además de algunos otros actores universitarios, en donde se busca contestar la siguiente pregunta: ¿Hasta dónde logra la universidad intercultural romper con la *colonialidad del poder, del ser y del saber*? Es decir, ¿cuáles son los límites del proyecto decolonizador de la institución, y de las universidades interculturales en general?

El texto se desarrolla en cuatro apartados. Se comienza por discutir y definir algunos de los principales argumentos de la teoría decolonial, y de la *colonialidad del poder, del ser y del saber* en particular. En la segunda sección, se presenta una breve historia de la Universidad Intercultural del Estado de México. Después, en lo que representa el núcleo del trabajo, se comparten los resultados de las entrevistas con los coordinadores y egresados de las carreras de Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural y Arte y Diseño. Dichas carreras forman la mitad de la oferta curricular de la institución y son las más relacionadas con las áreas de las humanidades y las ciencias sociales –campos *en disputa* para el proyecto decolonial–. Finalmente, se concluye con algunas reflexiones sobre los límites y alcances del modelo intercultural y se propone futuras áreas de investigación.

Entre hallazgos importantes, existen grandes tensiones dentro de la institución en torno a su misión y su capacidad transformadora. Muchos de los entrevistados citaron como retos las restricciones impuestas por parte de los distintos niveles gubernamentales, la reproducción de jerarquías existentes de conocimientos en algunos casos, la persistencia del racismo, y la falta de oportunidades laborales para los egresados de las carreras interculturales. Por otro lado, emergieron como fortalezas del modelo la transformación identitaria y la (auto) aceptación u orgullo de la identidad indígena entre estudiantes, además de la revitalización y promoción de saberes y lenguas indígenas dentro y fuera de la institución.

EL GIRO DECOLONIAL

Aunque la teoría decolonial ha incursionado en las ciencias sociales en una mayoría de países –y sobre todo en el llamado Sur Global–, en América Latina su impacto ha sido

particularmente notable. Esto se debe en parte al hecho de que la emergencia de la teoría coincidió con el 500º aniversario del “descubrimiento” de América, en 1992, y la agudización de los movimientos indígenas y afrodescendientes en la región.

A partir de los años 90, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992) desarrollaría su propuesta sobre la *colonialidad del poder*, que puede ser resumido como “un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI” (Quintero, 2010, p. 3). Según Quijano, esta forma específica y situada del poder es un elemento constitutivo de las sociedades latinoamericanas, aún dos siglos después de que logaron su independencia, y se manifiesta a través de las jerarquías de clase, raza, etnia, y género, entre otras, en los territorios que fueron colonizados por los Estados europeos.

La propuesta sirvió como inspiración para el movimiento intelectual “Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad” (MCD), que agrupa a los principales proponentes de la teoría decolonial en América Latina y el Caribe, como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, María Lugones, Santiago Castro Gómez, entre otros. Para Quijano y otros proponentes de la teoría en la región (algunos de quienes trabajan en universidades estadounidenses), el aniversario de la llegada de Cristóbal Colón a las Américas representó una oportunidad para analizar el legado colonial desde la óptica de los grupos dominados (o marginados) en vez de los dominadores.

De inicio, es importante establecer la distinción entre el *colonialismo* y la *colonialidad*. El primero se entiende como el periodo que empezó con la conquista de las Américas en el siglo XVI y que se extendió hasta el siglo XIX en América Latina (en caso de las colonias de España y Portugal) y mediados del XX (en el caso de las colonias francesas e inglesas en África y Asia), y que se caracterizó por la dominación militar, política y económica por parte de los países colonizadores. En cambio, la *colonialidad* se refiere al patrón de poder heredado del colonialismo y “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 diferencia colonial” (Quintero, 2010, p. 9). Mientras tanto, los términos *descolonialización* y *decolonialidad* frecuentemente son tomados como sinónimos; sin embargo, algunos autores (Restrepo y Rojas, 2010; Rosa, 2021) hacen la distinción entre la primera, que apunta al proceso de desmantelamiento de las estructuras coloniales, y la segunda, que se refiere a los esfuerzos –de largo plazo y de naturaleza frecuentemente utópica– de romper con la *colonialidad* en todas sus manifestaciones. En este artículo, utilicé el término *decolonialidad* y sus derivados para referirme a la misión transformadora de las universidades interculturales.

Desde la década pasada, miembros del grupo MCD han incorporado dentro de la teoría los conceptos de la *colonialidad del ser y del saber*, además de la *colonialidad del poder*, para explicar el proceso de internalización de las estructuras y jerarquías coloniales

dentro de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, y proponer formas de resistencia. Nelson Maldonado-Torres (2020), filósofo de origen puertorriqueño, sintetiza el proyecto epistémico-activista de la siguiente manera:

El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas como agentes que plantean problemas [...] El giro decolonial está conformado al menos de dos movidas o reposicionamientos: (1) una movida, o cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadxs a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) otra movida, a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (entendida como *descolonización del ser, del poder, y del saber* y no a la modernidad occidental) como proyecto colectivo en el que estar envueltxs [...]. En ese sentido, giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos. (p. 562, cursivas de la autora)

Un elemento central y particularmente novedoso de la propuesta de Quijano es que la modernidad no nace en los siglos XVIII y XIX con la Ilustración, la Revolución Industrial y la emergencia del capitalismo, sino que tiene sus raíces en el colonialismo de los siglos XVI y XVII, que sentó las bases de lo que Wallerstein (1976) llamaría el Sistema Mundo. Por lo tanto, el colonialismo no es un efecto secundario de la modernidad; es su lado oscuro, es decir, parte integral e inseparable de la modernidad. Por ello, los proponentes de la teoría decolonial insisten en que no sólo hay que superar la colonialidad, sino también los efectos más perversos de la modernidad. Estos incluyen el concepto moderno de la *raza*, que según Quijano surge con la “formación de América” (1993, p. 167), y su derivado, el *racismo*.

En el patrón de poder de la colonialidad, la idea de raza y el complejo ideológico del racismo, impregnan todos y cada uno de los ámbitos de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva (Quintero, 2010, p. 8).

Cabe resaltar que en la teoría decolonial tal dominación es posible debido a la internalización de las jerarquías raciales y étnicas por parte de los dominados, y, sobre todo, por los grupos que se ubican en los eslabones más bajos de la pirámide social.

Las otras dos categorías fundamentales de la teoría decolonial son la *colonialidad del ser y del saber*. El primer concepto se refiere al proceso por el cual los grupos dominados

asumen su posición subordinada como natural, debido a la supuesta superioridad de las razas y culturas europeas. Por su parte, la *colonialidad del saber* se refiere a la imposición y naturalización de jerarquías de saber, que colocan a las formas de conocimiento de origen europeo –sobre todo el método científico positivista–, como las únicas válidas. Mientras tanto, se minimizan o se invisibilizan a las culturas y saberes de los grupos subordinados, en este caso de los indígenas y los afrodescendientes.

De esta manera, las formas de crear conocimiento desde la perspectiva de los colonizados se van convirtiendo en formas no válidas; se coloniza así, no sólo a través del poder sino, sobre todo, mediante el saber. La *colonialidad del saber* es el factor determinante que asegura la permanencia de la dominación. (Ávila, 2011, p. 21, cursivas de la autora)

Para Quijano, si el capitalismo forma el eje material de la colonialidad, el eurocentrismo es su eje simbólico.

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. (Quijano, 2007, pp. 94-95)

Es justo esta naturalización de las tres formas de colonialidad que permite que sean perpetuadas y reproducidas, tanto dentro de las sociedades como adentro de los individuos. Por eso, el primer paso de la decolonialidad es tomar consciencia de los efectos más nocivos de la herencia colonial.

En principio, las universidades interculturales buscan romper con las distintas manifestaciones de la colonialidad. A través de dar acceso privilegiado a estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como por su currículo “intercultural”, que incorpora conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y de otras culturas no occidentales, desafían las jerarquías y lógicas hegemónicas de la modernidad. En la práctica, sin embargo, las instituciones enfrentan muchos retos en cumplir con su misión, incluyendo la disputa (tanto interna como externa a las instituciones) sobre qué modelo de interculturalidad debe prevalecer.

La UNESCO define interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005). Aunque en principio, el concepto aplica a la convivencia e interacción de distintas culturas, en

México y otras partes de América Latina, la educación intercultural suele ser sinónimo de la educación para indígenas (y afrodescendientes, en algunos casos).

Catherine Walsh (2010) hace la distinción entre una interculturalidad que es *funcional* al sistema dominante y otra, que denomina “interculturalidad crítica”. Walsh sostiene que “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad [...] y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 2). En la siguiente sección, analizamos la medida en que la Universidad Intercultural del Estado de México rompe con la *colonialidad del poder, del ser y del saber*. Es decir, ¿en qué grado cumple con la definición de la *interculturalidad crítica*, más allá de la retórica institucional y gubernamental?

LA PRIMERA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

En diciembre de 2003, se inauguró la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) en San Felipe del Progreso, una comunidad agrícola de 120 mil habitantes —una mayoría de la etnia mazahua—, a 160 kilómetros al noroeste de la Ciudad de México. Activistas mazahuas llevaban varias décadas impulsando la creación de una universidad indígena en el lugar; sin embargo, el gobierno optó por abrir la universidad a estudiantes de distintas etnias, incluyendo la población mestiza mayoritaria. Según la visión de Sylvia Schmelkes, la primera directora de la CGEIB: “Segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen” (2003, p. 5).

La decisión de crear universidades interculturales (UI) en vez de indígenas tuvo implicaciones prácticas y simbólicas, al limitar la participación de los grupos indígenas en el diseño y funcionamiento de las instituciones. Los decretos de creación de las UI otorgan un fuerte poder a los gobiernos estatales, en términos financieros y administrativos (González, 2016; Hernández, 2016). Si bien el financiamiento ordinario de las universidades proviene en partes iguales del gobierno federal y de los estados, las instituciones también pueden concursar por fondos extraordinarios, que varían según la capacidad de negociación de cada institución. A su vez, el presupuesto total de las universidades no ha incrementado al ritmo del crecimiento en la matrícula y de la inflación, y varía marcadamente entre instituciones (Marion Lloyd, 2019).

La única UI que cuenta con autonomía institucional es la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa, mientras que, en la mayoría de las universidades interculturales, el gobierno ejerce un fuerte control sobre el diseño curricular y la administración universitaria. De particular relevancia, los rectores de la mayoría de las UI son nombrados

por el gobernador del estado respectivo, y no suelen ser indígenas, un hecho que contrasta con el discurso oficial sobre la participación de las comunidades indígenas en el diseño y desarrollo de las universidades (Hernández, 2016). Una excepción es la actual rectora de la Universidad Intercultural del Estado de México, quien proviene de una comunidad mazahua, aunque lleva una larga trayectoria en el gobierno estatal.

Como la primera de las universidades interculturales en México, el diseño (arquitectónico y curricular) de la UIEM está cargado de simbolismos indígenas. El edificio principal está construido en la forma de una serpiente enroscada, en homenaje al dios mesoamericano Quetzalcóatl, y los demás edificios y aulas son circulares y adornados con motivos indígenas, para señalar la horizontalidad del proceso educativo y la centralidad del estudiante. En 2015 y 2020, se abrieron otros dos campus en los municipios de Tepetlixpa y Xonacatlán, aunque la mayoría de los estudiantes están concentrados en San Felipe del Progreso.

La universidad ofrece seis licenciaturas, que fueron diseñadas por la CGEIB en colaboración con antropólogos y otros especialistas en educación intercultural: Lengua y Cultura, Arte y Diseño, Comunicación Intercultural, Salud Intercultural, Enfermería Intercultural y Desarrollo Sustentable. Además, se ofrecen dos maestrías en Gestión de la Innovación Sustentable e Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares. Como parte del currículo intercultural, los estudiantes estudian alguna de las 5 lenguas originarias habladas en el estado de México, además de inglés, por la duración de su carrera. También realizan “vinculación comunitaria”, que consiste en desarrollar proyectos de investigación y otras actividades dentro de las comunidades indígenas y rurales cercanas.

Para el año escolar 2021-2022, hubo 1,958 alumnos inscritas en la universidad, incluyendo a 8 de maestría (ANUIES, 2022). Cabe resaltar el predominio de estudiantes mujeres, quienes conformaron 73% de la matrícula. En las UI en general, 62% de los 19,330 estudiantes inscritos en 2021-2022 fueron mujeres (ANUIES, 2022), un hecho que muchas entrevistadas relacionaron con la renuencia de sus familias a enviar a sus hijas a estudiar lejos de casa. En este sentido, las universidades interculturales representan una alternativa particularmente relevante para las mujeres indígenas.

LA UIEM: ENTRE LA PROMESA Y LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Como en cualquier política pública, existen grandes diferencias entre el diseño y la puesta en práctica de la educación superior intercultural. Tal es el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, que cumple casi 20 años de vida institucional. En esta sección comparto las percepciones de egresadas, egresados y coordinadores de las tres carreras estudiadas aquí, además de altos funcionarios universitarios. Realicé las entrevistas de forma presencial y virtual entre diciembre de 2021 y marzo de 2022, y después las codifiqué

y las analicé desde la perspectiva de la teoría decolonial. Entre conceptos y temas que emergieron de las entrevistas fueron: la autonomía universitaria, las fricciones epistémicas, el estigma de lo intercultural, el racismo, la discriminación, la identidad indígena, la transformación identitaria, la auto estima, la revitalización de las lenguas y culturas indígenas, el neocolonialismo, la tensión entre indígenas y no indígenas, el papel de la política, y la utopía de la interculturalidad, entre otras.

Para conservar el anonimato de los entrevistados, utilizo pseudónimos y, en algunos casos en donde los comentarios podrían poner en riesgo los trabajos de los informantes, omito descriptores específicos. Tal estrategia obedece al afán de compartir las percepciones y vivencias de los actores universitarios con la mayor fidelidad posible, sin que ello repercuta en sus vidas o trayectorias profesionales.

Autonomía y política

Uno de los temas más frecuentes que emergió de las entrevistas en la UIEM fue la falta de autonomía institucional y lo que percibieron como la intromisión de las autoridades estatales en el funcionamiento de la universidad. Muchos entrevistados inclusive señalaron el papel que juega la universidad como promotora y espacio de acción del partido político en el poder. Esta dinámica se ve claramente en el proceso de nombramiento de los rectores, que tradicionalmente han sido aliados cercanos al gobernador, con poca o nula experiencia con la educación intercultural. Un ex rector, por ejemplo, comentó que el gobernador le había dado la opción de dirigir la UIEM o el sistema de educación superior tecnológica del estado, y que escogió la intercultural por la cercanía con su casa.

Para los académicos entrevistados, la falta de autonomía y de democracia institucional son de los principales retos que enfrenta la institución.

Algunas de las personas que dirigen esta universidad son impuestas por el gobernador o por el secretario de educación, pues ¿en dónde está la autonomía? Porque todo se dirige a lo que diga el señor gobernador o el señor secretario o la señora o la señorita secretaria [...] las instituciones deberían tener una autonomía, sobre todo para gestionarse, pero también para poder seleccionar, si no es por votar, el personal que va a dirigir las propias universidades. (Diego, coordinador, Comunicación Intercultural)

Los nombramientos de rector funcionan como prebendas políticas, y se espera que su administración sea funcional al partido del gobernador—en este caso, el Partido Institucional Revolucionario, que para 2022 llevaba casi un siglo gobernando el estado de México—. Un coordinador describió como estudiantes de la UIEM fueron invitados a participar en eventos partidarios, vestidos en sus trajes tradicionales indígenas, para

fomentar la imagen de un gobierno incluyente. La presidencia municipal también ha solicitado el apoyo de miembros de la comunidad universidad para eventos proselitistas o para participar en festivales que poco tienen que ver con las actividades académicas.

Nuestros jefes son el gobierno del estado, y nosotros somos funcionarios públicos. Hay muchas actividades en que nos piden apoyo para ir al ayuntamiento, hacer actividades como honores a la bandera, pasarela de trajes tradicionales, pues cosas que nos distraen. Pero tenemos que hacerlo. [...] Porque no tenemos autonomía. (Eugenia, coordinadora, Lengua y Cultura)

Tales prácticas son ejemplo de la *colonialidad del poder*, en donde prevalece la lógica política por encima de –y muchas veces, en contra de– las necesidades educativas. Dentro de la institución, también predomina un estilo de gobernanza altamente jerárquica y, según los entrevistados, autoritario. Una mayoría de los profesores son contratados por horas con sueldos muy bajos, mientras que los académicos de tiempo completo reciben contratos temporales, que limitan su margen de actuación dentro de la universidad. Asimismo, el uso político de la interculturalidad, a través de la participación (obligatoria) de estudiantes vestidos de traje típico, fortalece la *colonialidad del ser*, al convertir la cultura subordinada en un fetiche a la merced del poder político dominante.

Estigma de lo intercultural

La mayoría de los estudiantes de la UIEM llegan allí al no lograr admisión a las universidades públicas convencionales, que son altamente competitivas, o porque no pueden pagar las colegiaturas en universidades privadas. En ese sentido, la institución funge un importante papel de inclusión, al dar cabida a estudiantes que de otra manera no podrían cursar estudios superiores. No obstante, el hecho de que la institución acepta a casi todos los que aplican –solo en las carreras de salud hay un proceso de selectividad–, contribuye al bajo prestigio institucional. Muchos alumnos, inclusive, citaron el “estigma de lo intercultural” como una barrera que enfrentan a la hora de insertarse al mercado laboral.

Explicó Francisco, un egresado de Arte y Diseño de 24 años:

Creo que la escuela es *nada más para gente indígena*, o de pueblos originarios. Creo que tiene mucho que ver con esto de *México profundo*. Te dicen, ‘ay, es una escuela de indígenas’, y cosas así. Y te catalogan, y desafortunadamente en México todavía existe esa discriminación hacia los pueblos originarios. No me afecta en sí personalmente, pero sí para el trabajo. (cursivas de la autora)

El concepto de *México profundo* fue acuñado por Guillermo Bonfil Batalla (1987) para referirse a la relación en el imaginario social entre lo indígena y la pobreza y el retraso. Aunque tal imagen proviene de los grupos dominantes, también persiste dentro de las comunidades indígenas, como efecto de la *colonialidad del ser*. Tonatiuh, un egresado de Lengua y Cultura de 28 años, que es hablante nativo de mazahua, describe la percepción de la UIEM dentro de su comunidad indígena.

Dijeron, “es que esa escuela es para pobres. Los mismos estudiantes de prepas [de nivel media superior] dicen, “yo no voy a esa universidad, *es para pobres, es para indios*”. Ya no tienen identidad cultural, como mazahuas. Tal vez tienen una mentalidad de estudiar algo más reconocido, que tenga el respaldo de una universidad de alto prestigio.

Inclusive, es común que las propias familias no quieren dejar a sus hijos estudiar en la UIEM, por temer a que sufran discriminación. Penélope, una egresada de Arte y Diseño de 24 años, describió la reacción de sus padres cuando decidió estudiar arte en la intercultural en vez de intentar entrar a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Sí, se enojaron mucho porque la UAEM ya es una universidad que tiene más reconocimiento, por lo menos, más que esta. Me criticaban por ir a aprender mazahua; había mucha discriminación hacia las universidades interculturales. Los amigos tampoco lo aceptaron muy bien.

No obstante, en años recientes la universidad ha empezado a tener un mayor reconocimiento, conforme más egresados entran al mercado laboral. La UIEM también ha hecho campañas de reclutamiento para dar a conocer sus programas y las inversiones recientes en infraestructura, como los nuevos talleres para Arte y Diseño. Aun así, persisten estigmas y desconocimiento acerca del proyecto intercultural, como efecto de las jerarquías raciales heredadas de la colonia.

Fricciones epistémicas

Debido en parte a la novedad del modelo intercultural, surgen frecuentes fricciones epistémicas en torno al currículo. Esto es particularmente notable en la licenciatura en Arte y Diseño, que es la más nueva de las carreras de la UIEM. La licenciatura ha pasado por varios cambios curriculares y un alto nivel de deserción estudiantil desde su introducción en 2013, debido a los frecuentes conflictos entre profesores y estudiantes. Al centro de conflicto están diferentes visiones acerca del peso que se debe otorgar a las tradiciones artísticas de las comunidades indígenas. Según la página de la UIEM, la carrera tiene la siguiente misión:

[...] consolidar un programa de estudios innovador, pertinente y certificado para la formación de profesionales del Arte y Diseño Intercultural comprometidos con la revaloración, revitalización y fortalecimiento de las múltiples manifestaciones socioculturales de los pueblos originarios desde la cosmovisión y el conocimiento científico, para difundir y consolidar los valores propios de las comunidades. (UIEM, 2022)

No obstante, egresados del programa relataron que, lejos de revalorar las tradiciones y prácticas artísticas indígenas, o por lo menos promover un diálogo de saberes entre distintas tradiciones, algunos profesores menospreciaron y se expresaron de forma racista hacia lo que vieron como formas de arte menores. En cambio, le dieron más valor al arte contemporáneo de tradición europea (occidental), reforzando la *colonialidad del saber*.

Aunque el primer grupo de profesores tenía experiencia en técnicas tradicionales, después fueron reemplazados por profesores egresados de escuelas de arte convencionales. Arturo, un egresado mazahua del programa de 25 años, describió las diferencias entre los dos grupos de maestros de la siguiente manera:

Al principio, era el enfoque más ligado a los pueblos, de revitalización del conocimiento tradicional, de apoyar a las comunidades. Con los otros, la comunidad no importa. Lo que importa es el modelo occidental. Y nada tenía que ver con la comunidad. Muchos compañeros no se titularon por culpa de esos docentes. [...] Los maestros querían llegar a imponer. Los que veníamos de comunidad [indígena], *nos vimos de menor clase*. [...] Justamente ahorita en la carrera me doy cuenta de esas cosas, de lo que decía Walsh; hay una interculturalidad, y otra que es crítica.

Para Arturo, la agresión no solo fue epistémica –es decir, un ejemplo de la *colonialidad del saber*–, sino que fue un acto de *colonialidad del ser*, al menospreciar el valor de los indígenas como tal: “Lo primordial era eso. Que todos éramos unos ignorantes, porque salíamos de nuestras comunidades indígenas a buscar. Teníamos otro bagaje visual. Estábamos de acuerdo con los profesores, pero llegaba un momento en que sí te sentías muy deprimido”.

Finalmente, la universidad reemplazó a la mayoría de la planta académica con profesores con un mayor compromiso con el proyecto intercultural. Explicó Francisco, otro egresado de 24 años:

A muchos ni siquiera les interesaban los pueblos originarios, algunos solamente entraron por tener un empleo y ya [...] No les interesaba, ellos hacían el arte conceptual, decían que era *el arte* [...] Pero en ese lapso, entraron varias maestras que sí tenían

el conocimiento [...] Llevaban muchos artesanos, o nosotros íbamos a sus talleres. Entonces eso nos ayudaba para poder complementar lo que no nos daban o lo que no sabían ellos mismos.

Tales fricciones y cambios curriculares también se han dado en otras carreras, incluyendo Lengua y Cultura, que es la piedra angular del proyecto intercultural. Según egresados, los primeros profesores de la carrera provenían de las ciencias sociales y dieron un fuerte impulso a temas relacionados con los derechos indígenas. Después, sin embargo, el enfoque se volvió más profesionalizante, dirigido a preparar a los estudiantes para competir con egresados de las escuelas normales.

Rogelio, un egresado de la carrera de 28 años, quien se ha vuelto famoso como rapero mazahua, describió el cambio de misión:

Antes estudiaban para movimientos sociales, pero ahora estudian para ser maestros. La licenciatura cambió mucho su tema. Porque los maestros a las primeras generaciones enseñaban luchas indígenas, pero después cambiaban el tema para hacer maestros, para *apaciguarlos*. En nuestro tema enfatizaban mucho la lucha indígena. Ahora manejan la interculturalidad, *diluyen mucho*.

Rogelio, quien también ha fungido como coordinador de asuntos indígenas en un gobierno municipal, argumentó que la universidad ha perdido su misión decolonizante, a cambio de conseguir apoyos gubernamentales. No obstante, la coordinadora de Lengua y Cultura, Eugenia, insistió en que el enfoque de la carrera debe ser cultural y educativo, y no político. Explicó: “La licenciatura está orientada en 4 ejes: traducción, lingüística, cultura, y didáctica. Y no cómo integrarse a la política indígena, o cómo defender los derechos indígenas”.

Tales diferencias en torno a cuál debe ser la misión de la universidad intercultural permean toda la institución, con repercusiones para su capacidad transformadora —es decir, su posibilidad de romper con las distintas manifestaciones de la colonialidad—. El hecho de despolitizar el currículo es en sí un acto político. Refuerza el estatus quo de las relaciones sociales, en efecto perpetuando la *colonialidad del poder*.

Masa crítica

Muchos egresados de la UIEM citaron la prevalencia de estudiantes indígenas como uno de los aspectos más positivos de la institución. Un 69% de los alumnos reporta ser hablante de una lengua indígena, una de las proporciones más altas entre las universidades interculturales, en donde el promedio es de 30% (ANUIES, 2022); (cabe señalar que una minoría de personas que autoadscriben como indígenas en México

son hablantes de alguna lengua originaria). De hecho, muchos proponentes de las políticas de acción afirmativa argumentan el beneficio de contar con una *masa crítica* de miembros de minorías étnicas o raciales, para lograr un ambiente de inclusión dentro de la institución.

Margarita, una egresada de Lengua y Cultura de 34 años, quien ahora es profesora de tiempo completo en la universidad, explicó la sensación de pertenencia que encontró en la UIEM:

A veces como adolescentes miramos otros prototipos, los que salían en la tele, en las revistas de ese entonces. Me preguntaba: si soy morenita, ¿por qué soy morenita? O también si iba a la Ciudad de México, ahí a lo mejor no hay tantos morenos o no sé, y pues sí te sientes rara, pero aquí en la universidad intercultural *todos somos iguales, el diferente es el güerito* [de piel blanca]. [...] Sentí que *aquí tenía un hogar*, no me sentí extraña. [...] esa parte me gustó, que veníamos jóvenes con los mismos antecedentes culturales y podíamos compartir.

No obstante, ella y otros egresados criticaron la falta de una masa crítica de académicos indígenas, sobre todo entre los funcionarios de mayor nivel. Aunque la actual rectora de la UIEM es mazahua, es la única indígena en liderar la institución en sus 18 años de existencia. Ninguno de los 6 coordinadores de carrera pertenece a una comunidad originaria, un hecho que se suele atribuir a la escasez de indígenas con estudios avanzados. Sin embargo, una funcionaria de la UIEM dio otra explicación por la falta de directores indígenas:

De mi experiencia aquí, he aprendido a trabajar con hablantes nativos de pueblos originarios. Me ha enriquecido mucho pero también me ha permitido conocerlos. No sé si son todos de los pueblos originarios, pero hay muchos, *no hay cooperación entre ellos*, aunque sean de la misma lengua. *No se ayudan unos a otros*. [...] Entonces *hay mucha competencia entre ellos*. Ahora la rectora es mazahua. Es de pueblo originario de mazahua, pero ahora está dando mucho más apoyo a mazahua que a otras lenguas.

Además de racistas, tales argumentos sirven como justificación para perpetuar la *colonialidad del poder y del ser*. En la visión de esta funcionaria, que lleva años en la institución, poner a una indígena en una posición de poder dentro de la universidad podría inclusive ser peligroso.

En una ocasión, empezaban a decir que el territorio donde estábamos era un territorio de los pueblos originarios, que no pertenecía ni al estado, ni a la federación, casi casi a México, sino a los pueblos originarios. Este discurso que aparentemente nadie

escuchó son *discursos muy peligrosos* de manejar políticamente. Académicamente, yo no estoy comprometida en la parte política. A lo que voy es, por justicia, se tendría que poner a alguien de un pueblo originario a un puesto alto o medio, pero ¿qué te garantiza que la *radicalidad de pensamiento* no perjudica a la parte académica?

Tal perspectiva parece ser minoritaria dentro de la UIEM. Sin embargo, refleja la existencia de una pugna interna para el control del proyecto intercultural, así como la permanencia de actitudes coloniales entre personas ubicadas en posiciones de poder. A su vez, el argumento de que sería arriesgado otorgarles mayor responsabilidad a los indígenas dentro de la institución va en contrasentido de la misión de empoderamiento de los pueblos indígenas.

Identidad y orgullo indígena

A pesar de la persistencia de actitudes racistas y discriminatorias, para muchos egresados, la UIEM fungió un papel fundamental en fortalecer su identidad y orgullo indígena. Para Arturo, un egresado de Arte y Diseño de 25 años, fue a partir de que trabajaba en un proyecto de investigación en su comunidad mazahua que empezó a identificarse como indígena.

Hubo un cambio muy fuerte, porque en el transcurso de ingresar y egresar, se abre *una aceptación*, de que soy parte de una comunidad, sentía que *no me pertenecía*, no era parte de esa comunidad, había *un pequeño rechazo* de formar parte, de ser, sabes, indígena. Pero ser parte de la universidad, te abre otro panorama. Yo me di cuenta que tenía que aceptarme de dónde venía.

Tal aceptación es parte del proceso de superar la *colonialidad del ser*. También es un acto subversivo, en la medida en que desafía las narrativas dominantes que colocan a los indígenas en el eslabón más bajo de la jerarquía social.

De igual forma, Margarita, la profesora de Lengua y Cultura, describió cómo su experiencia de ir de intercambio a Estados Unidos le abrió un nuevo panorama sobre su cultura.

Yo *ni sabía que era indígena*, qué era una lengua originaria, no era consciente de la sangre que tenía de mis antepasados, que venía de gente que estaba desde antes de la conquista. Y mucho de lo que venía en las lecturas que veíamos yo todavía lo vivía en mi pueblo, como prácticas culturales que en algunos libros de antropología se describen. Y pues para que alguien haya escrito de esto, hay algo interesante en el medio donde vivo, *hay algo valioso* [...] toda esa parte fue lo que más me llamó la atención.

También cuando salí a otros estados y cuando fui a Estados Unidos fue cuando reforcé más mi identidad.

Ella después realizó una maestría en lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México, en donde logró aprovechar sus conocimientos sobre la cultura y lengua mazahua. Su título de posgrado también le permitió conseguir un trabajo como profesor en la UIEM, que es uno de los grandes anhelos de muchos egresados de la universidad.

Revalorización de la cultura

Otro de las fortalezas de la UIEM que resaltan los egresados es su labor en promover el fortalecimiento y revalorización de las lenguas y culturas indígenas. Quizás es el aspecto que más contribuye a combatir las manifestaciones de la *colonialidad de poder, de ser y del saber*. Penélope, la egresada de Arte y Diseño que optó por la UIEM por encima de la universidad estatal, dijo sentirse orgullosa de contribuir a esta misión.

Ahora pienso que somos parte de un proyecto de revalorización cultural. Al menos como yo lo vi desde mi familia, nosotros somos los encargados de decirle a los amigos que *está bien ser indígena*. Por ejemplo, cuando la gente me escucha hablar mazahua se sorprenden. Una vez me acuerdo que le pregunté a una chica artesana si sabía hablar mazahua y me dijo que no, pero yo sentí que me dijo eso porque se sentía discriminada, así que yo le dije que a mí me gustaría aprender los idiomas. Pienso que está chido eliminar esta concepción de discriminación que *nos hacemos a nosotros mismos*.

Cabe señalar que una de las premisas centrales de la teoría decolonial es que la dominación requiere de la participación tanto de los dominadores como de los dominados. Es decir, para que ocurra la *colonialidad del ser*, es necesario que los recipientes de la violencia simbólica internalizan el mensaje de inferioridad. Por eso, hablar mazahua en público representa un acto desafiante y liberador.

Otros entrevistados enfatizaron el enfoque humanista de la institución. Manuel, un egresado de Comunicación Intercultural de 27 años, que se identifica como mestizo, explicó:

Yo creo en las universidades interculturales en México, aunque no tenía idea de que existían. Creo que lo más rescatable es *revalorizar nuestra cultura y nuestros pueblos originarios*. Antes de formarnos como profesionales, nos tratan de formar como humanos. [...] antes de tener un beneficio propio, o personal. Es lo que más he aprendido.

Destaca el hecho de que Manuel haya identificado la cultura indígena como “nuestra”, a pesar de no ser miembro de un pueblo originario. Una de las metas centrales del modelo intercultural es propiciar la identificación con otras culturas o por lo menos, fomentar un “diálogo de saberes” en condiciones de igualdad y respeto. En este sentido, la UIEM ha fungido un papel importante en promover la revalorización de las lenguas y culturas, tanto entre estudiantes indígenas como entre miembros de otros grupos, quienes también pueden convertirse en agentes de decolonialización.

Utopía de la interculturalidad

Otro tema que emergió de las entrevistas fue la brecha entre la propuesta teórica del modelo intercultural y la puesta en práctica del modelo. Algunos entrevistados se refirieron a la interculturalidad como una “utopía”, tanto para criticar el modelo como para señalar sus alcances prácticos.

Para Jesús, un egresado de Lengua y Cultura de 38 años, el modelo intercultural es intrínsecamente conservador y tiene propósitos de contrainsurgencia más que de decolonialidad. Argumentó que el gobierno federal decidió crear un subsistema de universidades interculturales para aplacar las demandas de los zapatistas, sin tener que conceder las demandas más costosas del movimiento indígena, como la autonomía jurídica y el control sobre sus recursos naturales.

El modelo solamente está diseñado como una estrategia para calmar al indígena [...] Quieren traen este modelo, ‘*callado indio, te vamos a llevar a una escuela*’ [...] esta convivencia, esta armonía, es bonito decirlo con sus palabras, pero nadie se atreve a vivirlo y ponerlo en práctica. Si se ponen en práctica, las cosas cambiarían en su totalidad. Pero es un *sueño utópico* [...] Venimos a hablar en mazahua, nos ponemos a filosofar un rato. Solamente *es un sueño*, pero ojalá se lleve a cabo algo.

Jesús, quien trabajó un tiempo como profesor de mazahua en la UIEM, utilizó de forma deliberada la palabra “indio”, que tiene una connotación despectiva en México, para denotar la discriminación que han sufrido los grupos originarios desde la conquista. No obstante, argumentó que la universidad perpetúa la subordinación de los estudiantes indígenas –una forma de *colonialidad del ser*–, al “regalarles” calificaciones y no exigirles más académicamente; tal crítica surgió en varias entrevistas, tanto con coordinadores como con egresados.

Muchos entrevistados también señalaron el desfase entre el currículo intercultural y las realidades del mercado laboral, ya que muchos egresados enfrentan grandes dificultades en encontrar trabajo en su área, y sobre todo en sus comunidades de origen. Como parte de su misión central, las UI buscan que los egresados se conviertan en líderes y

emprendedores en sus comunidades, y que contribuyan con su trabajo al rescate y revitalización de las lenguas y culturas indígenas. En la práctica, sin embargo, solo una parte logra cumplir con ese perfil de “retorno”.

Explica Diego, el coordinador de Comunicación Intercultural:

[...] es *una utopía* pensar, ‘todos los que egresan van a impactar y vamos a vivir en un mundo feliz y rosa donde los egresados de la universidad intercultural, todos regresan a sus comunidades a hacer el mundo feliz, a lo Paulo Freire. Pero no es cierto, el mundo no es así. *Siendo realistas*, una parte va a impactar en ciertos aspectos de las comunidades o de la región y otros, otras, de acuerdo a sus intereses y también, a cómo la vida se les pone en frente y cómo ellos ingresan a un centro de trabajo, a un trabajo, si les gusta o no, se van o se quedan y empiezan a encontrar una vocación que ellos no creían que tenían.

Él argumentó que el hecho de que algunos egresados trabajan en áreas que contribuyan a sus comunidades es, en sí, un gran logro de la institución, debido a la escasez de oportunidades laborales en áreas rurales e indígenas. A su vez, insistió en que, aunque se puede promover que retornen a sus comunidades, los egresados de las UI deben ser libres como cualquier otro estudiante de perseguir sus sueños en el lugar que ellos decidan. De otra manera, sería perpetuar la *colonialidad del poder y del ser*.

CONCLUSIONES

En este artículo comparto los hallazgos de un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, la pionera y más representativa, en términos de la visión gubernamental, de las 12 universidades creadas desde 2003 para dar prioridad a estudiantes indígenas. El estudio analiza los límites y potencialidades del modelo, en un momento en que la educación superior intercultural está experimentando un auge en México, y en muchas partes de América Latina y el mundo (incluyendo Canadá y Estados Unidos).

En principio, estas instituciones buscan fungir como agentes de cambio —o inclusive como *actores decoloniales*—, al garantizar el acceso a la educación superior para grupos marginados. Además, aspiran a promover el rescate de culturas y lenguas que se ubican al otro lado de lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *la línea abismal*; es decir, todo aquel conocimiento que no está considerado dentro de los cánones occidentales.

No obstante, como hemos visto en este artículo, las universidades interculturales enfrentan fuertes limitaciones institucionales y epistemológicas, que afectan su capacidad transformadora. Si bien los entrevistados enfatizaron el papel de la UIEM en promover la revitalización y rescate de las lenguas y culturas originarias, además de la revalorización de sus propias identidades indígenas, también señalaron la persistencia de prácticas y

estructuras que reproducen jerarquías coloniales; es decir, que perpetúan la *colonialidad del poder, del ser y del saber*.

Tal situación no es de sorprenderse, debido a la hegemonía del prototipo occidental de universidad, del cual son producto la mayoría de los profesores y directivos de las universidades interculturales. Como sostiene Grosfoguel (2013), el modelo, que ha sobrevivido más de un milenio, privilegia conocimientos producidos por un puñado de países: Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos. “Hasta ahora, la universidad occidentalizada opera bajo el presupuesto del uni-versalismo donde «uno (hombre occidental de cinco países) define por todos» lo que es conocimiento verdadero y válido” (Grosfoguel, 2013, p. 55). No obstante, romper con el eurocentrismo no es tarea fácil, debido a la incorporación consciente e inconsciente de las jerarquías –del poder, ser y saber– dentro de las sociedades modernas.

Para que las universidades interculturales puedan fungir como agentes decoloniales, hace falta dotarles de mayores recursos (económicos y humanos) y autonomía institucional, además de incorporar a las comunidades indígenas en todas las fases del diseño y implementación de la política intercultural. También, como argumenta Hernández (2017b), “es necesario superar el enfoque folclorista de la interculturalidad para avanzar en la construcción del pluralismo epistemológico, y no sólo celebrar la diversidad” (p. 41). Solo así se puede aspirar a la interculturalidad crítica como “acto pedagógico-político” (Walsh, 2010) al servicio de los propios estudiantes y comunidades indígenas, y no a la política partidista dominante.

También se requiere más investigación para identificar experiencias exitosas –en cuanto a su capacidad de romper con “estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p. 2)–, entre los diversos proyectos de educación superior intercultural que han surgido en la región. Estos incluyen programas operados por comunidades indígenas o afrodescendientes y organizaciones de la sociedad civil, así como iniciativas que promueven la educación intercultural dentro de las universidades convencionales (véase Hernández, 2017b). Muchas de estas experiencias fueron concebidas “desde abajo” y han recibido insuficiente atención en la literatura sobre la educación superior intercultural. No obstante, la diversidad de proyectos puede proveer lecciones importantes sobre lo que aún es un modelo de educación superior en plena construcción.

Por último, hace falta ampliar las oportunidades para estudiantes indígenas en las universidades convencionales, para que las universidades interculturales representen una elección –y no la única opción– para acceder a la educación superior. A su vez, urge interculturalizar el currículo en todos los niveles e instituciones educativas. El proyecto decolonial requiere romper con las jerarquías coloniales, no solo en las márgenes de las sociedades sino en cualquier lado en donde se manifiesta la *colonialidad del poder, del ser y del saber*.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2022). *Anuarios Estadísticos. Ciclo Escolar 2021-2022*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávila Romero, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, 16, 19-25.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalva.
- Casillas, M. de L., y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (2ª. edición). México: SEP-CGEIB.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO-Prometeo Libros.
- Dietz, G. (2009). Intercultural Universities in Mexico: Empowering Indigenous Peoples or Mainstreaming Multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(1), 1-4.
- González Apodaca, E. (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *O Público e o Privado*, 30, 107-127.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- Hernández Loeza, S. (2016). Limitados por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 95-119.
- Hernández Loeza, S. (2017a). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las Experiencias de Egresados y Egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35(39): 123-149.
- Hernández Loeza, S. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. En D. Matos (Coord.), *Educación Superior y Sociedad*, (pp. 21-48). Caracas: IESALC.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2022). Población autoadscrita indígena y afro-mexicana e indígena en hogares con base en el Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>
- International Working Group on Indigenous Affairs (IWGIA) (2022). *El mundo indígena 2022*. <https://www.iwgia.org/es/recursos/mundo-indigena.html>
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad. México: UNAM, IISUE, PUEES.
- Lloyd, M. (2021). “Witch doctors” or professionals? The graduates of Mexico’s first intercultural university and the struggle for legitimacy. *Education Policy Analysis Archives (EPAA/AAPE)*, 29(160), pp. 1-20.
- Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560–573.
- Quijano, A. (1992): Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*, (pp. 437-449). Quito: FLACSO / Ediciones Libri Mundi.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social”, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 93-126). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores.

- Quintero, P. (2020). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (19), 1–15.
- Retrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Colección Políticas de la alteridad. Editorial Universidad del Cauca.
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de Saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(102), 1-25.
- Schmelkes, S. (2003, noviembre). *Educación superior intercultural: El caso de México*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, Guadalajara, México. https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf
- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Universidad Intercultural del Estado de México (2022). Licenciatura en Arte y Diseño Intercultural. <http://uiem.edomex.gob.mx/licenciatura-arte-diseno>
- Wallerstein, I. (1976). *The modern World System: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Nueva York: Academic Press.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Santiago de Chile: Instituto Andrés Bello.

ARTÍCULO

La no admisión a la educación superior: configuración y reconfiguración de trayectorias juveniles

*Non-admission to higher education:
configuration and reconfiguration
of youth trajectories*

LIDICE CURBELO GONZÁLEZ*

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey
Correo electrónico: lidicecg@gmail.com

Recibido el 1 de abril 2021; Aprobado el 13 de marzo del 2023

RESUMEN

El presente estudio contesta a la interrogante sobre cómo se configuran las trayectorias de jóvenes que intentan ingresar a la educación pública y no resultan admitidos, al menos en su primer intento. A través del estudio de las trayectorias como procesos se contrastan los recorridos de jóvenes que intentan ingresar a universidades públicas en dos contextos nacionales: Nuevo León, México y La Habana Cuba. En ambos casos es posible reconocer que las trayectorias juveniles están atravesadas por condiciones de los sistemas educativos, restricciones relativas a las instituciones universitarias, las políticas de acceso, los recursos personales y familiares.

PALABRAS CLAVE: Acceso educativo; No admisión; Educación superior; Oportunidades educativas

ABSTRACT This study answers a question about how young people who try to enter public education and are not admitted configured their personal and educational trajectories. Through processes of young people journeys trajectories studies, trying to enter public universities in two national contexts are contrasted, that is, Nuevo León, Mexico and Havana, Cuba. In both cases, it is possible to recognize that youth trajectories are transverse by conditions of the educational systems, restrictions relative to university institutions, access policies, and personal and family resources.

KEYWORDS: Educational access; Non-admission; Higher education; Educational opportunities

En el lapso de los últimos cuarenta años, los sistemas educativos latinoamericanos han experimentado notables transformaciones. En los países de la región, los procesos de cambio en el sector educacional han ido de la mano de modificaciones en la vida política y social nacional. En ello también ha resultado significativa la influencia de organismos internacionales, como la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en la definición e implementación de políticas educativas en los niveles nacionales. Ello ha contribuido a que, a pesar de la diversidad entre los casos, se constata y refiera el crecimiento de la cobertura educativa en el nivel básico, la expansión de los niveles medios y la diversificación de la oferta en el nivel superior (Muñoz y Márquez, 2000; Cepal, 2020).

Aunque el panorama es diferente al que se vislumbraba en los pasados años 70, una mirada más detallada permite identificar que persisten marcadas diferencias entre el acceso educativo de hombres y mujeres; entre niñas, niños y jóvenes de áreas rurales y de áreas urbanas; entre estudiantes en los distintos quintiles de ingreso; entre migrantes y nacionales. Tal situación pone en evidencia la persistencia de dinámicas excluyentes que se imponen sobre los procesos de inclusión que han tenido lugar en el continente (Gentili, 2013).

En el nivel universitario esta dinámica tiene sus características propias. Como parte de los efectos de las políticas liberales de la década de los 90, los estados han limitado su participación en la gestión y el financiamiento de la educación superior (ES) pública.

Ello ha implicado la apertura de mayores espacios a la participación de actores diversos, especialmente de tipo privado, con una creciente segmentación en términos de calidad y eficiencia de todo el sector (Trucco, 2014). Al colocar la mirada en las oportunidades educativas de las y los jóvenes, sus posibilidades de acceso a las instituciones de nivel superior están permeadas por una doble estratificación, la de los ingresos familiares (Cepal, 2019) y de la oferta educativa (Solís, 2015).

En el caso particular de las universidades públicas se constata el marcado aumento de la demanda educativa y, aunque la oferta es mucho mayor que lo que lo era a mediados del siglo pasado, sigue siendo desproporcionadamente inferior a las exigencias contemporáneas. A esta dinámica contribuyen factores como el crecimiento demográfico de la región, la ampliación del acceso a los niveles educativos previos, los cambios en los mercados laborales. Ello implica que mayor número de jóvenes se encuentren habilitados y con aspiraciones de completar estudios universitarios y que esa posibilidad forme parte de sus estrategias para acceder a mejores oportunidades laborales, económicas y sociales. Todo esto toma sentido en una realidad regional en el que el 21% de los jóvenes no cuenta con empleo, educación ni capacitación, al tiempo que personas con mayores niveles educativos tienen menor participación (6%) en las tasas de desempleo (Banco Mundial, 2019).

En este contexto, los sistemas de ES han desarrollado estrategias de regulación en torno a esa demanda. Mientras para las universidades privadas los costos de colegiatura suelen ser la primera condición que decanta a sus aspirantes, en las universidades públicas se han establecido exámenes de admisión como fuente de decisión sobre quiénes ingresan y quiénes no. Las características de los exámenes varía entre países y sistemas educativos: pueden tener un carácter centralizado y uniforme para todas las universidades nacionales coordinadas por una institución directiva, como en el caso de Cuba; pueden ser comunes para un grupo de instituciones en el sistema universitario general, como en el caso de Chile y las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas; o pueden ser definidas a discreción de cada institución, como ocurre en México.

En torno a los exámenes como mecanismo de selección existen discusiones diversas. Una de ellas se resume en que las universidades y sistemas educativos justifican su existencia como mecanismo que promueve la excelencia entre los estudiantes, pero estos son contrarios a principios de equidad educativa (Jaurros, 2006). Por un lado se argumenta que son un predictor de las capacidades y habilidades de los estudiantes, aunque por el otro se constata que no constituyen un ejercicio en el que las y los aspirantes puedan mostrar sus habilidades o conocimientos globales y donde el trabajo pedagógico queda anulado (Garduño, 2000). Así mismo, evidencias en distintos contextos muestran su rol en la reproducción de desigualdades en dependencia del sexo de sus aspirantes, los ingresos familiares, las escuelas de procedencia (Guzmán y Serrano, 2011; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013), y que al introducir otros datos en el proceso de selección, como

el acumulado de calificaciones de niveles previos, se reducen las influencias de factores sociofamiliares y económicos (Rodríguez y Padilla, 2016).

De tal modo, el ingreso a la ES constituye un punto de quiebre en el que se conectan las políticas de acceso educativo, las características de los sistemas de ES y las trayectorias y aspiraciones de las y los jóvenes. En el caso de quienes se presentan a exámenes de admisión a universidades públicas y no son admitidos, podrían verse corporizadas -estas relaciones- especialmente las que reflejan las desigualdades en las oportunidades educativas con distintos orígenes (educativa, económica, social).

Este constituye el detonante para la interrogante que promueve este trabajo, en el que se propone comprender las trayectorias de jóvenes que realizan exámenes para la educación superior pública y no son admitidos, asumiendo que la no admisión y las adaptaciones que tienen lugar en la vida de los jóvenes a partir de este evento reflejan los distintos factores que intervienen en las trayectorias educativas y personales, y dan cuenta de desiguales oportunidades educativas.

SELECCIÓN DE LOS CASOS

Para dar respuesta a la interrogante planteada, se estudian las trayectorias de jóvenes en dos lugares diferentes: Monterrey, Nuevo León en México y el acceso a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); y La Habana, Cuba y el acceso a la Universidad de La Habana. Es posible identificar que en ambos contextos, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, políticas y educativas, existen comuniones entre algunas dinámicas educativas y juveniles que permiten compararles, particularmente al observar que en los dos ámbitos los sistemas de ES limitan las trayectorias educativas lineales entre el nivel medio y el nivel superior.

En el caso de México, las personas entre 20 y 29 años reciben un promedio de 10 años de escolarización, el 24% cuenta con estudios de nivel superior o posgrado (INEGI, 2014), un porcentaje menor (33%) de quienes se encuentran en rezago educativo (INEGI, 2017), es decir, que cuenta con nivel de educación primaria o secundaria incompleto. Del total de jóvenes entre 15 y 29 años, 65% no asiste a la escuela (lo que incluye aproximadamente 43% de quienes tienen entre 15 y 19 años), siendo el acceso a la educación una de las problemáticas más agudas que enfrenta la juventud mexicana, en edad escolar o no.

En términos de indicadores educativos relevantes en el acceso a la ES, es posible identificar en los últimos quince años el aumento del número de instituciones, de matrícula y de cobertura. Tal expansión del sistema educativo se ve condicionada por el crecimiento demográfico, así como por el aumento de la participación privada en el sector. Por otro lado, se observa el estancamiento y la disminución de la absorción educativa.

Con ello, aunque existe una mayor oferta relativa, es menor la proporción de jóvenes egresados de nivel medio que pueden continuar sus recorridos hacia las universidades de manera directa.

Tabla 1. Evolución de indicadores en ES en México

Indicadores	Curso			
	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Instituciones	3195	3917	4308	4502
Matrícula (en miles de estudiantes)	2150.6	2644.2	3302.8	3610.7
Cobertura (en %)	21.6	24.9	30	33
Absorción (en %)	75	79.2	70.9	70.6

Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Secretaría de Educación Pública en (SEP, 2018) y Presidencia de la República (2019).

En el estado de Nuevo León, siguiendo el comportamiento del sistema nacional, se identifica el modesto aumento de la oferta educativa en el sector público, mientras el número de escuela privadas se ha triplicado en el plazo de los últimos veinte años. El aumento porcentual de la cobertura educativa (14% más) contrasta con la disminución de la absorción por parte de las instituciones de quienes egresan de nivel medio (23% menos) en igual período.

Tabla 2. Evolución de indicadores de ES en Nuevo León

Indicadores	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-20016	2018-2019
Escuelas	94	130	159	197	214
Público	33	42	43	39	41
Privado	61	88	106	158	169
Matrícula	98 445	117 852	138 693	169 014	194 529
Cobertura	28.5	31.7	34.4	37.6	42.6
Absorción	95	100	79.8	66	71.2

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible SEP (2017) y SEP (2018)

En el caso de la oferta pública, esta es dominada por la universidad autónoma del estado, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución con la matrícula más amplia y a la que se presentan aspirantes dos veces al año, antes del inicio de cada semestre. Gracias a los informes rendidos por los rectores y a reportes en los medios de prensa, es posible conocer que menos de la mitad de quienes se presentan a sus exámenes de admisión resultan seleccionados.

Tabla 3. Evolución de la matrícula y el primer ingreso en la UANL entre 2014 y 2017 y postulantes reportados en los medios

Curso	Matrícula	Primer Ingreso	Postulantes reportados por los medios
2014-2015	91141	15180	40000
2015-2016	96916	15801	33 000
2016-2017	102 463	16 071	---
2017-2018	106617	16721	35 000
2018-2019	111401	17648	38000

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en los informes de los rectores UANL, Ancer (2014, 2015), (Garza, 2016, 2017, 2018) y en medios de prensa Mesta (2014), García (2015), Publím metro (2017) y Vita (2018).

Por otro lado, cada universidad mexicana decide cómo define la admisión para sus aspirantes. En el caso de la UANL, el sistema es similar al de otras universidades autónomas en el país, en las que los requisitos de admisión para sus cursos regulares son: haber cumplido la enseñanza media o estar en proceso de hacerlo, pagar la inscripción al examen de admisión y completarlos. Estos constan de EXANI-II CENEVAL, así como un examen de lenguaje escrito, inglés y uno de diagnóstico en el que cada facultad propone un módulo relacionado con su especialidad. Una segunda modalidad es la no escolarizada, en la que se ofrecen alrededor de 3 licenciaturas (Derecho, Criminología y Ciencias del Ejercicio) y también deben cumplir con el EXANI-II y exámenes de diagnóstico, en dependencia de la carrera. Quienes no resultan admitidos en cada presentación, pueden presentarse cada semestre al mismo proceso.

En el caso de Cuba, las condiciones resultan tanto diferentes. Desde la década de los años 60, todo el sistema escolar es coordinado y financiado por el Estado. En esos años, los primeros del proceso revolucionario encabezado por Fidel Castro, tuvieron lugar intervenciones educativas, (dos campañas de alfabetización, la creación de más de diez mil aulas), que garantizaron que grandes masas poblacionales completaran la educación primaria y secundaria. El sistema escolar se expandió en todos sus niveles, especialmente en el superior, contribuyendo a que aproximadamente el 12% de la población nacional haya completado estudios universitarios (ONEI, 2014).

En las últimas dos décadas, las políticas económicas y sociales han provocado ajustes y adaptaciones para la educación universitaria. Durante los años 2000 tuvo lugar un proyecto nacional por la universalización del conocimiento, presentado desde el discurso político como una necesidad para garantizar la soberanía nacional. Ello incluyó ampliar las oportunidades educativas y laborales a jóvenes que a consecuencia de la crisis económica nacional de la década de 1990 se encontraban desvinculados del estudio y el trabajo.

Algunos de los programas incluyeron la formación emergente de maestros de primaria y secundaria, personal de enfermería, técnicos en salud y trabajadores sociales. Además, se instauraron nuevas modalidades educativas de nivel superior, entre ellas cursos de

educación a distancia, que tenían como única condición de ingreso haber concluido la educación media y formar parte de alguno de los programas de esta “revolución educativa” o *Batalla de Ideas*.

La nueva modalidad educativa y la participación que alcanzó, propiciaron una explosión en todos los indicadores del nivel superior. Respecto a la matrícula, por ejemplo, en el año 2000 se registró un total de 128 403 estudiantes, lo que en 2008 alcanzó a ser un total de 744 000 (MES, 2018). El programa creció y perduró hasta el año 2009, cuando comenzó su declive. La primera señal de ello fue la decisión de someter a todos los aspirantes a carreras universitarias a iguales requisitos de ingreso, los requisitos del curso diurno ordinario (exámenes de tres asignaturas, con puntuación mínima requerida de 60 puntos de 100).

Tabla 4. Evolución de la matrícula inicial en la ES cubana

Cursos	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11	2015-16	2017-2018
Matrícula	265 660	134 258	128 403	487 539	473 309	165 926	224 944
Primer ingreso	60 564	26 346	35 463	186 710	36 184	37 538	61 762
Cobertura	16.34	9.82	12.12	44.81	40.91	16.03	21.73

Fuente: Elaboración propia a partir de datos disponibles en MES (2018).

De ahí, entre 2009 y 2015 se produjo una fuerte contracción de la matrícula inicial en el sistema de ES, que se redujo a su sexta parte, con una pequeña recuperación a inicios del curso 2017-2018 (MES, 2018). Muy ilustrativo resulta que la tasa neta de escolarización en el nivel superior bajó de 40.91% en 2010 a solo 15.52% en 2015 (Noda, 2016), lo cual también implicó la disminución de la cobertura educativa.

A pesar de la contracción en el sistema, entre 2010 y 2015 quedaron 42 mil plazas en ciencias técnicas, agropecuarias y económicas sin cubrir (Sánchez en Orta, 2016). Ello es expresión de la asincronía entre la planeación económica y laboral y los gustos y proyectos juveniles, así como de otros procesos de carácter social. Por un lado, se reconoce la existencia de barreras para el ingreso a la ES derivadas del aumento de la participación juvenil en empleos en el sector no estatal que requieren niveles medios y bajos de calificación, así como de las desigualdades económicas y de capitales culturales manifiestas en la sociedad cubana contemporánea (Sosa, Íñigo y Martín, 2016).

Por el otro, se observa una reconfiguración de los sentidos de la educación y de las aspiraciones juveniles, en las que los proyectos de cursar estudios de nivel superior cayeron del primero al cuarto lugar entre los intereses de las y los jóvenes (Domínguez y Castilla, 2011). Tal dinámica comenzó a observarse luego de la crisis económica de los años 90 y se sostiene luego de las transformaciones en la política económica y social en el país incluidas en los Lineamientos del Partido Comunista de Cuba (PCC, 2011). En ambos momentos

se han producido habilitaciones para el trabajo en el sector privado, cooperativo y mixto en ocupaciones del área de los servicios, los que se asocian a mayores ingresos económicos, mientras que el sector estatal sigue teniendo el predominio de las labores profesionales y es el peor remunerado (Espina, *et al.*, 2007).

En este contexto, la Universidad de La Habana (UH) constituye la universidad de la capital y la más antigua del país. Los datos sobre cuántos jóvenes se presentan a exámenes de admisión para ingresar a ella no tienen carácter público, pero es posible conocer que en el curso 2017-2018 la UH sostenía una matrícula de 14 564 estudiantes, lo que comprende el 10% de la matrícula nacional vinculada al Ministerio de Educación Superior (MES). A partir de ello y de conocer que la población capitalina es la mayor de todo el país, sobrepasando los dos millones de habitantes, podemos estimar su envergadura dentro del sistema educativo nacional.

En Cuba el sistema de admisión a las universidades es centralizado por el MES y común para todas. Durante la última década, la política de ingreso ha cambiado frecuentemente, evidenciándose una apertura hacia la combinación estudio-trabajo (modalidades a distancia y por encuentros) y el aligeramiento del curso regular diurno como principal modalidad de estudios, evidente tras la implementación de la modalidad de ES de curso corto, inaugurada en 2018 y de la que todavía no egresan los primeros cursos.

Tabla 5. Plan de plazas curso 2018-2019

Curso	Total plazas	Curso regular	Curso por encuentros	Curso a distancia	Educación Superior de curso corto
2016-2017	77 124	36 125	40 999	-	-
2017-2018	83 840	36 705	40 900	6 235	-
2018-2019	75 770	31 892	36 540	3 985	4 000
2019-2020	91 609	37 666	38 802	4 405	10 736

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Barrios (2016), Barrios (2017), Barrios (2018), Figueredo y Sifonte (2020).

En este caso, la admisión para el curso diurno es la más compleja, pues los estudiantes deben realizar exámenes de tres materias, Matemáticas, Español e Historia de Cuba y obtener al menos 60 puntos de 100 en cada uno de ellos. Esta puntuación es promediada con sus calificaciones de la educación media y la ordenación de estos promedios define el otorgamiento de las plazas.

Para las modalidades a distancia y por encuentros, en las que los estudiantes no reciben clases o las reciben en horarios nocturnos y sabatinos respectivamente, los aspirantes deben cumplir con un examen de oposición, en caso de que la oferta de plazas de las universidades sea menor al número de aspirantes. Este examen abarca contenidos diversos: lógica, historia, actualidad nacional e internacional, cultura, etc. La modalidad de

ciclo corto, iniciada en el curso 2018-2019, se encuentra disponible para jóvenes que se presentan a exámenes de ingreso, no aprueban al menos uno de ellos y solicitan estos cursos, los cuales se orientan a la formación pedagógica.

Una diferencia sustancial entre todas las modalidades es que solo quienes egresan de los cursos diurnos cuenta con la asignación de una plaza en un centro laboral estatal. Las ubicaciones disponibles son definidas por el Ministerio del Trabajo en relación con el MES y se planifican con cinco años de antelación, es decir, cada año se define la oferta de los cursos diurnos a partir de la estimación de las plazas que serán necesarias cubrir cinco años después. Con ello, el diseño de la política de acceso, la oferta educativa y la política laboral van de la mano.

Por tanto, es posible observar que en ambos contextos se producen regulaciones sobre la oferta educativa de carácter público que tienen impacto en la admisión y en las trayectorias educativas de los jóvenes que pretenden ingresar a la ES. La tendencia más marcada es la disminución de las posibilidades de desarrollar recorridos lineales, en los que los jóvenes culminen sus estudios de nivel medio y prosigan al nivel superior. De esta observación se deriva el interés de este trabajo por conocer las implicaciones y ajustes que tienen lugar en las vidas de estos jóvenes, considerando la no admisión como un evento de ruptura de sus recorridos personales y educativos.

ESTUDIOS DE TRAYECTORIAS

Las trayectorias individuales y grupales constituyen un tema ampliamente desarrollado desde diversas perspectivas. La noción de partida en este caso sería la aportada por Mills (1959) al señalar que es posible conectar y hacer inteligible la sociedad a partir de conectar la vida de las personas, sus biografías, con lo que ocurre en ámbitos macro y que el autor refiere como la historia de la sociedad.

La reconstrucción de las trayectorias individuales a partir del discurso de sus protagonistas tiene sus más antiguos referentes en el trabajo de Thomas y Znaniecki (1927), al que Ferraroti (2007) abona cuando considera que el discurso de los actores permite ilustrar las condiciones socioestructurales en las que se desarrollan las vidas individuales. Por su parte, Bertaux (2005) permite comprender que las personas que viven las trayectorias estudiadas se convierten en operadores expertos de las relaciones, procesos y mecanismos que les permiten desarrollar sus recorridos, siempre abiertos, con altas dosis de imprevisibilidad y con caminos alternativos.

En este trabajo se estudian las trayectorias entendidas como procesos (Méndez, 2010; Longo, 2016). Dicha perspectiva permite comprender que las trayectorias constituyen recorridos fluidos, en el que aparecen eventos, épocas o momentos diversos y donde existen altas dosis de imprevisibilidad, característica esencial de la vida social (Grossetti, 2010).

El tiempo se convierte en una categoría de ordenamiento, en tanto permite situar los acontecimiento de la vida en su momento correspondiente y, a partir de ello, desarrollar el análisis biográfico de las condiciones y procesos que intervienen en la conformación de los recorridos (Bidart, 2006; Méndez, 2010).

Las trayectorias pueden disponerse analíticamente como secuencias consecutivas (Longo, Méndez y Tchobanian, 2010), siendo cada una de estas momentos o estados de la situación, en la que se da un particular ordenamiento de contenidos e ingredientes relevantes vinculados a distintos órdenes. Ello permite observar el origen estructural, social o individual (Mercier y Oiry, 2010) de los contenidos relevantes en un momento preciso de la vida de las personas y su relación con elementos culturales, históricos, del contexto económico, de la vida política, de la vida institucional y familiar.

Cada secuencia o etapa de la trayectoria muestra su ordenamiento particular pues depende de los proyectos, experiencias, aspiraciones y condiciones individuales. En el fluir de las trayectorias cada secuencia se conecta a la que le antecedió, como a la que le sucederá. Las duraciones de cada una son variadas, puesto que dependen del tiempo que tarda en aparecer, instalarse y luego desaparecer el conjunto de contenidos e ingredientes que le caracteriza (Longo, Méndez y Tchobanian, 2010).

Los cambios de estado o el transitar entre secuencias no siempre ocurren del mismo modo. Analizar la no admisión como evento disruptor inclina a pensar una forma particular en la que se producen los pasos de una secuencia a otra, a partir de bifurcaciones (Bidart y Brochier, 2010). El concepto de bifurcación remite al de *turning point* (Abbott, 2004; Blanco, 2011; Mayer, 2009; Longo y Deleo, 2012), y entre sus características esenciales se señala que el origen del cambio aparece súbitamente, de modo imprevisto, afectando distintas esferas de la vida del individuo. Debido a la radicalidad con que se produce el cambio, se divisa una situación de crisis anclada al momento actual, con efectos profundos en el largo plazo de la trayectoria de vida (Bidart, 2006). De tal modo, la secuencia que antecede la situación de ruptura no necesariamente muestra contenidos que detonen el cambio. En cambio, la secuencia que se instala luego de la ruptura siempre muestra la concreción de sus efectos en la trayectoria.

Otros modos en que se producen las transiciones entre secuencias pueden identificarse al incluir variables asociadas a la temporalidad en que se producen las mayores afectaciones en la trayectoria (el corto, mediano y largo plazo), la previsibilidad y la reversibilidad del cambio. Grossetti (2010) señala que, a pesar de lo contingente de la vida social, la imprevisibilidad y la variabilidad pueden ser analizadas a partir de identificar la posibilidad de anticipar la ocurrencia del evento que inicia el cambio, las áreas en las que impacta, la posibilidad de revertir sus efectos y los recursos disponibles para hacerlo. Estas dimensiones pueden ser entrecruzadas y permitir el examen de eventos diversos: rutinas (eventos en los que la imprevisibilidad y la irreversibilidad son débiles), transiciones (la irreversibilidad es elevada, pero el evento era previsible en ese momento de la trayectoria),

accidentes (donde la imprevisibilidad es fuerte, pero los resultados no son irreversibles) y bifurcaciones propiamente dichas (donde la aparición es imprevisible y los resultados son en gran medida irreversibles) (Grossetti, 2004, 2010).

Por último, un recurso analítico sustancioso en el estudio de las trayectorias personales, que además devuelve al actor al centro de su historia, es la identificación de las disposiciones personales ante la aparición del evento que cambia la trayectoria (Helardot, 2010). Este permite profundizar en los modos en que las personas articulan y afrontan eventos imprevistos, los recursos disponibles para la adaptación ante la imprevisibilidad y los modos en que las variables supraindividuales y contextuales pueden ser manejadas en las trayectorias personales. Para ello, se considera útil observar las transformaciones en los proyectos individuales, los cambios o alteraciones en las expectativas, así como las resistencias ante los cambios que puede conllevar la imprevisibilidad. Todos estos elementos ilustran la relación entre las expectativas, los deseos, la capacidad de agencia de los individuos y permite anotar en qué medida los cambios que acontecen en las trayectorias se producen como rupturas o como continuidades en sus recorridos.

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTO

Teniendo en cuenta lo referido previamente, se plantea como cuestionamiento central: ¿Cómo se construyen y reconfiguran las trayectorias de jóvenes que intentan ingresar a la universidad y no lo consiguen? Para obtener respuestas, se analizan los contenidos relativos a los contextos sociales, económicos, educativos y familiares en las trayectorias de los jóvenes, así como se describen y explican las trayectorias que articulan luego de la no admisión, los recursos que emplean y las estrategias que implementan en sus recorridos.

Como hipótesis se contempla que la no admisión constituye una interrupción en las trayectorias que demanda la reorganización de aspiraciones y proyectos. El resultado de esta reorganización depende de los recursos y oportunidades disponibles, los cuales tienen distintas características en cada uno de los contextos estudiados, en tanto dependen de los recursos personales, los mecanismos institucionales habilitados, los contextos educativos y las características del mercado de empleo.

La contrastación entre los dos contextos se produce a partir de un análisis comparativo cualitativo, que tiene la ventaja de permitir el tratamiento de un número reducido de casos que, a través del establecimiento de conceptos guías y de continuas y detalladas contrastaciones a partir de ellos, posibilita la identificación de similitudes y diferencias entre los casos estudiados (Sartori y Morlino, 1994, eds.).

Para la selección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los criterios de selección constituyeron que los jóvenes se hubieran presentado a exámenes para ingresar a los cursos regulares de estas universidades (en cada uno de los países) sin que fueran admitidos, y que hubiera pasado al menos un año desde su no

admisión, es decir, que se hubieran presentado a los exámenes del curso 2017-2018. El límite de edad entre 17 y 25 años se emparejó con los criterios establecidos por las universidades, que admiten el primer ingreso en los cursos diurnos a jóvenes entre estas edades.

A partir de esto fue posible establecer contactos, a través de un muestreo por bola de nieve (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), con un total de 38 jóvenes: 16 en La Habana y 22 en Nuevo León (ver Cuadro 1). El instrumento de indagación constituyó una entrevista biográfica semiestructurada (Lozares y Verd, 2008), en la que se indagó en distintas áreas de la vida de los jóvenes y eventos asociados a ellas. Para analizar la información obtenida, se desarrolló el análisis de contenido de las entrevistas y documentos consultados. Este método permitió identificar áreas temáticas, develar los sentidos que tiene cada contenido en la historia, así como establecer relaciones entre distintas dimensiones y áreas del análisis.

RESULTADOS

Los datos obtenidos permiten identificar trayectorias que guardan similitudes en función de los cambios que ilustran, las condiciones en que se producen y los sentidos bajo los que se construyen. Ello permitió elaborar una tipología de trayectorias en cada uno de los contextos, las cuales ilustran las generalidades de los recorridos observados y, al mismo tiempo, permiten ahondar en las especificidades dentro de cada uno de ellos. Los criterios que han resultado sobresalientes para la definición de cada tipo específico han sido las características de los recorridos previos a la no admisión, los cambios que se producen en los proyectos educativos luego de la no admisión y los recursos en los que estos se han fundamentado.

Así, al analizar los recorridos de jóvenes en Nuevo León, México, es posible identificar cuatro tipos de trayectorias: trayectorias “protegidas”, trayectorias con escala en el empleo, trayectorias de fractura y trayectorias de ajuste. A continuación se profundiza en los rasgos esenciales de cada una.

Las trayectorias protegidas pueden identificarse con aquellos jóvenes que han identificado y sostenido sus intereses vocacionales desde etapas anteriores a la presentación a exámenes de admisión y que, luego de la no admisión, sostienen el proyecto de ingresar a la universidad y cursar la misma carrera que se planteaban previamente. Para ello cuentan con el apoyo económico familiar, lo que implica que durante la espera a la siguiente presentación a exámenes, inicien clases de idiomas, negocios personales y familiares o se preparen nuevamente para exámenes. Se presentan nuevamente a exámenes (hasta seis veces, como lo hizo una entrevistada) hasta que resultan admitidos. La no admisión constituye una interrupción de sus recorridos personales y escolares, lo cual no implica cambios en sus proyectos. La estrategia de las y los jóvenes descansa en el apoyo económico familiar y el fomento de habilidades y expectativas anteriores a la no admisión.

En las trayectorias con escala en el empleo se observan los recorridos de jóvenes que contaban con una orientación vocacional definida y que es sostenida luego de la no admisión. En sus casos, en el tiempo que transcurre entre la primera presentación/no admisión y las siguientes presentaciones a exámenes, deciden buscar empleo en el área de los servicios para contribuir a la economía familiar y para su propia manutención. La no admisión también tiene implicaciones en la interrupción de los recorridos escolares y el aplazamiento de los proyectos en este ámbito, los cuales persisten sin modificaciones profundas. El apoyo familiar se expresa también en forma de recursos y apoyo, considerando que el ingreso al empleo es una experiencia que enriquece la vida de los jóvenes y la familia cuenta con recursos para sostener al joven en este período, incluso si se alarga en el tiempo.

Las trayectorias de fractura comienzan a indicar impactos más profundos derivados de la no admisión. En el caso de los jóvenes en estos recorridos, sus intereses vocacionales y profesionales eran claros con anterioridad a la presentación a los exámenes de admisión. Luego de la no admisión, se integran al empleo por cortos períodos y en estos lapsos comienzan a vivir experiencias cruciales en áreas diversas (sexualidad, consumo de sustancias), las cuales comienzan a favorecer reflexiones sobre su sentido de vida y sus proyectos. En estas trayectorias, los jóvenes se presentan en una nueva oportunidad a exámenes y son admitidos en las facultades que deseaban previamente; sin embargo, luego de un período, se cuestionan sus proyectos y preferencias iniciales y comienzan a gestar cambios: abandono de la carrera, inicio de negocios particulares, cambio de carreras, entre otros. Con ello, la no admisión inicia una fractura en la que los recorridos personales toman preponderancia sobre los recorridos escolares y se producen modificaciones en los proyectos personales, escolares y laborales.

En las trayectorias de ajuste es donde se encuentran recorridos más recursivos. Los jóvenes en estas trayectorias, como en las previas, tenían intereses vocacionales definidos previos a la no admisión y, distinto a los recorridos previos, habían ingresado al empleo durante la educación media como estrategia de colaboración con la economía familiar y para solventar sus gastos educativos. Luego de la no admisión, se mantienen en empleos del sector de los servicios y se presentan a exámenes en la siguiente convocatoria. Al no ser admitidos en la segunda presentación, comienzan a aparecer los cambios.

Una porción de los entrevistados decide cambiar de carrera y presentarse a exámenes en otra facultad en la que tenga mayores probabilidades de ser admitidos. En otros casos, deciden cambiar de carrera y de escuela, evaluando las disponibilidades de la oferta educativa privada e ingresando en una de sus universidades. En ambas situaciones, la estrategia principal gira en torno a conservar o conseguir mejor empleo, fuente de recursos imprescindibles para el sostenimiento de sus vidas, al tiempo que comienzan a articular proyectos profesionales en los que vinculan su trabajo actual (o propuestas que recibieron mientras buscaban empleo) y la carrera que deciden comenzar a estudiar. El recorrido y reorientación de estos jóvenes descansa completamente en sus recursos personales.

En resumen, las trayectorias de los jóvenes entrevistados en México muestran diversidad y riqueza. Sus recorridos señalan múltiples elementos comunes: resultan jóvenes en cuyas vidas predominan sus recorridos escolares, para quienes los proyectos educativos comienzan a conformarse tempranamente, en tanto identifican las carreras o profesiones que les interesan de modo anticipado al momento de ingresar a la universidad y que, en función de ellos, toman decisiones educativas y personales. Estas abarcan desde las que atañen a qué escuelas dirigirse en los niveles básicos, hasta cambios de ciudad y renunciadas a la práctica deportiva a nivel profesional para reforzar sus proyectos educativos.

La no admisión implica una ruptura, producto de la que las trayectorias de los jóvenes sufren reorganizaciones que se apoyan en los recursos a su disposición. Antes de ese evento, sus vidas discurren con fuertes vínculos institucionales. Luego, las instituciones dejan de sostener vínculos directos con sus trayectorias y estas dependen de recursos individuales y familiares de distinto tipo. Con ello, en sus recorridos educativos previos y en las posibilidades de ingreso a la universidad aparecen desigualdades relativas a las escuelas donde estudian los niveles anteriores, los recursos familiares puestos a disposición de su preparación y la información recibida sobre el proceso de ingreso. En sus recorridos de vida posteriores dependen básicamente de las oportunidades que ellos y sus familiares puedan proveer.

De este modo aparecen distintos tipos de recorrido, en tanto los recursos económicos familiares, el apoyo de los padres para la continuidad de sus proyectos educativos y las expectativas y gestiones individuales modulan las posibilidades abiertas a los jóvenes. En ese sentido, la no admisión constituye una puerta a nuevas experiencias para los jóvenes, en torno a las cuáles también se erigen y orientan los proyectos personales y educativos. Ello determina que algunos recorridos sean más complejos y recursivos que otros. Finalmente, todas las estrategias articuladas entre los jóvenes mexicanos entrevistados, se orientan a un objetivo similar, completar estudios de nivel superior aunque las razones para hacerlo sufran modificaciones en el camino.

En el caso de las trayectorias de jóvenes en La Habana, también es posible identificar cuatro tipos de trayectorias distintas: trayectorias institucionalizadas, de exploración, de desvinculación y orientadas al empleo.

Las trayectorias institucionalizadas resultan las más frecuentes entre los casos entrevistados. En estos recorridos se distingue que las y los jóvenes se presentan a exámenes de admisión y, al no ser admitidos, transitan hacia las opciones que ofrecen las instituciones estatales. Ello implica una diferencia a partir del sexo de las personas entrevistadas. En el caso de los varones, resulta prácticamente ineludible la vinculación institucional, puesto que deben cumplir su servicio militar activo y obligatorio luego de la educación media. Debido a esto, los siguientes dos años de su vida trascurren en el cumplimiento de su servicio e intentan acceder a los estudios superiores por otras vías (educación a distancia, curso por encuentros u Orden Militar 18, la cual les permite prepararse y presentarse a

exámenes nuevamente durante su último semestre de servicio militar). Las mujeres aceptan las variantes educativas que les ofrece el propio sistema escolar. Aunque estas opciones no les conduzcan hacia una carrera universitaria (estudios técnicos y profesionalizantes), les permiten satisfacer los deseos familiares de mantenerse estudiando y retardar el ingreso al empleo. Por tanto, estas trayectorias conducen a las mujeres entrevistadas al abandono de las aspiraciones educativas previas, mientras los hombres retardan la posibilidad de continuar con sus metas previas.

En las trayectorias de exploración las y los jóvenes, luego de la no admisión, entran y salen de distintos cursos, mientras encuentran una variante que les permita sentirse satisfechos con su formación y sus perspectivas profesionales. En estos recorridos los recursos familiares se convierten en facilitadores de la exploración, pues apoyan el sostenimiento económico de los hijos durante períodos más largos de tiempo, así como suelen gestionar las opciones educativas a las que acceden y que no tienen origen en el sistema educativo (curso de camarografía, curso de restauración del patrimonio). Entre las personas entrevistadas, se sostiene la necesidad de completar la ES aunque es un proyecto que se aplaza al mediano y largo plazo.

Respecto a las trayectorias de desvinculación se observa que solo las atraviesan jóvenes mujeres entre los casos entrevistados. En sus recorridos aparece mayor inconformidad con las opciones educativas disponibles para completar una formación técnica, por lo que ellas y sus familias deciden que se mantengan en casa a la espera de mejores oportunidades laborales o educativas. Resulta notorio que tanto las jóvenes como sus familias coinciden en que no cuentan con la preparación necesaria para ocupar un empleo reconocido y bien remunerado, por lo que esperar resulta una mejor opción. En este caso, las jóvenes abandonan los proyectos educativos a corto y mediano plazo y no aparecen proyectos de importancia en otros ámbitos.

En las trayectorias orientadas al empleo, luego de la no admisión, las jóvenes deciden concentrarse en su ingreso al empleo. Para ello toman cursos profesionalizantes cortos, ofrecidos en el sector privado o en instituciones comerciales, los cuales les habilitan para comenzar su vida laboral en el área de los servicios. En estos casos, la formación universitaria puede continuar formando parte de sus proyectos personales (se observa en una de las entrevistadas), como una vía de acceder a empleos mejor remunerados y como herramienta para su futuro.

En resumen, es posible destacar que las trayectorias de las y los jóvenes cubanos entrevistados descansan principalmente en las oportunidades habilitadas por las instituciones, lo cual toma sentido teniendo en cuenta las características del sistema social y político nacional. Esta relación tiene un doble matiz: implica que existen posibilidades de vincularse al estudio en todo momento, aunque ello no implique la satisfacción de los proyectos y expectativas personales. Por tanto, los recursos personales y familiares tienen un rol decisivo en el logro y orientación hacia las metas y proyectos individuales.

Sobresalen elementos comunes entre las trayectorias que señalan problemáticas educativas y sociales más generales: la mayoría de las y los entrevistados no tenían un interés vocacional definido antes de presentarse a exámenes de ingreso, al punto que en ocasiones ni siquiera recuerdan qué carreras colocaron en su boleta; los problemas educativos en niveles previos relacionados con la escasez de profesores, que inciden en su mala preparación para el ejercicio de exámenes de admisión; la escasa orientación vocacional y la baja valoración de la educación media como calificación que facilite el acceso al empleo.

Lo anterior tiene mayor incidencia en que la no admisión tenga el carácter de una bifurcación, puesto que no solo se interrumpen los recorridos educativos, sino que deben producirse ajustes y cambios de dirección en los que los jóvenes tienen escasos espacios de decisión. En este sentido, las influencias familiares tienen un peso significativo en conseguir que los jóvenes se mantengan en sus recorridos educativos y en evitar que la no admisión adquiera el carácter de ruptura indefinida de las trayectorias escolares. Por otro lado, la incidencia familiar en las decisiones educativas implica mayor limitación de la agencia de los jóvenes, de la formación de proyectos personales y del inicio de recorridos que tengan más relación con sus intereses y posibilidades.

Finalmente, en el contexto cubano la no admisión suele implicar el abandono de los proyectos educativos y su ajuste o adaptación a nuevas metas educativas y laborales. La posibilidad de desarrollar trayectorias alternativas que tengan mayor relación con las aspiraciones educativas iniciales discurre a través de los recursos familiares y personales a disposición de los jóvenes. La característica esencial en este proceso es la desmotivación durante todo el proceso de selección de carrera, presentación a exámenes y proyección profesional, lo que se hace notorio incluso en el momento de elaborar y justificar su recorrido en la situación de entrevista.

CONCLUSIONES

En términos generales, el estudio de las trayectorias en ambos países ha mostrado que la no admisión constituye un evento disruptor, que tiene implicaciones en los ámbitos personales, educativos, familiares y laborales. En su aparición, inciden elementos de distintas fuentes. Entre ellos sobresalen los sistemas de admisión universitarios, contruidos a partir de criterios que premian el mérito, en ignorancia de las desigualdad de condiciones en que estos se producen; la desconexión entre los contenidos de los currículos en los niveles previos y la preparación que precisan los estudiantes para cumplir con los requisitos de ingreso, especialmente los exámenes, y las restricciones en la oferta educativa en nivel medio y superior, la cual implica que los jóvenes vean reducidas sus posibilidades de acceso.

Estos elementos se encuentran estrechamente vinculados a los sistemas educativos, pero no son los únicos relevantes. También se constatan los efectos de la preparación de los jóvenes para los exámenes. Esta depende esencialmente de los recursos familiares para

acceder a clases privadas, de la regularidad y calidad de la preparación que han recibido en niveles anteriores, así como la información con que cuentan sobre las carreras o profesiones que ubiquen como motor de sus proyectos educativos y sobre el proceso de admisión.

Por otra parte, luego de que se produce la no admisión, los recorridos pueden ser muy variados. Resulta interesante que, en el contexto mexicano, los jóvenes dependen de los recursos familiares y personales para sus proyectos educativos y estos subsisten a pesar de la irrupción de la no admisión, por lo que continúan siendo el criterio ordenador de las decisiones de los jóvenes; mientras que, para los jóvenes cubanos, luego de la no admisión aparecen nuevas variantes educativa que permiten sostener la vinculación institucional de los estudiantes, sus recorridos educativos, pero que generalmente conduce a que abandonen sus proyectos iniciales, que además suelen ser poco claros y concretos.

En México se observa un reordenamiento de las trayectorias en un contexto de desigualdades naturalizadas: los jóvenes asumen como legítimas las barreras sistémicas que encuentran en sus recorridos escolares y admiten que sus oportunidades y recursos dependen única y exclusivamente de su desempeño individual. Con ello entienden que solo mejorando sus habilidades y recursos pueden completar sus proyectos educativos.

Esto tiene diversos efectos. En primer lugar, son más activos en la búsqueda de alternativas. Al mismo tiempo, en la medida en que no cuentan con los recursos relevantes, especialmente los de tipo económico que les permitan mantenerse en la competencia por el ingreso, no alcanzan los resultados esperados. En segundo término, ello implica que son más autónomos e independientes en la toma de decisiones, en tanto han aprendido que en ámbitos donde existen oportunidades abiertas, es imprescindible su gestión para asegurarse algunas.

En Cuba se observan reconfiguraciones en un contexto altamente estatalizado: las trayectorias y su articulación mantienen estrecha dependencia del sistema de oportunidades institucionalmente delineado. Ello podría implicar que las oportunidades están más equitativamente distribuidas, sin embargo, el sistema de oportunidades y las variantes disponibles para los jóvenes se construyen bajo el supuesto de que el sistema institucional funciona de modo ajustado. Al aparecer fallas en el sistema educativo, en los sistemas de remuneración y valoración social del empleo, entre otros, las soluciones a disposición se encuentran desfasadas respecto a las aspiraciones y proyectos educativos y de vida de los jóvenes. Alguno de los resultados visibles es la baja motivación profesional y la dificultad para conformar proyectos educativos, profesionales y personales en los que los jóvenes se realicen.

Así, la toma de decisiones y la movilización respecto a los proyectos educativos y de vida pretenden esencialmente no quedar fuera del sistema institucionalmente pautado. De ello son claros ejemplos los proyectos y presiones familiares hacia los hijos, que persiguen alejar a los jóvenes de la desvinculación del estudio y el trabajo, toda vez que esta constituye una “marca” en el sistema institucional y, por tanto, en el sistema de oportunidades.

De igual modo, la posibilidad de moverse entre las opciones disponibles depende de los recursos familiares.

Con ello, como se anotaba en la hipótesis, la reconfiguración de las trayectorias juveniles luego de la no admisión a la universidad que se presentan se asienta sobre los recursos que encuentran a su disposición para ello. Aunque estos cuentan con un peso sustancial, en las decisiones sobre las trayectorias y los recorridos emprendidos también se condensan las expectativas personales y familiares, los sentidos otorgados a la ES, la características del mercado laboral y del ámbito salarial. A ello se agrega que la no admisión constituye una puerta abierta a nuevas experiencias, lo cual impacta también en la configuración de sus expectativas y proyectos.

REFERENCIAS

- Abbott, Andrew. (2001). *Time matters on theory and method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ancer, Jesús. (2015). *Informe de actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2015*. Nuevo León: UANL.
- Ancer, Jesús. (2014). *Informe de actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2014*. Nuevo León: UANL.
- Banco Mundial. (2019). *World Bank*. (G. B. Mundial, Producer) Retrieved 3 de febrero de 2020 from World Bank Open Data: <https://datos.bancomundial.org/>
- Barrios, Margarita. (13 de Marzo de 2018). Amplio plan de plazas para la Educación Superior. *Juventud Rebelde*, disponible en <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2018-03-13/amplio-plan-de-plazas-para-la-educacion-superior/imprimir>.
- Barrios, Margarita. (5 de marzo de 2016). Anuncian plan de plazas para el ingreso a la Educación Superior. *Juventud Rebelde*, edición digital.
- Barrios, Margarita. (3 de marzo de 2017). Dan a conocer plan de plazas para la Universidad. *Juventud Rebelde*, edición digital.
- Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bidart, Claire. (2014). Life course, time and process: Exploring “trans”-quantitative and qualitative methods. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 124, 5-13.
- Bidart, Claire. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 29-57.
- Bidart, Claire & Brochier, Damien. (2010). Les bifurcations comme changements d’orientation dans un processus. In A. (. Méndez, *Processus Concepts et méthode pour l’analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 171-190). Bélgica: Editorial Academia Bruylant.
- Blanco, Mercedes. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31.
- CEPAL. (22 de Enero de 2020). *Consulta integrada Estadística e indicadores sociales CEPAL-CEPALSTAT*. Retrieved 22 de enero de 2020 from CEPAL: <https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=1710&idioma=e>
- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina 2019*. CEPAL.

- Domínguez, María Isabel; Castilla, Claudia y Rego, Idania. (2013). *Políticas Públicas de Juventud e Inclusión Social: El caso de Cuba*. CIPS. La Habana: Grupo de Trabajo CLACSO Juventud-UNESCO .
- Espina, Mayra; Núñez, Lilia; Martín, Lucy; Togores, Viviana., Espina, Rodrigo., Rodríguez, Adrián y Ángel, Gisela. (2007). *El plano macro de la movilidad social: Dinámica socioestructural de la reforma*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Ferrarotti, Franco. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* , 14 (44), 15-40.
- Figueredo, Oscar y Sifonte, Yunier. (4 de marzo de 2020). Otorgarán más de 91 mil plazas para la Educación Superior en Cuba. *Cubadebate* .
- Hélaridot, Valentine. (2010). Vouloir ce qui arrive? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. In M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti, *Les Sciences Sociales face à l'événement et aux bifurcations* (pp. 160-167). Paris: Editions La Découverte.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos, y Baptista, María del Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior* , XL(1) (157), 31-53.
- García, Syndy. (6 de Junio de 2015). Buscan 34 mil ingresar a facultades de la UANL. *Milenio* , pp. Version en línea, disponible en http://www.milenio.com/region/Examen_adminision_facultan_UANL-examen_UANL-0_531546898.html.
- Garza Rivera, Rogelio. (2016). *Informe de actividades del Rector Mtro. Rogelio G. Garza Rivera correspondiente al año 2016*. Nuevo León: UANL.
- Garza Rivera, Rogelio. (2017). *Informe de actividades del Rector Mtro. Rogelio G. Garza Rivera correspondiente al año 2017*. Nuevo León: UANL.
- Garza, Rogelio. (26 de octubre de 2018). *Universidad Autónoma de Nuevo León*. Retrieved 9 de octubre de 2019 from Informe de Actividades del Rector Rogelio Garza correspondiente al año 2018: https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/12/uanl_informe2018.1.pdf
- Garduño, Felipe. (2000). Los exámenes de admisión y la selección a la universidad pública ¿razón pedagógica o racionalidad técnica? *Revista del Centro de Investigación* , 4 (14), 11-18.
- Gentili, Pablo. (2009). Marchas y Contramarchas. El Derecho a la Educación y a Dinámicas de Exclusión Incluyente en América Latina (A sesenta Años de la Declaración Universal de los Herechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación* (49), 19-57.
- Grossetti, Michael. (2004). *Sociologie de l'imprévisible: Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. France: Presses Universitaires de France.
- Grossetti, Michael. (2010). Imprévisibilité et irréversibilités: les composantes des bifurcations. In M. Bessin, C. Bidart, y M. Grossetti, *Les sciences sociales face à l'événement et aux bifurcations* (pp. 147-167). Paris: Editions La Découverte.
- INEGI. (2017). *Encuesta Nacional de los Hogares*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2014). *Perfil sociodemográfico de jóvenes*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Ciudad de México: INEGI.
- Jaurros, María F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios* , 3 (5), 69-90.
- Lozares, Carlos y Verd, Joan (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, social y dinámica de la red socio-personal. *REDES-Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 15 (6), 95-125.

- Longo, María Eugenia. (2016). Les parcours de vie des jeunes comme des processus. *Les Cahiers Dynamiques* (67), 48-57.
- Longo, María Eugenia y Deleo, Camila. (2012). La incorporación metodológica del tiempo: un estudio de trayectorias biográficas y laborales a partir de dispositivos longitudinales. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata.
- Longo, María Eugenia; Méndez, Ariel, & Tchobanian, Robert. (2010). Le découplage temporel du processus: l'analyse par séquences. In A. Méndez, *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 73-89). Bélgica: Editorial Academia Bruylant.
- Muñoz, Carlos y Márquez, Alejandro. (2000). Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2).
- Mayer, Karl Ulrich. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- Ministerio de Educación Superior MES. (2018). *Prontuario Estadístico Educación Superior*. La Habana: Editorial Poligráfica Félix Varela.
- Mesta, Denisse. (22 de Mayo de 2014). Desean ingresar 40 mil estudiantes a la UANL. *Multimedios*.
- Méndez, Ariel (coord.). (2010). *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (Vol. 11). Belgique: Louvain-la-Neuve-Academia Bruylant.
- Mercier, Delphine y Oiry, Ewan. (2010). Le contexte et ses ingrédients dans l'analyse de processus: conceptualisation et méthode. In A. (. Méndez, *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 29-41). Bélgica: Editorila Academia Bruylant.
- Mills, Wright. (1959,1975). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Noda, Marcia. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Cuba*. Universia.
- Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos para la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana: Gaceta de Cuba.
- Publímetro. (29 de Julio de 2017). Más de 186 mil jóvenes quedaron fuera de universidades públicas en México. *Publímetro*.
- Péroucheau, Guillaume y Correia, Mario. (2010). Les moteurs, principes génératifs du mouvement dans les processus. In A. Méndez (coord), *Processus Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 123-139). Bélgica: Editorial Acadmia Bruylant.
- Presidencia de la República. (30 de abril de 2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Retrieved 10 de abril de 2020 from Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- ONEI. (2018). *Anuario Estadístico de Cuba. Empleo y Salario*. Ciudad de La Habana: Oficina Nacional de Estadística e Información.
- ONEI. (2014). *Informe Nacional Censo Naciona de Vivienda 2012*. La Habana: Oficina Nacional de Estadística e Información.
- Orta, Yailín. (20 de Enero de 2016). *Mesa Redonda de la Televisión Cubana*. Retrieved 21 de Enero de 2016 from <http://www.mesaredonda.cubadebate.cu>
- Rodríguez, Carlos & Padilla, Geraldo. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia*, 195-206.
- Sartori, G. y Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. España: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (Septiembre de 2018). *Sistema Nacional de Información Estadística*. Retrieved 10 de Octubre de 2019 from Indicadores y pronósticos educativos. Reporte de Indicadores Educativos 2018: <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores.html>

- Secretaría de Educación Pública SEP. (Septiembre de 2017). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Retrieved 9 de Octubre de 2019 from Estadísticas Educativas. Serie Histórica y Pronósticos: <http://www.snie.sep.gob.mx/estadistica.html>
- Solís, Patricio. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. In R. Vélez, J. E. Huerta, y R. Campos, *México, ¿El motor inmóvil?* (pp. 47-94). Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Solís, Patricio., y Rodríguez, Eduardo. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones. *Revista Mexicana de Innovación Educativa* , 18 (59), 1103-1136.
- Sosa, Ana M., Íñigo, Enrique, & Martín, Elvira. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior* , 30-40.
- Thomas, W. I., y Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Alfred A. Knopf.
- Trucco, Daniela. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Vita, Israel. (9 de Junio de 2018). Presentan aspirantes a facultades de la uni. *ABCNoticias.MX*.

ARTÍCULO

El *Open Access*: Un medio para la democratización del conocimiento

Open Access: A means for knowledge democratization

JOAQUÍN ORDOÑEZ*

*Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México
Correo electrónico: joaquin.o@me.com

Recibido el 4 de enero 2020; Aprobado el 3 de marzo del 2023

RESUMEN

Se postula que la democracia debe operar no solamente en el gobierno sino también en el conocimiento, en el que la libertad hace posible su discusión y transmisión por y hacia el mayor número de personas sin la necesidad de solventar obstáculos ni requisitos. Las tecnologías de información y comunicación (TIC's) son un instrumento para el acceso al conocimiento y para desarrollar ciudadanos activos, creativos y reflexivos. El conocimiento, como producto de la investigación, es un bien público que debe ser distribuido sin obstáculos en condiciones democráticas como libertad e igualdad a través del "acceso abierto".

PALABRAS CLAVE:

Acceso abierto; Ciencia; Conocimiento; Democracia; Sociedad del conocimiento

ABSTRACT

It is postulated that democracy must operate not only in government but also in knowledge, in which freedom makes possible its discussion and transmission by and to the greatest number of people without

the need to solve obstacles or requirements. Information and communication technologies (TIC's) are an instrument to knowledge access and to develop active, creative and reflective citizens. Knowledge, as a product of research, is a public good that must be distributed without obstacles in democratic conditions such as freedom and equality through "open access".

KEYWORDS: Open access; Science; Knowledge; Democracy; Knowledge society

INTRODUCCIÓN

Dos interrogantes han estimulado la reflexión acerca del conocimiento que se produce con la actividad científica, la primera de ellas es ¿ciencia para qué? la cual puede ser respondida afirmando que la ciencia está destinada a la solución de los problemas del ser humano, para beneficiar a la comunidad, mejorar la convivencia del hombre, alargar y mejorar la vida, etc., y la segunda es ¿ciencia para quién? (y su producto, es decir, el conocimiento) la cual provoca una respuesta que difiere de la anterior y que anima al presente trabajo: la ciencia es para todos. En virtud de que el producto principal de la ciencia es el conocimiento (acerca de los fenómenos y hechos que se presentan en la vida y con la finalidad de poder resolverlos), luego entonces el conocimiento debe ser también para todos; es decir, todos tenemos derecho a la ciencia y al conocimiento. Pero no basta con aseverar que la ciencia y el conocimiento es para todos, ya que haría falta prever los mecanismos e instrumentos para que esto se haga realidad, lo cual nos obliga a explorar diversas opciones.

Es aquí donde se debe considerar el concepto de *democracia*, cuyo contenido axiomático nos puede proporcionar el sustento teórico y filosófico para sostener la tesis de que el conocimiento es para todos. Es indispensable que se revise el derecho al conocimiento desde el punto de vista de la democracia, la cual además de ser una forma de gobierno es también una forma de vida, es decir, debe practicarse no solamente en cuanto a los aspectos gubernamentales sino también en los demás ámbitos de la vida cotidiana,¹ al punto en el que se pueda hablar de una democracia en el conocimiento, es decir, de un conocimiento democrático y, como el medio para poder llegar a ello, de una democratización del conocimiento.

Así, del concepto de *democracia* como forma de vida surge también la premisa necesaria para sustentar la necesidad de volver democrática la ciencia y el conocimiento, es decir, de que el conocimiento como producto de la ciencia posea las cualidades axiomáticas

¹ Esa es la razón por la que en ocasiones se habla, por ejemplo, de democracia en la economía (o economía democrática), democracia en la sociedad (o sociedad democrática) y también democracia en la educación (o educación democrática), pero tal vez ya sea tiempo de empezar a hablar.

de la democracia, como la libertad y la igualdad. Lo anterior alude a la necesidad de democratizar el conocimiento como una constante en la vida diaria de los estados, de los pueblos, de las comunidades y también de las personas en lo particular, ya que todos los días, todas las personas tenemos la necesidad de resolver problemas y solventar obstáculos que se nos presentan, por lo que es indispensable contar con los conocimientos necesarios para poderlo realizar, y un medio para que esto suceda lo constituye el *Open Access* o conocimiento abierto.

LA DEMOCRACIA Y LA LIBERTAD ACADÉMICA

La democracia, por sus raíces etimológicas, *demos* pueblo y *kratos* gobierno, significa gobierno del pueblo, lo que hace alusión directa a la manera en la que se toman las decisiones en una comunidad o en una sociedad, pero más concretamente en un Estado. Es decir, las decisiones gubernamentales (que son de carácter público) son tomadas por el pueblo. Esto trasladado a los otros aspectos en los cuales la democracia se puede involucrar, nos da como resultado que en esos casos las decisiones sean tomadas también por el pueblo y no solamente por quienes conforman las estructuras de gobierno o de administración, pero para que el pueblo pueda tomar esas decisiones es necesario que primero sea conocedor de la situación que genera la necesidad de tomar la decisión para después poder adoptar una determinación. De ahí, surge la importancia de que el pueblo decisor esté involucrado en los aspectos públicos o estatales que son causantes de que se necesite tomar una decisión.

No obstante, que la democracia sea también una forma de vida significa que las decisiones que se den democráticamente no necesariamente tienen que versar sobre aspectos gubernamentales o estatales, sino que pueden ser sobre cualquier otro ámbito de la vida cotidiana en el que se encuentre involucrada la democracia en su faceta de forma de vida.² De esa manera, las decisiones relacionadas con el conocimiento deben ser análogas y congruentes con el conocimiento democrático. La democracia está fundada en determinados valores y principios, por ejemplo, la libertad, la igualdad, la fraternidad, la tolerancia, el pluralismo, etc., pero también en el principio de mayoría, el cual refiere al aspecto cuantitativo para tomar esas decisiones.³ Este último aspecto cuantitativo es importante ya que el principio de mayoría de la democracia es un rasgo numérico que no solamente tiene utilidad en cuanto a la toma de decisiones por parte de la comunidad o de la sociedad (pueblo), sino que también es un parámetro para considerar a los destinatarios de los diversos ámbitos a los que se aplica el adjetivo *democracia*, por ejemplo, la economía

² Por ejemplo, en economía la decisión que se tome debería ser en cuanto a ese ámbito, en el aspecto educativo también las decisiones deben estar relacionadas con esa característica, y así con cada una de las particularidades de la vida cotidiana en los que la democracia esté involucrada.

³ Que pueden ser, como se dijo, de carácter público o gubernamental, pero también dependiendo del caso, pueden ser decisiones económicas, sociales, educativas o respecto al conocimiento.

democrática no solamente significa la posibilidad de tomar decisiones por la mayoría del pueblo (lo que obviamente implicaría que esa mayoría estuviera involucrada en ese tema), sino que además (y quizá esta sea la connotación más importante del concepto) implica que los beneficios deben recaer en la mayoría (aspecto cuantitativo) de esa sociedad o comunidad (pueblo).

Lo anterior es comprensible ya que la decisión adoptada por la mayoría produce el efecto ineludible de que esa misma mayoría esté conforme con esa decisión, y dicha decisión difícilmente podrá perjudicarlos, es decir, resulta difícil que una decisión tomada por la mayoría no sea bienvenida por esa misma mayoría. Así, el conocimiento democrático debe referirse no solamente a la toma de decisiones en cuanto a este aspecto,⁴ sino que también (y parece ser que mayormente) debe referirse a quiénes son los beneficiados con el conocimiento que se genera por la sociedad o comunidad (es decir, por el propio pueblo). Por ello, el conocimiento democrático significa (o debe significar) conocimiento para todos.

Para que el conocimiento pueda ser democrático en los términos mencionados y así poder hacer realidad el objetivo de que la ciencia (y el conocimiento en general) sea para todos, es necesario dotarlo de las cualidades propias de la democracia, es decir, necesitamos democratizar al conocimiento, y una de las herramientas que se tienen en la actualidad para poder lograr lo anterior es lo que se ha llamado *acceso abierto*, el cual significa que la mayoría de las personas tengan visible y puedan estar al tanto del contenido de la literatura científica y puedan, además, difundirla con más personas. Todo ello permite en conjunto que haya libertad académica, que la sociedad de la información se refuerce y, por consecuencia, se fortalezca también la sociedad del conocimiento, con el objetivo primordial de que el conocimiento y todo lo que conlleva (desde su producción hasta su difusión y divulgación) forme parte de la vida cotidiana de la mayoría de la población, lo que sería en su beneficio.

El conocimiento científico solamente tiene posibilidad de crearse y recrearse si los fenómenos sociales y de la vida cotidiana se reflexionan, se discuten y se contrastan, esto significa que las posturas críticas acerca del conocimiento establecido son indispensables para la ciencia, pero no solamente eso, sino que además es necesario que esa crítica, contrastación y discusión puedan realizarse de manera libre, sin obstáculos y sin la necesidad de cubrir requisitos específicos ni de satisfacer circunstancias especiales. Esto está relacionado con los principios de la democracia, por ejemplo, la libertad, por lo que un conocimiento democrático es, de manera indispensable, un conocimiento libre, sin restricciones ni obstáculos, tal como la democracia opera en un Estado o en una estructura

⁴ Lo cual sería un poco difícil de llevar a la práctica ya que dependemos de otros factores más relacionados con la preparación académica y con la capacidad cognoscitiva de los miembros del pueblo para poderlos considerar como aptos para la toma de decisiones en este aspecto. Esto es sumamente discutible pero no es motivo del presente trabajo.

política o régimen gubernamental, pero también de la misma manera en la que debe practicarse en la vida cotidiana.

Así, la “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico” (1999) dice que la ciencia está basada en “... una reflexión crítica y libre, fundamental en un mundo democrático”, pero también dice que se debe “... garantizar la libre circulación de la información sobre todas las utilizaciones y consecuencias posibles de los nuevos descubrimientos y tecnologías...” (pág), lo que es una consecuencia de la reflexión crítica y libre, ya que esa libertad con la que se pueda reflexionar el conocimiento da la pauta para que circule, para que se difunda y se conozca por muchas personas más; se trata de que no haya obstáculos para la discusión y esto representa la posibilidad de que sea transmitidas esas discusiones a otras personas que a su vez tienen la posibilidad de discutirlo y de transmitirlo a otras. Se trata de potenciar la posibilidad de que todos (o la mayoría o la mayor cantidad posible de personas) seamos investigadores y discutidores del conocimiento.

Ahora bien, ¿Qué tiene que ver la democracia con el conocimiento si la democracia es básicamente una forma de gobierno? Para responder esto tenemos que aludir a lo que doctrinal y constitucionalmente se ha aceptado y definido respecto a lo que debemos entender por democracia, es decir, se trata no solamente de una estructura jurídica o de una forma de gobierno, sino que también es una forma de vida, lo que significa que la democracia y sus principios deben estar presentes en todo el actuar de las personas, ya sea que se trate de un Estado, un país, una colonia, una comunidad, un salón de clases, etc. Según John Dewey (1998, p. 81), lo que hace democrática a una sociedad es la posibilidad de realizar una forma de vida social en la cual los intereses de las personas se comprenden de manera recíproca: “... una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia...”, y dice también que una democracia es más que una forma de gobierno: es primero un modo de vivir asociado, un modo de experiencia comunicada juntamente (1998, p. 82); a partir de lo anterior se puede interpretar (Ordóñez, 2014) que el derecho a la educación tiene dos vertientes: a) en una sociedad democrática todos deben tener acceso a la educación y b) una sociedad democrática es aquella que proporciona al individuo la educación suficiente y necesaria para poder actuar en la vida política, en el control social y en la participación.

En efecto, la democracia implica la toma de decisiones por la mayoría, pero también significa que los efectos y beneficios de una decisión recaen en la mayoría. Quiere decir que la mayor parte de la población debe ser la beneficiaria de los efectos derivados de aquello a lo que se le aplica el adjetivo *democracia*, por ejemplo, el beneficio económico de una economía democrática debe ser para todos o para la mayoría, el beneficio educativo de una educación democrática debe ser también para todos o al menos para la mayoría, por lo que el beneficio del conocimiento cuando se le agrega el adjetivo “democrático”, es decir, el “conocimiento democrático”, debe ser para todos o al menos para la mayoría. Lo anterior es así, en virtud de que el elemento más importante para una democracia lo es

siempre la población o la sociedad, es decir, el elemento humano, que es el que finalmente se considera como el destinatario de la democracia y de sus efectos.

Uno de los principios de la democracia que cobra importancia en cuanto al tema de la democratización del conocimiento es el de la libertad, de tal manera que se puede hablar de libertad académica en términos de la confrontación de opiniones, posturas, perspectivas, tesis, teorías, etc., y esto nos permite poder incrementar el conocimiento ya acumulado, pues de la contrastación del conocimiento aceptado con la visión particular de la realidad siempre se obtiene un nuevo producto que es, precisamente, un nuevo conocimiento y el acrecentamiento de la ciencia. Sin embargo, la ciencia es más que un proceso acumulativo ya que su acrecentamiento va obedeciendo a las interrupciones de las rupturas violentas y con los que se destruyen los paradigmas científicos para ser sustituidos por otros nuevos (Kuhn, 2004). La ciencia no se crea a partir de una aseveración unipersonal, arbitraria e indiscutible, sino que la ciencia se crea a partir de la discusión y confrontación de las ideas de las personas. Significa que los teóricos y científicos deben llevar a cabo la confrontación de sus ideas y hallazgos a través de la discusión, si es que se quiere acrecentar el conocimiento científico. Esa libertad académica permite que exista la discusión de las ideas, es decir, del conocimiento aceptado, y que se pueda confrontar con la realidad. De lo contrario, en caso de no existir esa libertad académica, se podría incurrir en el error de pensar que el conocimiento establecido y aceptado es el único existente y, por tanto, la solución a los problemas sociales serían casi siempre los mismos, con las indeseables consecuencias que esto podría traer.

De acuerdo con el diccionario de la lengua española, democratizar significa hacer demócratas a las personas o democráticas a las cosas. Lo anterior implica que las personas practiquen y respeten los principios y valores de la democracia (libertad, igualdad, etc.) y que a las cosas se les agreguen como cualidades esos mismos principios y valores, por ello es importante revisar lo que implica democratizar el conocimiento, la ciencia y la academia. Se trata de una conversión de un estado que difiere del democrático a otro que es el que posee precisamente las características de la democracia, que no son otras más que las derivadas de sus valores y principios. Por tanto, una democratización del conocimiento significa transformar en democrático ese cúmulo de datos y de información que se ha ido generando por la humanidad con su actividad científica y de investigación, y para transformar en democrático al conocimiento es indispensable impregnarlo de sus cualidades que surgen directamente de sus valores y principios, como el de la libertad, que implica no estar unido ni vinculado a algún otro elemento, es decir, el conocimiento democrático es el que no tiene ataduras, de tal manera que cualquiera puede acceder a él sin tener la obligación de satisfacer algún requisito previo para ello.

La inequidad social se reproduce por patrones sistemáticos de diferenciación y exclusión en la educación (Lewis, 2007), se trata de una antinomia de la democracia, porque la democracia y sus valores (como la libertad y la igualdad) propugnan precisamente el trato

equitativo entre las personas, mientras que la desigualdad o las injusticias van en contra de la democracia, de tal manera que cuando somos desiguales estamos siendo antidemocráticos, por lo que la inequidad social se reproduce también por patrones sistemáticos de diferenciación y exclusión en el ámbito de la educación, y cuando hay diferenciación y exclusión en ese ámbito y en el del conocimiento, en ese momento hay antidemocracia o antidemocratización en el conocimiento o en la ciencia.

Asimismo, en una economía orientada hacia el mercado, el interés individual pudiera imponerse sobre las necesidades de las mayorías, en tanto que, las necesidades del mercado pudieran tener prevalencia sobre valores democráticos (Giroux, 2003). Aquí se puede hacer referencia a cómo el capitalismo ha sido una postura ideológica que ha estado perjudicando los elementos esenciales de la democracia como la igualdad y la libertad, lo que también ha afectado, aunque tal vez de manera indirecta, al conocimiento y al desarrollo de la ciencia y, en suma, a la libertad académica y a la democratización del conocimiento (Silva, 2014, p. 224): “Modern technology makes it possible to democratize access to knowledge, but we must guard against the ever-present danger that commercial interests will take over the modes of electronic communication”.⁵

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

De acuerdo con el diccionario de la lengua española, conocimiento es el entendimiento, la inteligencia o la razón natural. Lo anterior es importante ya que por virtud de la razón natural (desde el punto de vista del derecho natural) tenemos que considerar la naturaleza biológica de los individuos, a partir de cuyos elementos físicos, biológicos o fisiológicos podemos exigir ciertos derechos acordes con esa biología, por ejemplo, el derecho que tiene el ser humano de respirar aire limpio parte precisamente de la conformación y estructura física y biológica que tiene, en la que posee un par de pulmones aptos solamente para procesar aire con ciertas características de pureza y no otro más contaminado o cargado de otras partículas ajenas y contrarias a la posibilidad funcional de ese par de pulmones. Si esto lo trasladamos a una mente o a un cerebro, a una racionalidad, entendimiento o inteligencia que posee el ser humano, desde la perspectiva del derecho natural, tenemos entonces el derecho natural al conocimiento.

La teoría del conocimiento o epistemología versa sobre la manera en la que los hombres (rationales) han podido buscar y obtener la verdad, lo cual se lleva a cabo por la actividad de dos elementos: sujeto y objeto, entre los cuales ocurre el fenómeno del conocimiento, ya que el sujeto aprehende al objeto y se forma en la mente una imagen de este, conceptualizándolo e idealizándolo, de esa manera se crean conceptos, modelos e

⁵ “La tecnología moderna permite democratizar el acceso al conocimiento, pero debemos protegernos del peligro siempre presente de que los intereses comerciales se hagan cargo de los modos de comunicación electrónica”.

incluso teorías por los que se puede ir conociendo la realidad circundante (Hessen, 2007), la cual constituye el objeto, mientras que el sujeto es la persona o personas, que en este caso es, precisamente, la población en un medio democrático. Lo anterior significa que la población es el ente cognoscente de la realidad social, en un circuito epistemológico que explica la forma en que se produce el conocimiento. Tales elementos epistemológicos (sujeto “población” y objeto “realidad social”) pertenecen al proceso cognoscitivo y son elementos indispensables e insoslayables para la actuación de las personas en una sociedad. Asimismo, no podemos ignorar o hacer a un lado la acción de conocer, ya que las personas somos entes conocedores y racionales, es decir, entes que por naturaleza y por razón natural conocemos, aprehendemos, procesamos las ideas, sintetizamos, resumimos, analizamos, etc. Todo ello como consecuencia de la posibilidad mental que tenemos los seres humanos de procesar el conocimiento.

De aquí partimos al concepto de *información*, ya que no podemos ser acreedores al conocimiento ni podemos acceder al mismo ni eventualmente ser conocedores, si no estamos primero informados, y esto se puede lograr a través de los distintos instrumentos existentes para hacer realidad ese derecho. La sociedad de la información transforma sustancialmente el paradigma que se tiene, ya que modifica la producción, tratamiento, distribución y uso de la información con la finalidad de que sea en beneficio de la mayoría. Pero no solamente eso, ya que de ahí surgen nuevas formas de comunicación e información que son en realidad nuevos paradigmas en la construcción del conocimiento, nuevas formas de aprendizaje y la construcción de diferentes realidades, lo cual refiere en concreto a las nuevas tecnologías de información y de comunicación (TIC's).

La estrepitosa evolución que han tenido los medios e instrumentos de la comunicación ha provocado que se considere como rasgos principales de la sociedad de la información (Trejo, 2001) la exuberancia, en cuanto a la cantidad de la información que es mucha, mala o buena, pero abundante; la omnipresencia, ya que la información está en todos lados, siendo suficiente con tener un aparato de comunicación para tener acceso a esa información; la irradiación, ya que rebasa y rompe barreras, no tiene limitantes, y si los hay los rompe para continuar con la irradiación; la velocidad, ya que es rapidísima la forma en la que nos enteramos de sucesos acaecidos incluso al otro lado del mundo. Sin embargo, otro de los rasgos también es la desigualdad, ya que los logros y beneficios de las tecnologías no están al alcance de todos, lo que produce una exclusión social, también llamada brecha digital, situación de carácter antidemocrático ya que atenta contra dos de los valores de la democracia: la igualdad y la libertad.

Los productores del conocimiento (que generalmente son investigadores), tienen la responsabilidad de que se difundan los conocimientos y de evitar que se mantengan en secreto, en privado o que solamente sean para un reducido sector de la sociedad: “... La responsabilidad social que incumbe a los investigadores exige que mantengan en un alto grado la honradez y el control de calidad profesionales, difundan sus conocimientos,

participen en el debate público y formen a las jóvenes generaciones...” (“Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”, 1999, pág.). Esa participación en el debate público significa exponer el producto de la investigación a la visión de todos, para que pueda ser discutido, contrastado, etc., todo ello en libertad y, de paso, poder formar a las futuras generaciones de investigadores, pero también de ciudadanos, ya que las modernas sociedades democráticas requieren hoy más que nunca de ciudadanos pensantes, reflexivos y críticos y la única manera en la que pueden serlo es haciendo circular el conocimiento de forma libre para que todos o la mayoría podamos discutirlo.

El ciudadano⁶ es el ente que puede hacer uso o acceder al conocimiento o al elemento del proceso cognoscitivo referente a la realidad social. Esa exclusión social o brecha digital hace referencia a una ciudadanía pasiva, que atiende más al consumo en detrimento de la creatividad y atiende más al intercambio mercantil derivado del capitalismo, en lugar de involucrarse en el intercambio de conocimientos. Se trata de un ciudadano que no intercambia conocimientos y que no ejerce su creatividad. Por eso la sociedad de la información es la antesala para una sociedad del conocimiento y esta última primero tiene relación con algo que se ha denominado como “conocimiento útil”, mismo que tiene las siguientes características: a) transferencia del conocimiento, que refiere a la necesidad de que ese conocimiento sea compartido a otras personas, esto considera la posibilidad de la existencia de una buena investigación y de un muy buen reporte de investigación que contenga la solución a problemas sociales, pero de qué sirve si ese excelente reporte de investigación que contiene la solución de problemas no se comparte o no se aprovecha porque nadie o pocos lo reciben o no lo leen, lo cual lleva a la segunda característica, b) aprovechamiento de la investigación, es decir, ante la existencia del producto de la investigación, lo deseable es que ese producto sirva para lo que fue producido y cumpla con su cometido, de aquí se parte a las restantes tres características: c) producción de soluciones, d) incremento en la calidad de la educación y e) aceleración en la producción de conocimientos.

El conocimiento útil también provoca cambios en la educación, como nuevos ambientes de aprendizaje, promover la investigación, ya que no basta solo con ir a la escuela o enseñar (lo cual ya es un concepto obsoleto), sino que ahora hay que impulsar a los alumnos a que conformen una verdadera sociedad del conocimiento, a través de la investigación, de la crítica, de la creatividad y de la discusión; también promover la formación de cuadros de investigación, es decir, un programa ex profeso, y no incurrir en el fenómeno que últimamente se ha dado con relación a los llamados doctorados profesionalizantes que solamente “sirven” para ser colgados por su propietario “doctor” en el estante personal de trofeos. También se debe fomentar la transdisciplina para ser parte de la producción de conocimientos y no solamente promover o aprovechar la investigación, lo cual se puede

⁶ Sin adentrarnos por supuesto a las características políticas, jurídicas y sociales del “ciudadano”, ya que no es objeto del presente artículo.

lograr contrastando, comparando y discutiendo lo que se dice en los ámbitos académicos, es decir, evitando ser ciudadanos pasivos y tratando de ser ciudadanos o académicos activos.

“Ser parte de” significa participar e involucrarse y tal concepto tiene relación muy directa y cercana con el concepto de ciudadanía, ya que el ciudadano es un ente que debe estar involucrado en la ciudad, en sus problemas y en los de la sociedad. También debe estar involucrado con las soluciones de la ciudad. Por ello, ser parte de la producción de conocimientos es el reto de la ciudadanía, participar en la producción de conocimientos e involucrarse en la producción de los conocimientos, lo cual se puede lograr solamente a través de poder acceder a la producción de esos conocimientos. Tales elementos podrían dar la pauta para una sociedad del conocimiento. Así, el conocimiento no se limita a solamente un conjunto de entelequias mentales o de aprehensiones cognoscitivas desde el punto de vista gnoseológico, sino que el conocimiento debe ser la producción, difusión y consumo, de tal manera que primero se debe producir el conocimiento, luego se debe difundir y después debe consumir. En efecto, de qué sirve que se difunda o de qué sirve un extraordinario artículo que resuelva problemas sociales si nadie le hace caso o si las autoridades no le hacen caso o si los destinatarios o las personas que podrían aplicar ese conocimiento para resolver problemas no le hacen caso, de tal manera que esa triada es lo más importante en el conocimiento: producción, difusión y consumo. Cuando los anteriores elementos se cumplan vamos a estar entonces frente a una población activa desde el punto de vista científico.

ACCESO ABIERTO: SER PARTE DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Participar e involucrarse en algo es lo que significa “ser parte de”, de tal manera que ser parte del conocimiento o participar en el conocimiento como producto de la actividad científica, es una de las metas más importantes que tiene la democratización del conocimiento, y esto solamente se puede lograr si se practican los principios de la democracia, como el de la igualdad, ya que:

La igualdad de acceso a la ciencia no sólo es una exigencia social y ética para el desarrollo humano, sino que además constituye una necesidad para explotar plenamente el potencial de las comunidades científicas de todo el mundo y orientar el progreso científico de manera que se satisfagan las necesidades de la humanidad...” (“Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico, 1999, pág).

Por eso la ciencia es producción de conocimientos, es acumulativa y también se refiere a su consumo. Es acumulativa porque cada investigación se construye sobre otra, ese es el

carácter de la ciencia acumulativa, pero también el conocimiento científico es comunicable: "... no es inefable sino expresable, no es privado sino público. El lenguaje científico comunica información a quienquiera haya sido adiestrado para entenderlo..." (Bunge, s/f, p. 22), y para ser adiestrado en el entendimiento de la ciencia es necesario primero conocer a la ciencia y a los que la producen, no es posible adiestrarse en un campo en el que no se tiene la posibilidad de contacto.

Asimismo, la ciencia es abierta: "... no reconoce barreras a priori que limiten el conocimiento. Si un conocimiento fáctico no es refutable en principio, entonces no pertenece a la ciencia sino a algún otro campo..." (Bunge, s/f, p. 32), esto significa que la refutación es algo muy importante en cuanto al conocimiento científico, ya que el conocimiento que no tiene la posibilidad de refutarse puede volverse una arbitrariedad, lo cual va en contra de la igualdad y la libertad como características de la democracia. Lo anterior significa que se va a construir el nuevo conocimiento sobre el viejo, lo que se hace refutando el viejo y se hace con fundamento y con método científico, y para que esto suceda es tenemos que conocer y acceder al conocimiento viejo, y para esto necesitamos democratizar el conocimiento, de lo contrario no podremos construir nada sobre nada. Por eso, la democratización del conocimiento significa que la población participe, se involucre y acceda a la producción, difusión y consumo del conocimiento. Esto significa la democratización del conocimiento: conocimiento para todos, y aquí se responde la pregunta que animó inicialmente este trabajo: el conocimiento debe ser para todos, no para unos cuantos o no solamente para un sector privilegiado, sino que debe difundirse y divulgarse, tiene que ser exuberante, tiene que irradiarse.

Por otro lado, la producción del conocimiento también se realiza de manera colectiva, bajo un esquema de aprendizaje cooperativo y también es una posibilidad de encontrar nuevas formas de solución a los problemas. Así, se tienen comunidades académicas, de investigación y de conocimiento o lo que también se conoce como una sociedad de conocimiento. El desarrollo de la investigación es mejor cuando se realiza de manera colectiva, ya que dos cabezas piensan mejor que una. Si solamente piensa una cabeza el producto de ese pensamiento se puede volver autoritario y dictatorial ya que, si no hay otra cabeza que la contradiga ni que discuta con esa cabeza, lo que esa única cabeza diga o piense se vuelve dictatorial, y esto es antidemocrático y se vuelve anticientífico, y entonces no será posible acrecentar la ciencia si no tenemos a dos cabezas discutiendo y pensando mejor que una. Ahora imaginemos tres o más mentes o toda una comunidad pensando, discutiendo y contrastando el conocimiento.

La democratización del conocimiento significa entonces que la población debe ser beneficiaria de la igualdad y de la oportunidad en la educación y en la ciencia, o sea, que toda la población esté en igualdad de circunstancias para la oportunidad de acceder a la educación y de acceder a la ciencia. Se trata de una igualdad de oportunidades, pero esto no quiere decir que todos vayan a la escuela, hay diferencia, no es lo mismo decir que

todos vayan a la escuela a que todos tengan la oportunidad de ir a la escuela y entonces que cada quien elija, porque si no hay oportunidad de que todos vayamos a la escuela estamos ante una desigualdad social y antidemocracia, pero si creamos las condiciones sociales, administrativas, económicas, políticas, jurídicas, etc., para que todos tengamos esa oportunidad de ir a la escuela, y si alguien decide no ir es otra cosa, pero las oportunidades están dadas y establecidas para que todos tengamos la posibilidad de ir a la escuela y de acceder a la ciencia y de discutir el conocimiento. Otra situación muy diferente y ajena a lo anterior es que alguien no quiera acceder y discutir el conocimiento.

La democratización del conocimiento es entonces la discusión libre de las ideas como uno de los procesos democráticos de la sociedad, lo que no solamente implica una votación estatal, sino que también significa una forma de vida en la que la discusión libre de las ideas es parte de los procesos democráticos de la sociedad. La democratización del conocimiento también es mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas: culturizar en democracia a las personas. Esto se puede hacer en las escuelas y practicando los valores democráticos como la libertad y la igualdad. Pero también es también gobierno y dirección de la ciencia, lo que significa que debe haber alternancia, renovación y apertura en su administración y que esto no quede en solamente unas cuantas personas o en un reducido sector de la población. Pero también es un acceso al conocimiento: que todos tengamos la oportunidad de acceder a las escuelas y a la ciencia o al conocimiento científico, a los artículos, al producto del investigador y que la población cuente con a) el derecho de acceder al conocimiento, pero no basta tener el derecho sino que son necesarios también b) los instrumentos o los medios tanto estatales como administrativos, políticos, sociales ideológicos, etc., y después se requiere c) la motivación, es necesario motivar a la población para acceder al conocimiento y, finalmente, la población podría tener d) la oportunidad de acceder al conocimiento. Si después de estos cuatro aspectos la población o un sector de ella no quiere acercarse al conocimiento es ya otra cosa, pero existen las condiciones dadas para que la población, democráticamente, acceda al mismo.

Uno de los instrumentos para poder tener una sociedad democrática del conocimiento o para democratizar el conocimiento es el acceso abierto, ya que incrementa la visibilidad (se vuelve exuberante y rompe barreras) del producto de la ciencia y de la investigación y también crea y amplía las audiencias, en virtud de que, si antes el producto del conocimiento como libros o artículos se lee por un determinado número de personas, ahora es posible que se lea por más, porque el acceso abierto permite eso. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, acceso es la acción de llegar o acercarse, es también la entrada o paso al trato o comunicación con alguien. En cuanto al vocablo “abierto”, significa desembarazado, llano, raso, dilatado, no murado, no cercado y, también, susceptible de cambios.

El Acceso Abierto (*Open Access*) es una iniciativa por la que se aspira a que haya una entrada o paso inmediato y sin restricciones (es decir, sin la necesidad de registros

obstaculizantes y sin que se requieran pagos económicos) al contenido de tipo educativo (sobre todo de tipo digital), lo que comprende todo lo académico y científico. Esto se ve reflejado más concretamente en el producto de la investigación científica que se difunde por medio de artículos en revistas indexadas (especializadas y arbitradas), que cumplen con mínimos de calidad para garantizar el contenido científico,

El acceso abierto a la literatura científica supone que los usuarios puedan leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de los artículos científicos y usarlos con cualquier otro propósito legítimo. La única restricción para su reproducción y distribución en el ámbito del Open Access (acceso abierto) tendría que ser el otorgar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocidos y citados. El Acceso Abierto se justifica más si cabe, si tenemos en cuenta que la literatura científica se genera en la mayor parte de las ocasiones en el seno de entidades públicas, costeada con recursos públicos. En contraste con ello, esta literatura científica ha venido estando monopolizada por los grandes grupos editoriales que cada vez han ido poniendo precios más elevados a la distribución de la información generada gracias a las aportaciones públicas (Dialnet, pág.).

Generalmente, cuando algo es gratis se consume mucho, por lo que, si el conocimiento se vuelve gratis o muy barato, es decir, de acceso abierto, esto puede producir que haya una amplificación y multiplicación de audiencias, porque cada persona que tenga acceso al conocimiento va a poder reproducirlo (o discutirlo) a su vez con otras audiencias y así sucesivamente, multiplicándolo, de tal manera que se podrá democratizar el conocimiento. Al respecto, es interesante la “Budapest Open Access Initiative” (BOAI), específicamente en su declaración de principios, de estrategias y de compromiso, en dónde se puede leer que se trata de un “bien público” sin precedente:

Una vieja tradición y una nueva tecnología convergen para hacer posible un bien público sin precedente. La vieja tradición es el deseo de los científicos y académicos por publicar los frutos de su investigación en revistas académicas sin tener que pagar por ello, tan solo por el gusto de indagar y por el conocimiento. La nueva tecnología es Internet. El bien público que hacen posible es la distribución electrónica en la red de redes de literatura periódica revisada por pares completamente gratuita y sin restricciones de acceso por todos los científicos, académicos, maestros, estudiantes y otras mentes curiosas (BOAI, 2002, pág.).

Lo considera como un bien de carácter público, es decir, una utilidad o beneficio de todas las personas que eventualmente puede llegar a convertirse en un patrimonio, es decir, en su propiedad (desde el punto de vista de la utilidad y no de la autoría, desde

luego). La razón para lo anterior es que el conocimiento científico como producto de la investigación tiene la aptitud de resolver problemas y de satisfacer también las necesidades humanas, y restringir a las personas de lo anterior sería actuar en detrimento de la democracia y sus principios. Por ello “Retirar las barreras de acceso a esta literatura acelerará la investigación, enriquecerá la educación, compartirá el aprendizaje de los ricos con los pobres y el de los pobres con el de los ricos, hará esta literatura tan útil como sea posible y sentará los cimientos para unir a la humanidad en una conversación intelectual común y búsqueda del conocimiento” (BOAI, 2002).

Además de las declaraciones que son sumamente importantes para establecer la esencia de lo que se está proponiendo, es necesario abordar los instrumentos, es decir, la manera en la que esa esencia puede ser puesta en práctica y que no solamente se quede en declaraciones utópicas sin aplicación práctica en la vida cotidiana. De esa manera, las dos principales estrategias propuestas por la BOAI son: “El acceso abierto a través de repositorios (también llamado ‘acceso abierto verde’) y a través de las revistas (también llamado ‘acceso abierto dorado’)”, estas dos rutas “no son sólo medios directos y eficaces a tal efecto, sino que están al alcance de los académicos, de forma inmediata, y no necesitan esperar los cambios producidos por los mercados o por la legislación”(pág.).

Esto último es importante. Significa que el conocimiento como producto de la investigación científica no debe depender de factores políticos, gubernamentales ni sociales cuando tales factores no han dado las condiciones necesarias para que el conocimiento sea difundido bajo los estándares democráticos de libertad e igualdad, siendo los aspectos capitalista y legislativo los que mayormente pueden incidir en su obstaculización o, por el contrario, en su libre y equitativa difusión. En este punto es inevitable tener en cuenta la definición de “acceso abierto” presentada originalmente por la BOAI:

Por ‘acceso abierto’, nos referimos a su disponibilidad gratuita [de la literatura científica revisada por pares] en la internet pública, que permite a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o añadir un enlace al texto completo de esos artículos, rastrearlos para su indización, incorporarlos como datos en un software, o utilizarlos para cualquier otro propósito que sea legal, sin barreras financieras, legales o técnicas, aparte de las que son inseparables del acceso mismo a la internet. La única limitación en cuanto a reproducción y distribución, y el único papel del copyright (los derechos patrimoniales) en este ámbito, debería ser la de dar a los autores el control sobre la integridad de sus trabajos y el derecho a ser adecuadamente reconocidos y citados (BOAI, 2002, pág.).

Se trata de abatir las barreras que históricamente han impedido el libre y equitativo paso al conocimiento científico que se distribuye en forma de artículos y que es producto de la investigación científica revisada por pares, tales barreras son mayormente financieras

(debido al costo económico que se requiere para acceder a la lectura de muchas de las revistas científicas), pero también de tipo legal (ya que la legislación estatal debería impedir que se comercialice con el producto de la actividad científica). En un sentido muy similar existen otras declaraciones que han establecido los fundamentos del acceso abierto, por ejemplo, la “Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto” de junio de 2003, cuyo objetivo fue:

...acordar pasos significativos, concretos que todas las partes relevantes — las organizaciones que potencian y dan soporte a la investigación científica, los científicos que generan los resultados de investigación, los editores que facilitan la revisión entre pares y la distribución de los resultados de investigación, y los científicos, bibliotecarios y otros que dependen del acceso a este conocimiento — puedan llevar a cabo para promover una transición rápida y eficiente hacia la publicación de acceso abierto... (Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto, 2003, pág.).

Una de las condiciones que establece es que los autores y los titulares de los derechos de propiedad intelectual otorguen al público usuario el derecho

“... libre, irrevocable, universal y perpetuo de acceso y licencia para copiar, utilizar, distribuir, transmitir y presentar el trabajo públicamente y hacer y distribuir obras derivadas, en cualquier soporte digital para cualquier finalidad responsable, sujeto a la apropiada atribución de la autoría...” (Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto, 2003, pág.).

Asimismo, la Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto de octubre de 2003, dice que la finalidad del acceso abierto es

“... promover la Internet como el instrumento funcional que sirva de base global del conocimiento científico y la reflexión humana, y para especificar medidas que deben ser tomadas en cuenta por los encargados de las políticas de investigación, y por las instituciones científicas, agencias de financiamiento, bibliotecas, archivos y museos” (Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto, 2003, pág.),

y la primera condición que establece es que

El (los) autor(es) y depositario(s) de la propiedad intelectual de tales contribuciones deben garantizar a todos los usuarios por igual, el derecho gratuito, irrevocable y mundial de acceder a un trabajo erudito, lo mismo que licencia para copiarlo, usarlo, distribuirlo, transmitirlo y exhibirlo públicamente, y para hacer y distribuir trabajos

derivativos, en cualquier medio digital para cualquier propósito responsable, todo sujeto al reconocimiento apropiado de autoría... (Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto, 2003, pág.).

El beneficio más palpable de lo anterior está en relación con la propia utilidad que tiene el aplicar soluciones a los problemas que aquejan al ser humano, mientras que la característica constante en esos tres documentos que impulsan el acceso abierto es que se eliminen los obstáculos y que siempre sea reconocida la autoría, para que el conocimiento plasmado en forma de artículos en revistas científicas, indexadas y revisadas por pares, sea distribuido y difundido de manera libre y equitativa:

El objetivo es simple: que cualquier persona en le mundo con acceso a internet —sea a partir de una conexión propia o rentada, la de una biblioteca o cualquier otra— sin importar su condición económica, social, cultural, ni su nivel de escolaridad, pueda tener acceso sin restricciones económicas, técnicas, ni legales a la información científica, académica y cultural generada con fondos públicos (Aguado, 2016, pág.).

En eso consiste la pretensión del acceso abierto, respondiendo la interrogante ¿conocimiento para quién? y la respuesta es: para todos, ya que en un mundo y en una sociedad que se jactan (al menos desde el punto de vista formal) de ser democráticos, el conocimiento y la ciencia debe ser para todos con la mayor libertad e igualdad posibles.

CONCLUSIONES

Primera. La democracia debe estar presente no solamente en la estructura política o gubernamental de un Estado, sino que también debe estarlo en todo el actuar del ser humano, ya que se trata de una forma de vida. Con esto, se hace indispensable que las personas actúen en congruencia con los principios de la democracia y, tratándose específicamente del conocimiento, deben operar los principios democráticos de libertad e igualdad. Lo anterior puede hacer posible que los conocimientos sean discutidos, contrastados, refutados, etc., con la finalidad de acrecentarlos y para que un mayor número de personas puedan conocer los avances del conocimiento científico y, a su vez, puedan discutirlo y transmitirlo a otras personas.

Segunda. Las sociedades democráticas modernas requieren que sus ciudadanos sean entes pensantes y críticos, por lo que una sociedad de la información y del conocimiento adecuada tiene una importante función para poder lograr que la ciudadanía posea y practique dichas características. La democratización del conocimiento significa abatir la pasividad ciudadana y el consumismo capitalista en favor de la creatividad, la discusión y la crítica reflexiva, lo cual ayuda a acrecentar el conocimiento como producto de la

ciencia. Es necesario que el producto del conocimiento sirva para lo que fue producido, que cumpla con su cometido, para lo cual es indispensable que se distribuya entre los miembros de la población, con la finalidad de que se conozca y que se pueda discutir, contrastar, criticar y, al final, para que se pueda acrecentar y resolver problemas.

Tercera. En cuanto al conocimiento, se debe transitar en tres distintas pero relacionadas fases: producción, difusión y consumo, siendo este último el que cierra el circuito como consecuencia de la democratización del conocimiento. El conocimiento nuevo se construye sobre el viejo, pero primero se debe satisfacer el requisito de tener acceso al viejo, de lo contrario sería imposible construir el nuevo sobre algo que no se conoce.

Cuarta. Es necesario que se generen las condiciones sociales, políticas, administrativas, etc., para que el acceso al conocimiento como producto de la ciencia sea una realidad, lo anterior con independencia de que las decisiones personales pueden no ser congruentes con esto, lo cual no debe ser un justificante para no establecer esas condiciones de acceso. Por ello, son necesarias ciertas condiciones concretas: a) el derecho de acceder al conocimiento, b) los instrumentos para hacerlo, c) la motivación suficiente, y d) la oportunidad de acceder al conocimiento. En consecuencia, el conocimiento es un bien público, es decir, se trata de una utilidad o de un beneficio para todas las personas, por lo que no se debe depender de factores legislativos ni mercantiles para que el conocimiento pueda ser difundido de una manera libre y equitativa.

REFERENCIAS

- Aguado-López, Eduardo, (2016), “¿Son los promotores del acceso abierto los alejandrinos del siglo XXI?”, *Insurgencia Magisterial*, 3 de noviembre, en línea: <http://insurgenciamagisterial.com/son-los-promotores-del-acceso-abierto-los-alejandrinos-del-siglo-xxi/>.
- Bunge, Mario (s/f), *La ciencia, su método y su filosofía*, Ediciones Quinto Sol, México.
- Budapest Open Access Initiative (BOAI), Budapest, Hungría, febrero de 2002, versión traducida al español, en línea: <https://www.budapestopenaccessinitiative.org>.
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto, versión autorizada al español, Sociedad Max Planck, Alemania, octubre de 2003, en línea: https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf.
- Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto, traducción al español, Howard Hughes Medical Institute, Maryland (EEUU), junio de 2003, en línea: https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html.
- Dewey, John (1998), *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, editorial Morata.
- Dialnet, *El acceso abierto a la literatura científica* (Año) en línea: <https://dialnet.unirioja.es/info/ayuda/oai>.
- Giroux, Henry A. (2003) Youth, higher education and the crisis of public time: educated hope and the possibility of a democratic future, *Social Identities*, volume 9, no. 2, pp. 141-168.
- Hessen, Johan (2007) *Teoría del conocimiento*, Grupo Editorial Tomo, México, D. F.
- Khun, Thomas S. (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, editorial Fondo de Cultura Económica, México.

- Lewis, Theodore (2007) *Social inequality in education: a constraint on an American high-skills future*, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Ordóñez, Joaquín (2014), La educación jurídica y la democracia en México bajo la perspectiva de John Dewey, *Revista de Derecho*, no. 41, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Science for the Twenty-First Century. A new Commitment. World Conference on Science, “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”, 1º de julio de 1999, Budapest, Hungría, en línea: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm.
- Silva, Renán (2014), Interview: A Brief Conversation with Robert Darnton, *Historia Crítica* no. 54, Bogotá, septiembre-diciembre, pp. 221-224, en línea: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit54.2014.11>.
- Trejo Delarbre, Raúl, (2001) Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en universo digital, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, número 1, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ARTÍCULO

Investigadores mexicanos en psicología miembros del SNI: Treinta años de producción científica

Mexican Researchers in Psychology that are Members of the SNI: Thirty Years of Scientific Production

EDGAR ANTONIO TENA-SUCK Y ARIADNA ARIAS MARTÍNEZ*

*Universidad Iberoamericana.

Correo electrónico: ariadnaarias83@gmail.com

Recibido el 19 de junio 2022; Aprobado el 15 de marzo del 2023

RESUMEN

El presente trabajo constituye una revisión sistemática del estado actual de los investigadores en psicología mexicanos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los datos se obtuvieron a partir de bases proporcionadas por CONACYT. Para el análisis se establecieron diferentes indicadores como: sexo, nivel al que pertenecen, número de artículos publicados, distribución geográfica en México, revistas mexicanas de psicología donde publican. Entre los resultados se destaca el crecimiento en el número de investigadores, en la producción científica y en el número de mujeres respecto a los hombres.

PALABRAS CLAVE: Sistema Nacional de Investigadores; Psicología; Producción científica; CONACYT

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

ABSTRACT This paper represents a theoretical and statistical review of the current state of Mexican psychology researchers who belong to the National System of Researchers (SNI). Data for the investigation were obtained from databases provided by CONACYT. Our goal is to characterize and make visible the scientific production of these researchers. To achieve our purpose, the review and description of these researchers was established through variables such as: sex, level to which they belong, institution of belonging, research area, number of published articles, Mexico geographical distribution, Mexican psychology journals where they publish and -in general- the used media to communicate their results both nationally and internationally.

KEYWORDS: National System of Researchers; Psychology; Scientific production; CONACYT

INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), es un Programa instrumentado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que reconoce, como resultado de la evaluación, la calidad, trascendencia e impacto de la investigación científica y tecnológica, así como la innovación que se produce en el país; y en esta forma contribuye a promover y fortalecer la calidad de la investigación y la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel (CONACYT, 2021). (Jiménez, 2019) planteó que la creación del SNI formó parte de una estrategia gubernamental para asegurar la permanencia de los investigadores mexicanos en territorio nacional y que sus producciones trajeran beneficios a la competitividad económica del país.

En julio de 1984 se publicó el Acuerdo presidencial donde quedaba establecido este sistema. El CONACYT (2021) refirió:

El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado.

Según (Aguado y Becerril, 2021) el SNI ha resultado ser uno de los principales pilares de la investigación en México.

Contar con docentes que pertenezcan al SNI se ha convertido, especialmente a nivel de postgrado, en un parámetro de la capacidad que poseen los académicos para brindar educación de calidad.

Desde su creación, el SNI ha contado con criterios de elegibilidad que se han ido actualizando a través de los años. Por ejemplo, en el año 2000 para ser Candidato se debía tener menos de 40 años de edad. En el 2021 ya no se tenía ese criterio. Sin embargo, se tienen otros parámetros de medición como: calidad de las revistas en que se publica, ejercer como director principal en trabajos de titulación de grado y postgrado, impartición de asignaturas a nivel de licenciatura y postgrado, entre otros (Musi, Alonso, Ochoa, Espinoza, y Caraveo, 2018).

La evaluación de los investigadores para su pertenencia o permanencia se realiza con una comisión dictaminadora, interinstitucional e interdisciplinaria de alcance nacional. La comisión está integrada por 12 académicos, quienes son los encargados de evaluar todas las solicitudes del área.

Según (Musi *et al.* 2018; Alonso y Musi, 2019) la publicación de los trabajos de investigación constituye uno de los indicadores más objetivos que se ha utilizado para medir el rendimiento de los integrantes del SNI. Los incentivos económicos y el reconocimiento académico a los cuales los investigadores pueden aspirar a través de su pertenencia al SNI han sido parte sustancial del avance científico en las universidades mexicanas y quizás alguna de las motivaciones para consolidarse, de acuerdo a los criterios y estándares del CONACYT.

Además de lo anterior, con el paso de los años se han dado las condiciones para que los investigadores tengan mayores posibilidades de superación y obtención del grado de Doctor. Igualmente, a partir del incremento de publicaciones seriadas (electrónicas e impresas), así como el acceso a publicar en numerosos medios, ha permitido que muchos académicos se motiven a compartir sus hallazgos científicos.

Para la entrada al SNI, se tienen criterios generales para cada nivel y criterios específicos de acuerdo con las áreas del conocimiento al que pertenece el académico. El área IV es la correspondiente a Ciencias de La Conducta y Educación y los requisitos que se exigen a los investigadores son precisos en cuanto a número y tipo de publicaciones, calidad de las mismas, cantidad de actividades académicas, etc. Sin embargo, no es privativa ya que los investigadores pueden ser evaluados por otras áreas, dependiendo de sus líneas de investigación y publicaciones.

Cabrero (2015) refería que uno de los asuntos que no están especificados en los criterios de evaluación, que pudiera llevar a la confusión tanto al nivel investigador que participa en las convocatorias para su ingreso al SNI, así como a los miembros de las comisiones revisoras y dictaminadoras, es establecer qué se entiende por “editorial de reconocido prestigio científico y académico” o “revistas científicas con arbitraje estricto y circulación nacional e internacional”. Este autor refiere que podía existir confusión en relación a determinar cuáles canales de comunicación son o no de calidad, y bajo qué parámetro se está interpretando lo que significa calidad.

En la actualidad se tienen sistemas de agrupación de la información presentada por los investigadores, donde quedan establecidos criterios formales y sistemáticos que deberán cumplir las revistas para ser indizadas en bases de datos. De esta forma se intenta garantizar la calidad de los productos científicos publicados en ellas. No obstante, según (Alonso y Musi, 2019) el nivel que está ocupando México respecto a otros países tiende a disminuir en cuanto a la visibilidad y existe la hipótesis de que las revistas aprobadas o validadas por el CONACYT no cumplen siempre con los indicadores de calidad requeridos a nivel internacional. Existen cuestiones pendientes a responder como: ¿Se sabe claramente cuáles son las revistas de calidad internacional? ¿Por qué no se utiliza una indexación o específico para medir la calidad? ¿De qué forma podrían evitarse evaluaciones que estén mediadas por el plano subjetivo de los comités?

Existen varios incentivos que motivan a los investigadores para su entrada y permanencia en el SNI. Entre ellos podría mencionarse el prestigio de contar con esta condición, la posibilidad de acceder a recursos para becas y proyectos, aportar en los estándares de calidad en los programas de postgrados a los cuales pertenecen y también los beneficios económicos que recibe el investigador según el nivel que posea (Jiménez, 2022; Alonso y Musi, 2019; Ranero, 2018; Ramón, Silva, García y Estay, 2020).

El aumento de los incentivos económicos ha constituido un factor determinante para que cada año se sumen investigadores al SNI. Como se observa en la Tabla 1, en el año 2000 los apoyos económicos a candidatos y miembros se distribuían de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de apoyos económicos a los SNI's en Ciudad de México y en los estados.

	Ciudad de México (DF en el año 2000)	Estados (año 2000)	Ciudad de México (año 2021)	Entidades Federativas (año 2021)
CANDIDATO A INVESTIGADOR NACIONAL	\$3,100.50	\$4,134.00	Tres veces el valor mensual de la UMA	Tres veces el valor mensual de la UMA
INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL I	\$6,201.00	\$7,234.50	Seis veces el valor mensual de la UMA	Seis veces el valor mensual de la UMA
INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL II	\$8,268.00	\$9,301.50	Ocho veces el valor mensual de la UMA	Ocho veces el valor mensual de la UMA
INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL III	\$14,469.00	\$15,502.50	Catorce veces el valor mensual de la UMA	Catorce veces el valor mensual de la UMA

Nota: Fuente: (Artículo 9 del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, 2000). (UMA) Unidad de medida y actualización que se utiliza en México como índice de referencia, medida o base económica en pesos para determinar la cuantía de pago de obligaciones.

Además, según el artículo 63 del Acuerdo por el que se reformó el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2021), los investigadores que hayan obtenido alguna de las distinciones y se encuentren adscritos a alguna institución pública de educación

superior o centro de investigación del sector público en alguna entidad federativa distinta de la Ciudad de México, recibirán adicionalmente un tercio del apoyo que le corresponde a la Categoría de Candidata o Candidato a Investigadora o Investigador Nacional.

A los 30 años de la creación del SNI Cabrero (2015) refirió:

La primera generación del SNI estuvo conformada por 1396 miembros, mientras que 10 años después este número se incrementó a 5879, lo que representaba un 300%. Después de 20 años los investigadores aumentaron hasta la cifra de 10189, lo cual representó un incremento del 629% respecto a la cifra inicial. En el 2014 las mujeres ocupaban un 35% del total. En el 2003 el porcentaje de mujeres en el SNI era del 30%, y en 1993 ocupaban apenas el 24%. En cuanto a la distribución geográfica en la actualidad, cerca de 67% de los investigadores nacionales se encuentran en entidades federativas distintas al Distrito Federal; en contraste, por ejemplo, con el 2003, cuando este porcentaje era del 53%, y en 1993 apenas alcanzaba el 48%. Aunque el crecimiento del SNI ha incentivado la descentralización de las capacidades científicas y tecnológicas del país, la distribución actual en las entidades federativas refleja heterogeneidad y desequilibrios.

En el Comunicado 279 del 2022 emitido por CONACYT, la Dra. Álvarez-Buylla refirió que según datos de la UNESCO, existe una disparidad sistémica en el ámbito científico internacional pues menos del 30% de los investigadores y científicos del mundo son mujeres. Igualmente planteó que en el 2022 solo el 38.2 % de los miembros del SNI son mujeres, mientras que los hombres ocupan el 61.8 %. El porcentaje de mujeres es todavía menor en los niveles SNI 2 y SNI 3 y Emeritazgo. De igual manera (Hernández, 2019; Contreras, Gil y Altonar, 2022; Estrada, 2022) hicieron referencia a la igualdad de género de los investigadores SNI en México. Si bien se busca promover la igualdad entre hombres y mujeres, aún las investigadoras continúan ocupando un menor número y se concentran en los niveles de menor prestigio. Igualmente se ha identificado un crecimiento más lento de mujeres respecto a hombres, ya sea en la entrada al sistema, como en la promoción de niveles.

Según Cabrero (2015), el SNI es actualmente un eje fundamental de la política de ciencia, tecnología e innovación en nuestro país, sirviendo incluso de referencia internacional para el diseño de esquemas similares como el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay, el Programa de Estímulos a la Investigación e Innovación en Venezuela y el Programa Nacional de Incentivos a Investigadores del Paraguay por lo que consideramos que nuestro trabajo puede ser aportador para México y también para otras naciones que cuentan con sistemas similares.

El presente trabajo constituye una revisión del estado actual de los SNI's de Psicología en México. Cabe aclarar, que tal recuperación fue finalizada el agosto de 2021, con lo cual una búsqueda actualizada y reciente que nos permite tener una radiografía del estado

actual de los psicólogos que forman parte del SNI en nuestro país ya que ellos, en buena medida, son los que marcan la pauta de los hallazgos y por ende de la enseñanza en nuestros futuros egresados.

MÉTODO

Se realizó una revisión sistemática cuantitativa. La investigación se realizó a partir de dos bases de datos facilitadas por (J. Tolentino, comunicación personal, 30 de Agosto de 2021) de CONACYT y a las que también se puede acceder mediante la Plataforma Nacional de Transparencia de México. Una de estas bases incluye información relevante de los investigadores miembros del SNI desde 1991 al 2021, la otra ofrece datos sobre las publicaciones de los investigadores en psicología desde 1963 hasta 2021.

Además, se revisaron los reglamentos publicados por CONACYT para el ingreso al SNI. En este caso la convocatoria más antigua que se encontró fue del año 2000 y la más actual la del 2021.

Los indicadores que tuvimos en consideración para el análisis fueron: sexo, nivel dentro del SNI, institución de pertenencia, distribución geográfica en México, área de investigación, número de artículos publicados, investigadores con más publicaciones, revistas mexicanas donde publican asiduamente los SNI's. En este último indicador, se detalló indexación, forma de publicación (digital o impresa), e institución que respaldó cada publicación nacional, tema de la revista, año de inicio de la revista, vigencia, así como datos del ISSN¹.

El corte para la recopilación y análisis de la información se realizó en agosto de 2021.

RESULTADOS

De acuerdo con los criterios referidos anteriormente, se realizó una revisión del estado actual de la producción científica de los SNI's de Psicología en México y se arribó a los siguientes resultados:

En la Figura 1 se muestra el crecimiento ascendente de la cantidad de investigadores que pertenecen al SNI en Psicología. Se identificaron un total de 2284 investigadores en psicología con categoría SNI desde 1991 hasta 2021.

En la Figura 2 puede observarse como predominaban investigadores del sexo masculino desde 1991 hasta 1998. A partir de esa fecha existió un crecimiento constante en el número de investigadoras respecto a los hombres, que solo se vio invertida en el 2019. Es notorio como en el 2020 y 2021 el número de mujeres respecto a los hombres aumentó significativamente.

¹ International Standard Serial Number

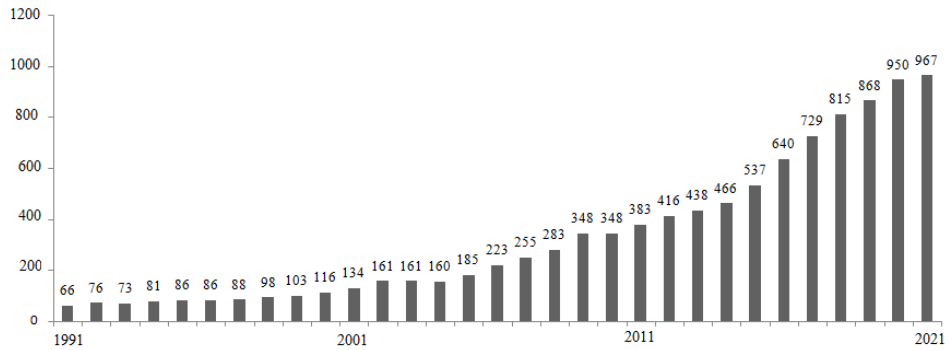


Figura 1. Cantidad de Investigadores SNI’s en Psicología por años (1991-2021).

Nota: Fuente: Elaboración propia. En esta Figura se representa el incremento anual de estos investigadores. Es necesario considerar en el análisis de la figura que varios de los SNI’s han mantenido su categoría por varios años. Por ejemplo, 21 investigadores de los 2284 han pertenecido al SNI por más de 25 años. En estos casos, un mismo investigador integra tantas columnas como años de pertenencia han tenido.

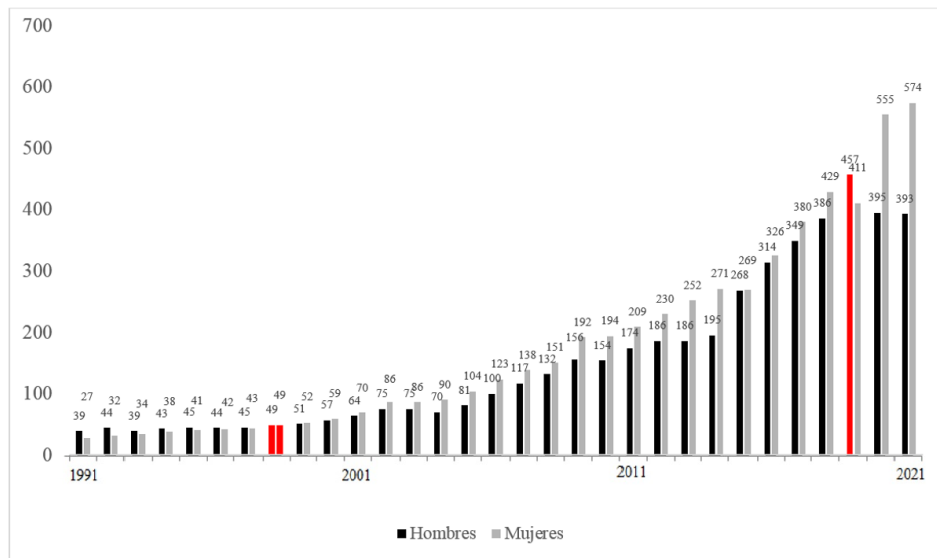


Figura 2. Cantidad de Investigadores SNI’s en Psicología distribuidos por sexo (1991-2021).

Nota: Fuente: Elaboración Propia. Para comprender bien la figura debe tomarse en consideración que varios investigadores han pertenecido al SNI durante varios años, por tanto, muchos de ellos integran varias columnas. Las primeras barras rojas indican el momento en que se igualaron hombres y mujeres. La barra del 2019 indica el año en que el número de hombres volvió a sobrepasar al de las mujeres.

Puede observarse en la Tabla 2, que, aunque el número de investigadores ha crecido en todos los niveles, específicamente en el nivel Candidato es donde más crecimiento ha existido y en menor medida en Nivel 3.

Resulta relevante mencionar que han existido 85 investigadores miembros del SNI con grado científico de Maestría y 14 con Licenciatura.

Tabla 2. Niveles de los SNI's en Psicología: Candidato, Nivel 1, 2 y 3. (1991-2021).

Año	Nivel Candidato	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1991	21	35	7	3
1992	25	41	7	3
1993	25	37	8	3
1994	20	46	11	3
1995	18	56	8	4
1996	13	58	11	4
1997	10	62	12	4
1998	18	64	12	4
1999	20	65	9	8
2000	20	78	8	10
2001	14	91	16	12
2002	21	99	29	12
2003	21	99	29	12
2004	23	91	33	12
2005	33	94	42	16
2006	46	116	42	19
2007	50	140	46	19
2008	67	155	45	16
2009	82	190	57	19
2010	84	193	54	17
2011z	88	225	51	19
2012	90	255	52	19
2013	91	265	58	24
2014	99	278	63	26
2015	129	316	64	28
2016	176	364	71	29
2017	219	407	73	30
2018	293	415	76	31
2019	327	433	76	32
2020	394	444	81	31
2021	369	475	92	31
Crecimiento tomando en cuenta año inicial y final	17.57veces	13.57veces	13.14veces	10.33 veces

Nota: Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan las instituciones de pertenencia de los SNI's en Psicología, específicamente las universidades públicas que han contado con mayor cantidad de investigadores.

Tabla 3. Institución de Pertenencia. Universidades Públicas con mayor cantidad de SNI por años.

Año	UNAM	UdG	UANL	U.V.	UABC	UAT	UAG	UAEM	U.S.	UACJ	UASLP	UACH
1991	35	3	-	2	3	-	-	-	1	-	1	-
1992	42	2	-	2	2	-	-	-	2	-	-	-
1993	39	3	-	2	1	-	-	-	2	-	-	-
1994	47	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
1995	45	5	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-
1996	42	8	-	1	1	-	1	1	1	-	-	-
1997	47	6	1	1	1	-	1	1	1	-	-	-
1998	48	8	1	1	1	-	1	1	1	-	-	-
1999	49	8	2	2	1	-	1	1	1	-	-	-
2000	55	8	3	3	1	-	1	1	2	-	-	-
2001	63	12	3	3	1	-	1	1	2	-	1	1
2002	68	14	4	5	1	-	2	1	2	-	1	1
2003	68	14	4	5	1	-	2	1	2	-	1	1
2004	69	16	4	5	1	-	2	1	2	-	1	1
2005	77	18	5	9	2	-	3	2	2	-	-	-
2006	86	21	8	8	1	-	5	2	3	-	1	-
2007	95	25	11	9	1	2	8	2	3	-	1	-
2008	92	33	13	9	1	3	9	4	7	-	3	2
2009	112	43	21	12	3	3	8	6	10	-	1	2
2010	101	54	24	15	3	1	8	6	9	3	1	2
2011	107	44	24	18	4	3	10	7	10	4	1	-
2012	113	47	27	19	4	5	11	8	10	6	5	-
2013	116	53	31	21	4	4	11	11	10	7	6	1
2014	120	51	34	22	2	4	13	13	10	9	7	2
2015	129	56	35	29	4	4	14	13	11	11	6	3
2016	149	68	42	31	8	9	17	15	13	10	8	4
2017	166	81	43	32	18	11	19	18	14	14	10	7
2018	172	90	48	31	25	16	18	21	16	14	12	9
2019	178	98	45	35	27	20	20	19	16	18	12	14
2020	176	105	52	39	31	32	25	20	17	17	14	15
2021	176	103	51	37	37	34	29	23	21	19	17	17

Nota: Fuente: Elaboración Propia. UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); UdG (Universidad de Guadalajara); UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León); U.V. (Universidad Veracruzana); UABC (Universidad Autónoma de Baja California); UAT (Universidad Autónoma de Tamaulipas); UAG (Universidad Autónoma de Guanajuato); UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México); U.S. (Universidad de Sonora); UACJ (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez); UASLP (Universidad Autónoma de San Luis Potosí); UACH (Universidad Autónoma de Chihuahua).

Aunque la Tabla 3 solamente presenta 12 instituciones, se pudo identificar un total de 51 universidades públicas. Además, se detectaron 17 universidades privadas que en algún año también han tenido investigadores con categoría de SNI's. En el caso de las universidades públicas sobresale la UNAM con mayor cantidad de investigadores, seguida de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Nuevo León. Existen, además, 18 universidades extranjeras donde se encuentran laborando investigadores con categoría de SNI's.

La Tabla 4 muestra las universidades privadas que mayor cantidad de investigadores del SNI han tenido desde 1991 hasta 2021.

Tabla 4. Institución de Pertenencia. Universidades Privadas con mayor número de SNI's en psicología por año.

Año	ITESO	Universidad de Monterrey	Tec de Monterrey	IBERO CDMX	Universidad de las Américas Puebla	Universidad del Valle de México	Universidad Anáhuac México Norte	IBERO PUEBLA
1991	-	-	-	-	-	-	-	-
1992	-	-	-	-	1	-	-	-
1993	-	-	-	-	1	-	-	-
1994	-	-	-	2	2	-	-	1
1995	-	-	-	3	2	-	-	-
1996	-	-	-	2	2	-	-	-
1997	-	-	-	1	2	-	-	1
1998	-	-	1	3	1	-	-	1
1999	-	-	1	2	2	1	-	1
2000	-	-	-	2	2	-	-	1
2001	-	-	-	2	4	-	-	1
2002	1	-	-	2	4	-	-	1
2003	1	-	-	2	4	-	-	1
2004	1	-	-	3	2	-	-	1
2005	1	-	-	3	4	-	-	1
2006	1	-	2	7	4	1	-	1
2007	1	1	1	8	3	1	-	1
2008	1	2	1	7	1	1	-	1
2009	1	2	2	7	1	-	-	2
2010	1	2	2	5	1	-	-	2
2011	1	2	4	5	1	1	-	2
2012	1	2	3	5	1	1	-	2
2013	1	2	2	5	-	-	-	2
2014	3	1	2	5	2	1	-	1
2015	5	-	4	4	3	1	-	2
2016	5	2	6	5	3	-	-	2

Tabla 4. Institución de Pertenencia. Universidades Privadas con mayor número de SNI's en psicología por año.

Año	ITESO	Universidad de Monterrey	Tec de Monterrey	IBERO CDMX	Universidad de las Américas Puebla	Universidad del Valle de México	Universidad Anáhuac México Norte	IBERO PUEBLA
2017	4	2	6	6	2	1	-	2
2018	4	6	7	8	4	-	-	2
2019	6	9	9	9	6	2	-	4
2020	7	11	9	8	5	3	3	3
2021	13	9	7	6	5	4	4	3

Nota: Fuente: Elaboración Propia. Además de estas universidades privadas, encontramos otras que en algún momento han tenido investigadores SNI's desde 1991 hasta 2021. Entre ellas se encuentra: Escuela libre de Psicología, Universidad Intercontinental, Universidad del Valle de México, Universidad Cristóbal Colón, Universidad de la Salle, Universidad de la Salle Bajío, Universidad Anáhuac, Universidad Anáhuac Tamaulipas, Universidad Anáhuac del Norte, Universidad Latina, Universidad Panamericana, Universidad Panamericana campus Bonaterra, entre otras.

La Tabla 5 muestra los institutos con mayor número de investigadores SNI's.

Tabla 5. Institutos que han tenido mayor número de investigadores SNI's desde 1991-2021.

Año	Instituto Nacional de Psiquiatría	Instituto Nacional de Perinatología	Instituto Mexicano del Seguro Social	Instituto Nacional de Salud Pública	Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía	Instituto Nacional de Pediatría	Instituto Nacional de Cancerología
1991	9	2	1	-	-	-	-
1992	10	2	1	-	-	-	-
1993	11	2	1	-	-	-	-
1994	9	1	1	1	-	-	-
1995	8	-	1	1	-	-	-
1996	9	2	1	1	-	-	-
1997	8	2	1	1	-	-	-
1998	9	3	1	2	-	-	-
1999	9	2	1	1	1	-	-
2000	10	3	1	1	1	-	-
2001	10	3	1	2	1	-	-
2002	13	2	1	2	2	-	-
2003	13	2	1	2	2	-	-
2004	12	1	1	2	-	-	-
2005	13	1	2	2	2	-	-
2006	16	1	4	1	2	-	-
2007	14	1	5	1	2	-	-
2008	16	1	4	1	1	1	-
2009	17	2	2	3	1	-	-
2010	16	2	3	2	1	1	-

Tabla 5. Institutos que han tenido mayor número de investigadores SNI's desde 1991-2021.

Año	Instituto Nacional de Psiquiatría	Instituto Nacional de Perinatología	Instituto Mexicano del Seguro Social	Instituto Nacional de Salud Pública	Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía	Instituto Nacional de Pediatría	Instituto Nacional de Cancerología
2011	18	3	3	3	2	1	-
2012	20	3	2	3	2	1	-
2013	17	3	1	3	2	-	-
2014	18	1	1	3	2	1	-
2015	18	1	1	2	2	1	1
2016	19	1	1	2	3	3	3
2017	20	1	1	2	3	3	3
2018	25	1	1	2	3	3	3
2019	27	1	2	3	3	2	3
2020	29	2	2	1	2	4	3
2021	28	4	2	1	2	4	3

Nota: Fuente: Elaboración Propia. Además de los Institutos de la tabla, se encontraron otros como: Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Jalisciense de Salud Mental, Instituto Nacional de Ciencias Penales, Instituto de Ecología A.C., Instituto Batenson de Psicoterapia Sistemática, A.C. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores, entre otros.

En la Tabla 6 puede verse la distribución por entidad federativa de los investigadores SNI's en Psicología. Se destaca que el 76.24 % de los investigadores nacionales en psicología se encuentran en entidades federativas distintas al Distrito Federal desde 2015 hasta la actualidad. Como se puede observar, el crecimiento de estos investigadores también se ha extendido a lo largo del país. No obstante, la distribución por entidades federativas refleja aún considerables desequilibrios. Se tienen estados como Jalisco, Nuevo León, Sonora, que cuentan con un gran número de investigadores, mientras que entidades federativas como Baja California Sur, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tlaxcala, Tabasco y Nayarit, cuentan con muy pocos SNI's en psicología o ninguno.

Tabla 6. Distribución por Entidad Federativa de los SNI's en Psicología desde 1991 al 2021.

	1991-1996	1997-2002	2003-2008	2009-2014	2015-2021
Ciudad de México	334	379	563	818	1308
Jalisco	-	68	159	314	668
Estado de México	-	86	163	283	585
Nuevo León	-	17	50	177	390
Veracruz Ignacio de la Llave	11	20	48	110	255
Sonora	12	16	36	91	254
Chihuahua	3	2	14	41	186
Baja California	10	12	9	31	171
Guanajuato	-	7	29	62	156

Tabla 6. Distribución por Entidad Federativa de los SNI's en Psicología desde 1991 al 2021.

	1991-1996	1997-2002	2003-2008	2009-2014	2015-2021
Tamaulipas	5	-	5	21	130
Puebla	11	27	52	58	122
Morelos	2	9	33	67	122
Querétaro	4	43	38	55	114
Michoacán de Ocampo	-	2	8	59	105
Yucatán	2	2	11	33	90
San Luis Potosí	1	2	7	21	80
Hidalgo	-	-	4	25	79
Sinaloa	2	4	8	22	71
Coahuila de Zaragoza	-	-	-	8	58
Aguascalientes	1	1	8	22	57
Zacatecas	-	-	-	7	55
Colima	-	-	2	13	46
Durango	-	-	-	3	38
Chiapas	-	-	-	1	29
Campeche	-	-	1	6	28
Tlaxcala	3	-	1	1	19
Tabasco	-	-	3	10	16
Nayarit	-	-	-	-	10
Quintana Roo	-	-	-	-	4
Oaxaca	-	0	1	4	1
Baja California Sur	1	-	-	-	-
Guerrero	-	-	-	-	-
Sin institución	-	3	11	15	200
Exterior	-	-	2	21	59

Nota: Fuente: Elaboración Propia. El número de investigadores que se plasma en cada casilla de la tabla incluye a los investigadores que han permanecido durante varios años con la categoría de SNI's.

La Tabla 7 muestra la cantidad de artículos publicados por décadas y la Tabla 8 presenta las temáticas más investigadas por los investigadores SNI's en Psicología.

Tabla 7. Cantidad de artículos publicados por décadas

1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2021*	No especifica año
5	44	230	1021	7959	15803	130

Nota: La penúltima columna presenta una década y se le añadió el año 2021. Nótese la diferencia en la cantidad de artículos publicados antes de la creación del SNI (década de 1980-1989) y posterior a su creación. Es necesario puntualizar que los artículos publicados antes de la década de 1980-1989, pertenecen a investigadores que posteriormente si formaron parte del SNI.

Tabla 8. Distribución por área temática en las que los investigadores en psicología han publicado desde 1963 hasta la actualidad.

Temáticas trabajadas	Cantidad de publicaciones por temática
Psicología y otras disciplinas	5462
Psicología social	3695
Psicología educativa	2696
Psicología experimental	2269
Psicología del desarrollo	1264
Psicometría, test, instrumentos, metodología, estadística.	1014
Psicopatología	818
Psicología organizacional	682
Clínica, salud, psicoterapia	509
Psicofarmacología, neurofisiología, neuroquímica	355
Estudios de personalidad y teorías psicológicas.	302
Obesidad y nutrición	43
No se pudo determinar (sin información)	1377

Nota: Fuente: Elaboración personal. La información de esta tabla se obtuvo a partir de una de las bases de datos facilitada por CONACYT donde se tenía el registro de las publicaciones que han tenido investigadores en psicología desde 1963 hasta 2021. Para encontrar esta información se revisó la categoría "Subdisciplina" de la base de datos. Detectamos que existen algunas áreas temáticas o subdisciplinas que forman parte de otras más amplias por lo que, en esta tabla, varias quedaron agrupadas en temáticas menos específicas.

Como se muestra en la Tabla 8, se identificaron temas poco trabajados como: psicología de la familia, adicciones, psicología cognitiva. Dentro de las temáticas variadas se incluyeron temas específicos como: biología animal y zoología, psicología del deporte, psicología jurídica, psicología política, relaciones internacionales, demografía, estudios psicológicos ligados a la medicina, ética, historia, entre otras.

En la Tabla 9 se presentan los investigadores SNI's en psicología que más publicaciones han tenido hasta el 2021.

Tabla 9. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores del área de psicología con mayor cantidad de publicaciones (durante el tiempo que han permanecido dentro del sistema).

	Nombre	Institución	Número de artículos	Nivel SNI
1.	MORAL, J.	UANL	381	2
2.	AGUIRRE, J. F.	Universidad de Monterrey	317	2
3.	DELAHANTY, G.	UAM	225	1
4.	GUIMARAES, G. L.	UAM	173	3
5.	ARANDA, C.	UdG	171	1
6.	COLUNGA, C.	Instituto Mexicano del Seguro Social	163	1

Tabla 9. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores del área de psicología con mayor cantidad de publicaciones (durante el tiempo que han permanecido dentro del sistema).

	Nombre	Institución	Número de artículos	Nivel SNI
7.	ALVA, E. A.	UNAM	151	1
8.	GONZALEZ, J.	UdG	147	1
9.	LARA, M. DEL C. E.	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	143	1
10.	GONZÁLEZ, N. I	UNAM	141	1
11.	LOPEZ, G.	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	138	1
12.	CABRERA, R.	UNAM	138	1
13.	VEGA, C. Z.	UNAM	134	1
14.	RUIZ, E. F.	Universidad Politécnica Nacional	128	C
15.	LANDERO, R.	UANL	121	2
16.	MEDA, R. M.	UdG	120	1
17.	RODRIGUEZ, M. C.	Sin Institución / Perteneció a la UANL en años anteriores.	120	1
18.	JUAREZ, A.	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	119	2
19.	GOMEZ, G. L.	UNAM	117	2
20.	SALVADOR, J.	UNAM	114	2
21.	GONZALEZ, A. A.	UdG	114	2
22.	ALVAREZ, G. L.	UNAM	108	1
23.	HERNANDEZ, M. DEL R.	UNAM	107	2
24.	RIVERA, S.	UNAM	107	1
25.	MONTES, F. M.	UV	106	1
26.	UNIKEL, C.	Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz	100	2

Nota: Fuente: Elaboración propia. Esta tabla presenta una contabilidad que incluye las publicaciones registradas por CONACYT desde 1963 hasta 2021. Se incluyeron en la tabla los investigadores que tenían más de 100 artículos publicados. No necesariamente estos investigadores han sido primeros autores en los artículos. Varios de los artículos considerados en las estadísticas de la base de datos ofrecida por CONACYT aparecen publicados en Memorias de Eventos Científicos, es decir, no en todos los casos aparecen en revistas arbitradas, sin embargo, CONACYT los reconoce a todos como publicaciones y por eso respetamos ese dato.

A partir de la información de la Tabla 9 podemos ver como el 57.69 % de los investigadores con más de 100 publicaciones poseen Nivel 1. El 34.61% poseen Nivel 2. El 3. 84% posee Nivel 3 y el 3. 84% posee Nivel Candidato. De los 26 investigadores, el 65.38% son mujeres y el 34.62% son hombres.

En la Tabla 10 se presentan las revistas mexicanas donde asiduamente publican los SNI's en psicología.

Tabla 10. Revistas mexicanas donde publican los miembros del SNI en psicología.

Año	Título	Institución	ISSN	Frecuencia de publicaciones	Idioma	Temática	Indexación
1974	Enseñanza e investigación en Psicología*	Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A. C.	0185-1594 (digital)	Trimestral	Español e inglés	Temas variados	LATINDEX, CLASE, CUIDEN, RedALyC y DOAJ.
1975	Revista Mexicana de análisis de la conducta	Sociedad Mexicana de Análisis de la conducta	0185-4534 (impresa) 2007-0802 (digital)	Semestral	Español e inglés	Comportamiento	SCOPUS, PsycInfo, LATINDEX y RedALyC. Catálogo de Revistas UNAM. Sistema de clasificación de revistas mexicanas de ciencia y tecnología.
1978	Salud Mental	Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz	0185-3325 (impresa) 0186-761X (digital)	Bimestral	Español e inglés	Clínica y salud mental	WoS, Scopus, Academic Search Premier, Scielo, PsycINF, IMBIOMED, RedALyC, LILACS, DIALNET, LATINDEX, Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología CONACYT.
1981	Acta Psicológica Mexicana**	UNAM Facultad de Psicología	0185-5719 (Impresa)	Cuatrimestral	Español	Temas variados	Biblat, Clase, Latindex
1984	Revista Mexicana de Psicología	Sociedad Mexicana de Psicología A.C	0185-6073 (impresa) 2007-3240 (digital)	Semestral	Español e inglés	Temas variados	Biblat, CLASE, e-psyche, IRESIE, LATINDEX, MIAR, PsycINFO, RedALyC, Scopus, Sistema de clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología CONACYT, WOS.
1987	Psicología Iberoamericana	Universidad Iberoamericana	1405-0943 (digital)	Semestral	Español e inglés	Temas variados	CLASE, e-psyche, LATINDEX Directorio, RedALyC.
1988	PSICOLOGÍA y salud	Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud.	1405-1109 (impresa) 1405-1109 (digital)	Semestral	Español	Psicología de la salud	PsycINFO, CLASE, LATINDEX y CUIDEN.
1992	Psiquis	Federación Mexicana de Sociedades Pro Salud Mental A.C.; Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino Álvarez.	0188-736X (impresa)	Bimestral	Español e inglés	Temas variados	Biblat, LATINDEX, MIAR
1992	Revista de Cultura Psicológica**	UNAM	0188-6363 (impresa)	Semestral	Español	Temas variados	CLASE, Biblat
1997	Revista Electrónica de Psicología Iztacala	Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.	1870-8420 (digital)	Trimestral	Español e inglés	Comportamiento	REDIB, IRESIE, LATINDEX, Catálogo de Revistas UNAM
1999	El Psicólogo Anáhuac	Universidad Anáhuac, Escuela de Psicología (Campus Querétaro)	2007-3429 (impresa) 2007-3429 (digital)	Semestral	Español	Ciencias Sociales	No tiene Es una revista de difusión de trabajo de la comunidad Anáhuac que incluye investigadores invitados.

Tabla 10. Revistas mexicanas donde publican los miembros del SNI en psicología.

Año	Título	Institución	ISSN	Frecuencia de publicaciones	Idioma	Temática	Indexación
2003	UARICHA	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	1870-2104 (digital)	Cuatrimestral	Español	Temas variados	CLASE, LATINDEX, Biblat, Google Académico.
2004	ConSciencia	Escuela de Psicología de la Salle.	2007-3984 (impresa) 2007-3984 (digital)	Cuatrimestral	Español	Temas variados	LATINDEX, Sistema de clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología CONACYT
2006	Acta comportamental: Revista Latina de análisis del comportamiento	UNAM	0188-8145 (digital)	Trimestral	Español, portugués, francés e italiano	Comportamiento	Biblat, CLASE, DOAJ, e-psyche, LATINDEX, Directorio, Linguistics and Lang Behavior Abstracts, MIAR, PePSIC, Psycodoc, PsycINFO, RedALyC, Catálogo de Revistas UNAM, Scopus.
2006	Revista Intercontinental de Psicología y Educación	Universidad Intercontinental	0187-7690 (digital e impresa)	Semestral	Español	Psicología educativa	RedALyC, LATINDEX, CLASE, EBSCO, IRESIE y PsycINFO
2007	<i>Tramas. Subjetividad y procesos sociales.</i>	Universidad Autónoma Metropolitana	0188-9273 (digital)	semestral	Español	Subjetividad, psicología social, familia.	Latindex, Clase
2008	PSICUMEX	Cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. La revista está financiada con fondos de la Universidad de Sonora y el Consorcio de Universidades Mexicanas.	2007-5936 (impresa) 2007-5936 (digital)	Semestral	Español	Temas variados en psicología de México, Latinoamérica y España.	LATINDEX, CONACYT, REDIB
2009	Acta de investigación psicológica: Psychological Research Records	División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM	2007-4832 (impresa y digital)	Cuatrimestral	Español e inglés	Interdisciplinaria	LATINDEX, Scielo, Thomson Reuters, Science Direct, IRESIE (UNAM) y RedALyC.
2009	Revista Mexicana de Investigación en psicología**	Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara	2007-0926 (impresa) 2007-3240 (digital)	Semestral	Español	Temas variados	LATINDEX
2009	Journal of Behavior, Health & Social Issues	UNAM IZTACALA	2007-0708 (impresa y digital)	Cuatrimestral	Español e inglés	Comportamiento	RedALyC, LATINDEX, PepSIC, LILACS, Psycodoc, CLASE y Actualidad Iberoamericana: Índice internacional
2010	Revista Latinoamericana de Medicina Conductual	Sociedad Mexicana de Medicina Conductual A. C.	2007-0810 (digital)	Semestral	Español e inglés	Comportamiento	RedALyC, PePSIC, LILACS, LATINDEX, UNAM.
2010	Revista Mexicana de Psicología Educativa	UNAM	2448-6000 (digital)	Semestral	Español	Psicología educativa	LATINDEX, MIAR

Tabla 10. Revistas mexicanas donde publican los miembros del SNI en psicología.

Año	Título	Institución	ISSN	Frecuencia de publicaciones	Idioma	Temática	Indexación
2011	Revista de psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales	Universidad Autónoma de Tamaulipas	2007-1833 (impresa y digital)	Semestral	Español e inglés	Temas variados	Imbiomet, Google Escolar, LATINDEX, Miar, Dialnet, Actualidad Iberoamericana, Doaj, CONACYT, CLASE, Scielo.
2011	Revista Electrónica de Psicología (Facultad de Estudios superiores Zaragoza)**	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM	2395-8480 (digital)	Semestral	Español	Temas variados	Imbiomet, Google Escolar, LATINDEX, MIAR, Dialnet, Actualidad Iberoamericana, ERIH PLUS, DOAJ, CONACYT, BUOFind, REBIUN, Index Copernicus, CLASE, HEAL, Publons, Open Science Directory, OARE, COPAC, WordCat, SHERPA ROMEO, Scielo.
2011	Teoría y Crítica de la Psicología	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	2116-3480 (digital)	Anual	español o portugués	Temas variados	LATINDEX, REDIB, ROAD, MIAR, e-Revistas, Google académico.
2012	ALTERNATIVAS EN PSICOLOGÍA	Asociación Mexicana de Alternativas de Psicología A.C.	2007-5251 (impresa) 1405-339X (digital)	Semestral	Español, Inglés, Portugués	Temas variados	LATINDEX, EBSCO, Pserinfo, PsycINFO, PePSIC, CLASE.
2012	REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México	2007-7149 (Impresa)	Semestral	Español	Temas variados	LATINDEX, CLASE y CONACYT
2012	<i>Revista Iberoamericana de las ciencias de la salud</i>	Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (<i>Jalisco</i>)	2395-8057 (digital)	Semestral	Español	Interdisciplinaria (Psiquiatría y Psicología).	Dialnet Latindex
2012	Educación y Salud	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2007- 4573 (digital)	Semestral	Español, Inglés	Temas variados (Psicología social y de la salud).	Latindex, REDIB, PKP, INDEX, BASE.
2015	Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social	UNAM Iztacala	2448-8119 (digital)	Semestral	Español e inglés	Psicología social	LATINDEX, Revistas UNAM, CLASE, REDIB, PKP Index, DOAJ,
2015	<i>Investigación y práctica en psicología del desarrollo</i>	Universidad Autónoma de Aguascalientes	2395-8057 (digital)	Anual	Español, Inglés y Portugués	Temas variados	MIAR, ERIHPLUS Latindex Dialnet Rootingdexing LATAM REDIB

Nota: Fuente: elaboración propia.*Otro título de esta revista: Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.**Revistas que ya no están vigentes: Según la revisión de archivos Acta Psicológica Mexicana tuvo su última publicación en 1989; Revista de Cultura Psicológica se dejó de publicar en 1994; la Revista Mexicana de Investigación en psicología y la Revista Electrónica de Psicología (Facultad de Estudios superiores Zaragoza) tuvieron su última publicación en 2018. Al momento de referenciar la indexación de cada una de las revistas (agosto, 2021), observamos que indistintamente se presentaban bases de datos, plataformas de divulgación (de libre acceso), plataformas de acceso abierto, directorios, sistemas de información referencial en línea, portales de soporte, entre otros; sin embargo, decidimos presentarlos en esta tabla tal cual lo explicita cada una de las revistas en sus páginas web.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se ha podido comprobar el incremento de los SNI's en psicología con el paso de los años. Por un lado, se han eliminado determinados requisitos para la entrada al SNI, (como es el caso de tener menos de 40 años para ser Candidato), y por otra parte ha aumentado el rigor de las publicaciones y requisitos que se exigen, aun cuando en los requisitos específicos del área no aparecen claramente el tipo de publicación que es aceptada para pertenecer o permanecer en el SNI, aunque en la mayoría de los casos sí son notificados luego en la devolución de la evaluación. La no especificación de un índice de calidad, o la falta de claridad sobre cuáles son las publicaciones aceptadas cómo válidas para la evaluación de los investigadores, puede estar llevando a procesos inconsistentes o que se basen solamente en la subjetividad del evaluador. No obstante, el incremento de revistas electrónicas e impresas, así como el mayor acceso a internet a través de los años, ha posibilitado mayor acceso para enviar artículos científicos con vistas a su posible publicación. El incentivo económico es otro de los factores que puede estar influyendo en la motivación de los investigadores para ingresar a este sistema.

Desde 1991 al 2021, el crecimiento de los investigadores miembros del SNI en psicología ha sido de un 1465%. Al comparar este ascenso con los datos referidos por Cabrero (2015) tras 20 años de la creación del SNI, se observa un comportamiento similar, pues el total de investigadores de todas las áreas se incrementaron en un 629% respecto a la cifra inicial.

En cuanto al sexo de los investigadores, es notorio como a partir de 1998 y con excepción de 2019, las mujeres han ocupado un porcentaje mayor que los hombres dentro del SNI, aumentando cada año significativamente. Al comparar el comportamiento por sexo de los investigadores en psicología, con los investigadores de todas las áreas del SNI, vemos que los nuestros hallazgos contradicen lo planteado por (Álvarez-Buylla, 2022; Hernández, 2019; Contreras et al., 2022; Estrada, 2022; Cabrero, 2015) acerca de que las mujeres ocupaban un menor número respecto a los hombres. Nuestros hallazgos podrían estar justificados con el hecho de que en México existe un mayor número de mujeres graduadas de Licenciatura en Psicología que hombres.

Al valorar el crecimiento por niveles desde 1991 hasta 2021, se aprecia que el mayor incremento ha estado en los Candidatos, y menor crecimiento en el Nivel 3. Aunque en todos los casos el crecimiento ha sido alto cuando comparamos año de inicio y año final del presente estudio.

Resultó igualmente significativo identificar a 85 investigadores que contaban solo con grado científico de Maestría y 14 que solo habían realizado Licenciatura, los cuales han formado parte del SNI.

Se constató mayor representación de universidades públicas que privadas que contaban con miembros del SNI. Sobresale la UNAM como la universidad con más investigadores

dentro del sistema. Igualmente resulta pertinente destacar que existen más de 15 universidades extranjeras donde se encuentran laborando académicos con esta membresía.

Se identificaron más de 15 institutos que cuentan con miembros del SNI en psicología. Sobresale el Instituto Nacional de Psiquiatría con el mayor número de académicos que pertenecen a este sistema.

Al realizar una valoración de la distribución geográfica de los investigadores en psicología que son miembros del SNI, se aprecia que del 2015 al 2021 más del 75% del total están distribuidos por entidades federativas distintas a la capital. Sin embargo, se detectaron estados que poseen muy pocos investigadores con esta membresía o ninguno. Nuestros hallazgos son similares a los ofrecidos por Cabrero (2015) cuando realizó un análisis de los SNI's a nivel global tras 20 años de su creación, donde refería que la distribución actual en las entidades federativas reflejaba heterogeneidad y desequilibrios.

Los artículos publicados por décadas reflejan un incremento sustancial que además de estar en correspondencia con el aumento de los miembros del SNI en psicología, también habla de una mayor producción científica. No obstante, es preciso considerar que la cantidad de artículos publicados no garantiza la calidad de estas publicaciones, aun cuando en los últimos años se han exigido determinados requisitos para que una publicación sea aceptada como válida y permita la entrada o permanencia al SNI. De igual forma, es preciso mencionar que el hecho de que una publicación no sea aceptada en revistas de alto impacto no significa que no tenga suficiente calidad científica.

Las temáticas trabajadas en las publicaciones de los SNI's en psicología a lo largo de estos 30 años reflejan que las mayores investigaciones en la actualidad están teniendo un corte interdisciplinario, seguido por estudios en psicología social, psicología experimental y psicología educativa. Es notorio que los estudios de psicología clínica, salud y psicoterapia no han alcanzado un número significativamente alto como los temas anteriormente referidos. Se detectaron, además, áreas como: psicología de las familias, adicciones, psicología cognitiva, donde se están realizando pocas investigaciones.

Al realizar un balance de los investigadores que contaban con mayor producción científica, detectamos que 2 de estos investigadores cuentan con más de 300 artículos, uno más de 200 y 26 de ellos tenían más de 100. Se observa también como más del 50% de estos académicos poseen solo Nivel 1. También es significativo que más del 60% de los investigadores que más publican son mujeres.

En el 2021 la cifra de investigadores en psicología del SNI ascendió a 967. El hecho de contar con 31 revistas de psicología, de las cuales 4 ya no están vigentes, deriva un desafío para los académicos a la hora de cumplir con las publicaciones requeridas por CONACYT para admisión o permanencia en el SNI. Si bien los investigadores son libres de publicar en cualquier medio nacional o internacional, vemos que 27 revistas de psicología mexicanas no son suficientes para cubrir la cantidad de estudios realizados por tantos investigadores.

Si a ello le sumamos la lentitud de muchas de estas publicaciones seriadas para evaluar un artículo, así como para su aceptación, se puede concluir que pertenecer al SNI se ha convertido con el paso de los años en un verdadero reto.

CONCLUSIONES

Luego de la revisión anterior podemos concluir que en México ha aumentado el número de investigadores en psicología que pertenecen al SNI, así como la producción científica y el número de mujeres respecto a los hombres. Sin embargo, cada vez son más rigurosos los requisitos para la entrada y permanencia al sistema. Por ejemplo, no existe total transparencia en el nombre de todas las revistas que son aceptadas como válidas en las evaluaciones de los investigadores. Las revistas que se consideran como válidas son cada vez más elitistas y especializadas y demoran mucho tiempo en dar un dictamen de aceptación de una publicación. Si bien son pocas las revistas de psicología nacionales que se tienen en comparación con el número de investigadores, a esto se le puede sumar que en el proceso de evaluación, cada vez se consideran más relevantes las revistas internacionales.

Igualmente se está priorizando el tema de la “cantidad de artículos” que logra un investigador en lugar de hacer una mejor valoración de la calidad de los mismos. Además, se les está exigiendo a los investigadores que sean primeros autores de los trabajos que presentan para la evaluación, cuando este requisito va contra la inter y multidisciplinariedad que promueve el propio CONACYT. Se suma también que, tomar como medidor de impacto de una investigación a partir de la cantidad de citas que tienen los artículos presentados por los investigadores, puede promover que varios académicos coordinen para citarse entre ellos mismos y así lograr cumplir con este parámetro. Valdría la pena que el CONACYT se replanteara otras formas de medir impacto de una publicación.

Existen, adicionalmente, otros criterios para la evaluación de los investigadores que hace cada vez más complejo su entrada o permanencia en el SNI. Por ejemplo, la exigencia de ser Director principal de una tesis de postgrado, y no considerar otros roles como Tutor Externo.

Cabe destacar también que el SNI apoya financieramente a los académicos que pertenecen a universidades públicas, mientras que los investigadores de las universidades privadas no cuentan con este apoyo (salvo los de aquellas instituciones privadas que han decidido otorgar este incentivo económico a sus investigadores). Esto puede traer como consecuencia que muchos investigadores de las universidades privadas que no cuentan con apoyo económico, desistan de pertenecer al SNI. Así mismo sucede que los investigadores de las universidades privadas, aunque cuentan por lo general con mejores salarios e infraestructura en sus centros laborales, también poseen mayor carga administrativa, lo cual les deja menos tiempo para realizar investigaciones y publicar.

Vale la pena preguntarnos, si realmente la producción científica en la psicología mexicana se centraliza en los SNI's, tomando en cuenta que esta producción es la reconocida por el CONACYT o si el resto de las publicaciones se pierde o disemina.

Otra conclusión a la que arribamos es que, aunque muchos de los graduados de Licenciatura en Psicología, optan por el campo clínico para su desempeño y desarrollo en postgrado, la producción científica en esta área no es de las mayores. Tal vez con la llegada de la COVID-19 comiencen a incrementarse los estudios en psicología clínica y de la salud, por lo que recomendamos sistematizar este punto para futuras investigaciones.

Por último, consideramos que, si bien la pertenencia al SNI ha sido desde su creación, una distinción que simboliza calidad y prestigio de un investigador dadas sus contribuciones científicas, se recomienda realizar un estudio sobre la carga y el estrés que muchos académicos en psicología están experimentando para poder ingresar o permanecer dentro del Sistema Nacional de Investigadores.

REFERENCIAS

- Aguado, Eduardo. & Becerril, Arianna. (2021). Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SNI. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 19-53. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.76695>
- Alonso, José. & Musi, Bertha. (2019). Evaluación científica y el Sistema Nacional de Investigadores. *Cuadernos Fronterizos*, 15(46), 44-46. <https://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/2827/2803>
- Álvarez, María Elena. (2022). El CONACYT celebra el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia [Webinar]. CONACYT. <https://CONACYT.mx/el-CONACYT-celebra-el-dia-internacional-de-la-mujer-y-la-nina-en-la-ciencia/>
- Artículos (2021). Artículos publicados por los SNI's en Psicología en México desde 1963 hasta 2021. Recuperado de la Base de datos Artículos.
- Artículo 9 del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2000). <http://www.diputados.gob.mx/comisiones/cienytec%20-%20Copia/regsni.htm>
- Artículo 63 del Acuerdo por el que se reformó el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2021). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616259&fecha=20/04/2021
- Cabrero, Enrique. (2015). Principales logros y desafíos del Sistema Nacional de Investigadores de México a 30 años de su creación. *Revista CTS*, 28(10), 2.
- CONACYT. (2021). *Sistema Nacional de Investigadores. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Recuperado el 14 de diciembre de 2021 <https://CONACYT.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>
- Contreras, Leobardo Eduardo., Gil, Manuel. & Altonar, Ximena Aurora. (2022). Las investigadoras en el Sistema Nacional de Investigadores: Tan iguales y tan diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 201(51), 52-72.
- Estrada, Ivett Liliana. (2022). Trayectorias de participación en el SNI de las investigadoras e investigadores de la península de Yucatán: una lectura con perspectiva de género. En: C. Olivares & A. Tapia (Eds). *Condiciones de la globalización, políticas neoliberales y dinámicas de género*. (pp. 123-142). Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

- Hernández, Aída. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores. Tensiones, desafíos y oportunidades para los académicos. *Sociológica*, 34 (98), 85-110.
- Jiménez, José Alfonso. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión Política*, 21(41), 81-90. DOI: <https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Jiménez, Sara Aliria. (2022). El sistema nacional de investigadores (SNI) de México, un sistema legal que orienta, fortalece y debilita la investigación del País. En: M. Pinto, M. Pasqual & J. Moreles (Eds.) *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 211-228). CLACSO.
- Musi, Bertha; Alonso, José; Ochoa, Gerardo; Espinoza, Roxana & Caraveo, Bertha. (2018). Producción científica en psicología de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores en México. *Revista latinoamericana de Psicología*, 50(2), 117-125. Doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.5>
- Psicología 1991-2021 (2021). Investigadores SNI's en Psicología en México. Recuperado de la Base de datos Psicología 1991-2021.
- Ramón, Pedro; Silva, Marta P; García, Verónica. & Estay, Juan Guillermo. (2020). Afrontamiento, vida personal y familiar de profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de una universidad del sureste de México. *Propósitos y Representaciones*, 8(492). 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.492>
- Ranero, Mayabel. (2018). Mujeres y academia en México: avances, retos y contradicciones. *Eduscientia*, 1(1), 73-88.

ARTÍCULO

Posibilidades y desafíos de la equidad e inclusión en la reforma de educación superior en Chile

Possibilities and challenges of equity and inclusion in higher education reform in Chile

VANESSA KARINA ORREGO TAPIA*

* Pontificia Universidad Católica de Chile
Correo electrónico: vanessa.orrego.tapia@gmail.com

Recibido el 18 de abril 2021; Aprobado el 2 de marzo del 2023

RESUMEN

Aunque Chile reporta un incremento de su cobertura en educación superior, la expansión está limitada por el origen social del estudiante. Buscando equidad e inclusión, la reforma educacional ha impulsado mejoras en el proceso de admisión centralizada. Así, este ensayo busca analizar el Ranking de notas y el sistema de información como una de posibilidades y desafíos de la equidad e inclusión en la reforma chilena. Las reflexiones muestran que la priorización de las pruebas de selección universitaria y la descoordinación del sistema representan desafíos que urge enfrentar para promover un paradigma inclusivo, especialmente para los estudiantes doblemente excluidos.

PALABRAS CLAVES: Chile; Acceso a la educación superior; Equidad; Ranking; Sistema de información

ABSTRACT Although Chile reports an increase in its coverage in higher education, expansion is limited by student social origin. Seeking equity and inclusion, the educational reform has promoted improvements in the centralized admission process. Thus, this essay seeks to analyze the Ranking and the information system as one of the possibilities and challenges of equity and inclusion in the Chilean reform. The analysis shows that the prioritization of university selection tests and the lack of coordination of the system represent challenges that urgently be faced to promote an inclusive paradigm, especially for students who are doubly excluded.

KEYWORDS: Chile; Access to higher education; Equity; Ranking; Information system

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un incremento sustantivo de la cobertura de la educación superior en el mundo. Entre 1950-2010 en América Latina pasamos de aproximadamente 300,000 estudiantes y 75 universidades a alrededor de 20 millones de alumnos y 3,000 instituciones, de las cuales dos tercios eran instituciones de educación superior privadas (Espinoza y González, 2012). En Chile, esta expansión se comenzó a observar con fuerza en las tres últimas décadas, sin bien el ciclo se ha comenzado a ralentizar (Bernasconi, 2017; González, 2018): en 1990 la matrícula era de menos de 250,000 estudiantes y para el año 2017 el valor se habría casi quintuplicado alcanzando los 1 176,727 (Espinoza, González, Sandoval y Castillo, 2018). Sin embargo, aunque la tasa bruta de asistencia entre los 18-24 años aumentó de 15.2% al 53.2% en este mismo período, han persistido diferencias importantes en el acceso basados en el ingreso socioeconómico del estudiante. Así, mientras el 86.9% de los jóvenes del último decil de ingresos socioeconómico estaba estudiando en 2017, la misma meta era alcanzada por el 42.2% de los jóvenes más vulnerables, ubicados en el primer decil (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Una diferencia que se ha asociado también a las mayores tasas de acceso históricas de los jóvenes de establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, así como aquellos que tienen uno o ambos padres con estudios superiores (Jarpa y Rodríguez, 2017; Quintela, 2013; Rodríguez y Padilla, 2017; Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006).

En un escenario donde la expansión de la cobertura está segmentada por el origen social de los estudiantes (Espinoza *et al.*, 2018; González, 2018; González y Dupriez, 2016; Jarpa y Rodríguez, 2017; Larroucau, Ríos y Mizala, 2015; MINEDUC, 2013), la demanda

por la equidad y la inclusión en la educación superior ha sido una constante. En 2003, por ejemplo, ésta se tradujo en cambios a la prueba de admisión consolidando la Prueba de Selección Universitaria (PSU) hasta el proceso de admisión 2020: la prueba debía estar alineada al currículum nacional de educación media y focalizarse en sus contenidos mínimos, de esa manera, aseguraría teóricamente mayor equidad suponiendo homogeneidad de los contenidos por el que transitaban todos los estudiantes, independiente del tipo de colegio al que asistieran. Empero, la PSU no logró mejorar la equidad del sistema de educación superior (Rodríguez y Castillo, 2015) y agudizó diferencias por género e ingresos (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Koljatic y Silva, 2010; Larroucau *et al.*, 2015; Rodríguez y Castillo, 2015; Rodríguez y Jarpa, 2015; Rodríguez y Padilla, 2016), dejando a las mujeres y a los egresados de establecimientos municipales y de la educación media técnico-profesional constantemente subrepresentados en la educación superior (Gil, Frites y Muñoz, 2014).

Buscando responder a esta demanda histórica Chile comenzó, en los últimos años, una reforma importante a la educación superior que tiene a la equidad e inclusión como uno de sus tres ejes de trabajo, junto a la preocupación por la calidad y pertinencia educativa, concluyen Espinoza y González (2017) y Queupil y Durán (2018). En la reforma educativa, la equidad e inclusión se ha definido de forma amplia considerando la premisa que los talentos están distribuidos igualmente en la sociedad, una idea que ha sido defendida también por autores como Gil, Paredes y Sánchez (2013) y Lizama, Gil y Rahmer (2018). Así, la inclusión se sostiene en la igualdad de oportunidades a través del mérito, una variable para medir el desempeño académico que se asume escasamente influenciada por los privilegios sociales, y se traduce en una medida específica: el desarrollo de un sistema de acceso a la educación superior.

Con vista en estos antecedentes, el presente ensayo tiene por objetivo analizar el Ranking de notas y el sistema de información en el sistema de acceso a la educación superior como una de las posibilidades y desafíos que presenta la equidad e inclusión en la reforma educativa en Chile. Además de revisar la estructura de la educación superior en el país y la ley 21.091 de educación superior, este ensayo revisa las discusiones académicas que se han producido a lo largo de los últimos años respecto a estas temáticas en el país.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE Y EL PROBLEMA DEL ACCESO

Chile cuenta con dos tipos de universidades: universidades públicas o privadas con aporte estatal y universidades privadas sin aporte fiscal. En el primer grupo se encuentran las instituciones de mayor selectividad y prestigio y, al recibir el financiamiento estatal, sus estudiantes tienen regalías financieras importantes, pues no sólo pueden postular a las becas ofrecidas por el Estado, también tenían derecho a un tipo de crédito estudiantil

subsidiado estatalmente y con condiciones de pago bastante ventajosas comparadas con las condiciones ofrecidas por la banca privada a los estudiantes de las universidades sin aporte fiscal.

Dentro de las universidades con apoyo estatal destacan especialmente las universidades tradicionales, instituciones altamente selectivas que formalizaron su unidad en 1954 a través de la conformación del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) para aunar voluntades, responsabilidades y recursos en los esfuerzos para mejorar el rendimiento y la calidad de la educación superior en el país (Tapia, 2019). En este ambiente, en 1967 comenzaron a aplicar un sistema de admisión centralizada basado en una batería de pruebas para seleccionar, con confiabilidad y validez, a los estudiantes más capacitados buscando, además, asegurar una similar oportunidad de ingreso frente a una oferta reducida de vacantes universitarias (Donoso, 1998). En este grupo se congregan tanto universidades públicas y privadas creadas en el país a partir del siglo XIX como universidades derivadas de las sedes regionales de algunas de esas universidades tras la reforma educativa de 1981, fijada por la ley N° 18.369.

Por el contrario, las universidades privadas sin aporte fiscal surgieron a partir de la reforma educativa de 1981, la cual permitió el lucro en la creación de instituciones de educación superior. Tal como su nombre indica, estas instituciones no reciben aportes estatales y, por ende, no forman parte del CRUCH ni del sistema de admisión centralizada. De esa manera, asumen procesos de admisión alternativos, propios y escasamente selectivos, lo que los lleva a aceptar estudiantes con menores calificaciones académicas, quienes deben financiar directamente sus estudios.

Esta dinámica generó uno de los principales problemas que trata de responder la reforma educativa de educación superior: el acceso al sistema de educación superior. Un problema que comienza en la cobertura, pero no se acaba en ella.

En las últimas décadas la cobertura en la educación superior ha aumentado significativamente en el mundo y en Chile. Aunque el ciclo expansivo de tres décadas se ha ralentizado (Bernasconi, 2017; González, 2018), en 2017 había 1 176,727 estudiantes, una cifra casi 5 veces mayor que la reportada en el país en 1990 (Espinoza *et al.*, 2018).

Lamentablemente, esta expansión se ha producido de manera segmentada por el origen social de los estudiantes (Espinoza *et al.*, 2018; González, 2018; González y Dupriez, 2016; Jarpa y Rodríguez, 2017; Larroucau *et al.*, 2015; MINEDUC, 2013) en dos procesos paralelos. Por un lado, están el acceso general a la educación superior (González y Dupriez, 2016) y, por el otro, la selección específica a ciertas instituciones y programas (Jarpa y Rodríguez, 2017). Los resultados de la CASEN 2017 evidencian con claridad el primer punto: mientras la tasa neta de asistencia a la educación superior entre los 18-24 años es de 42.2% para el primer decil de ingresos socioeconómicos, el valor sube al 86.9% para el último decil (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Así, no es de extrañar que las características predominantes de los matriculados muestran que se trata de egresados de

establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados (Jarpa y Rodríguez, 2017; Quintela, 2013; Rodríguez y Padilla, 2017; Valdivieso *et al.*, 2006). Sin embargo, el asunto no termina aquí. Tras la masificación del acceso, explica Lucas (2001), la desigualdad de oportunidades para llegar a la educación superior es reemplazada por desigualdades de posición entre instituciones y carreras. En otras palabras, sólo un reducido grupo llega hasta las instituciones de mayor prestigio, más selectivas y con mejores condiciones pedagógicas y aquí nuevamente se concentran los estudiantes socioeconómicamente más privilegiados de la sociedad (González, 2018; Puga, Polanco y Corvalán, 2015). El análisis de González y Dupriez (2016) muestra, por ejemplo, que, aunque sólo el 7% de los estudiantes de educación secundaria egresaron de establecimientos particulares pagados en Chile, el 20.6% fue seleccionado entre las universidades más selectivas del país durante el proceso de admisión 2015. Por el contrario, es común que los estudiantes de los sectores de menores ingresos accedan mayormente a instituciones privadas creadas después de 1981, particularmente aquellas de menor selectividad (Espinoza *et al.*, 2018), menor prestigio y que suele desembocar en menores oportunidades para acceder a empleos mejor calificados y/o remunerados (González, 2018).

Lo interesante de este segundo fenómeno es que no se reduce a una dicotomía simple entre universidades selectivas y menos selectivas, públicas o privadas o con y sin aporte fiscal. Como bien demuestra tempranamente la revisión organizada por Valdivieso *et al.* (2006) este proceso de estratificación se produce también al interior de las universidades tradicionales. Los autores revisaron la postulación a las 25 universidades que pertenecían al CRUCH en el proceso de admisión 2005 y mostraron que los estudiantes discriminan entre ellas al momento de postular, así, los mejores estudiantes se tienden a concentrar en las mejores instituciones dentro del grupo de las mejores universidades del país. Considerando la segmentación socioeconómica en el acceso a la educación superior y la institución, las universidades más selectivas acaban seleccionando a un perfil de estudiantes bastante homogéneo socioeconómicamente. Una tendencia que ha persistido en el tiempo, concluye Rodríguez y Padilla (2017), a pesar de la mayor movilidad social atribuida y de las mejoras que el sistema de admisión busca instalar.

En este escenario no es de extrañar entonces que, autores como González (2018), asocien la expansión de la cobertura en Chile con una democratización cuantitativa de la educación superior, más no de una democratización cualitativa, pues el acceso depende más del origen social del estudiante que de su mérito individual.

LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE Y EL SISTEMA DE ACCESO

El sistema de educación superior en Chile ha atravesado cambios significativos en los últimos años para adaptarse tanto a las necesidades generales de la sociedad como a las demandas específicas de los movimientos sociales estudiantiles en búsqueda de mayor

calidad y equidad en la educación. Sin embargo, no es hasta el 2018 que la reforma a la educación superior se concretiza en el país en torno a la promulgación de la ley N° 21.091, conocida como *ley de educación superior*.

La orientación general de la reforma tiene los ejes de calidad, pertinencia y equidad e inclusión como los cimientos del sistema educativo terciario (Espinoza y González, 2017; Queupil y Durán, 2018) y, específicamente a través de la conformación de una nueva institucionalidad normativa en la Subsecretaría de Educación Superior, representa un paso importante en el retorno del Estado a la gobernanza de este nivel educativo, pues ahora el Estado pasa a tener un rol activo, directo y legítimo como ente regulador, coordinador e integrador de los distintos actores del sistema educativo en este nivel. Un retorno que implica no sólo un abandono de las políticas orientadas hacia los mercados, un modelo que tenía por objetivo ampliar el acceso y reducir los costos de la educación superior, pero que también crearon en una creciente desigualdad y deterioro de la calidad educativa ofrecida, sino también la corrección de sus fallas por medio de sistemas de monitoreo y sanciones, explican Moreno y Muñoz (2020). La Subsecretaría de Educación Superior funciona al interior del Ministerio de Educación y será, según la ley N° 21.091, la responsable de proponer una *Estrategia para el Desarrollo de la Educación Superior* que aborde los desafíos a largo plazo del sistema y una *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional* para responder a los desafíos específicos del subsistema técnico-profesional. Además, tiene bajo su cargo la administración del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior establecido en la ley N° 20.129 y debe proponer al Ministerio de Educación las políticas que promuevan el acceso, inclusión, permanencia y titulación de los estudiantes (República de Chile, 2019).

En la reforma educativa, la inclusión se conceptualiza en los dos paradigmas mencionados por Queupil y Durán (2018), es decir, la inclusión de personas que han sufrido situaciones o espacios de exclusión en el sistema educativo e inclusión de las personas en situación de discapacidad o necesidades educativas especiales. En ambos casos, la premisa base es una definición amplia que considera que los talentosos están distribuidos igualmente en la sociedad, una idea que ha sido defendida también por Gil *et al.* (2013) y Lizama *et al.* (2018) al discutir acerca del paradigma de inclusión en la educación superior, y que suele asociarse al enfoque de derechos, concluye Queupil y Durán (2018). Una tendencia que sigue claramente la ley de educación superior en su primer y segundo artículo: la educación superior es un derecho que debe estar al alcance de todas las personas, según sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, y para que puedan desarrollar sus talentos y servir al interés general de la sociedad. Además de velar por la eliminación y prohibición de toda forma de discriminación arbitraria, el sistema debe realizar ajustes para permitir la inclusión de personas con discapacidad (República de Chile, 2019).

La inclusión nace entonces como una forma de remedir la exclusión y se conceptualizada, a través del desarrollo de un sistema de acceso a la educación superior, en la

ampliación de las oportunidades de acceso en el mérito académico, una medida menos influenciada por los privilegios sociales.

El *Sistema de Acceso* establece, siguiendo las indicaciones del 11° artículo de la citada ley, los procesos e instrumentos para la postulación y admisión regular y especial de los estudiantes de primer año a las carreras y programas de pregrado conducentes a títulos técnicos, profesionales y licenciaturas en las instituciones de educación superior adscritas. En su funcionamiento, este sistema de postulación y admisión centralizado deberá ser objetivo, transparente y considerar, entre otros, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los postulantes (República de Chile, 2019).

El proceso de admisión, conocido previamente como Sistema Único de Admisión (SUA) y hoy conducido por la Subsecretaría de Educación Superior y el Comité de Acceso Universitaria, asigna a los estudiantes a cada programa en cada institución adscrita, de acuerdo con las prioridades fijadas por el alumno al postular, los resultados obtenidos en los factores de selección y los requisitos establecidos por cada institución. En la actualidad, cerca de 40 universidades públicas y privadas, con y sin financiamiento estatal, están adscritas al Sistema de Acceso.

La modalidad de aplicación del Sistema de Acceso contempla varias especificaciones importantes de considerar. En primer lugar, se establece que, aunque las instituciones adscritas están autorizadas implementar instrumentos de selección complementarios y previos a la postulación centralizada, deben regirse por tres factores de selección: Ranking de notas, notas de enseñanza media (NEM) y una prueba estandarizada nacional de selección. Además, el sistema fija criterios de habilitación, es decir, requisitos que el estudiante debe cumplir para validar su postulación. Estos criterios incluyen la rendición de las pruebas de selección vigentes, específicamente las pruebas obligatorias de matemáticas y lenguaje y una de las dos electivas de ciencias naturales o historia, y la obtención de un puntaje ponderado entre las pruebas obligatorias de al menos 450 puntos o, desde el proceso de admisión 2021, pertenecer al 10% superior del Ranking de notas. En el proceso de admisión, es importante mencionar que el estudiante puede postular con el resultado de las pruebas del proceso del año en curso o del proceso de admisión inmediatamente anterior, mientras que el Ranking es estable y se calcula sobre el año de egreso de la educación secundaria. Ahora bien, el Sistema permite a las instituciones adscritas fijar requisitos más exigentes respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas y/o la ponderación de los tres factores de establecimiento estableciendo *puntajes mínimos de postulación* y/o *puntajes ponderados mínimos* generales en la institución o específicos por cada carrera. En cuarto lugar, el proceso de admisión centralizada determina que cada factor tiene un peso mínimo de ponderación de 10%, incluyendo la desagregación de las tres pruebas exigidas durante el proceso de habilitación. Así, las pruebas de selección obtienen finalmente un peso mínimo del 30%, mientras el Ranking y NEM deben representar, al menos, el 10% cada uno para el cálculo del puntaje *ponderado mínimo* que exige

cada carrera o institución. Por último, el Sistema de Acceso fija en 10 el número máximo de postulaciones anuales que el estudiante puede realizar considerando combinaciones de carrera, sede y universidad, así también establece que las preferencias posteriores a ser seleccionado son automáticamente descartadas, pues el estudiante, puede estar en varias listas de espera, pero sólo puede estar en una única lista de seleccionados (República de Chile, 2020).

Junto a lo anterior, el proceso de admisión también contempla el ingreso a través de un programa especial de acceso para el subsistema universitario que, desarrollados por distintas universidades, buscan preparar académicamente a estudiantes secundarios destacados de contextos socioeconómicamente vulnerables para facilitar su ingreso a la educación superior en concordancia con el principio de inclusión consagrado en la ley N°21.091. Actualmente, existen dos programas en esta línea: el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) y el Programa de Acceso a Pedagogía (PAP), los cuales preparan a los estudiantes de último año de la educación secundaria que están en el 15% superior del Ranking de sus escuelas para continuar estudios superiores en general o estudios superiores de pedagogía en específico, respectivamente. Los estudiantes que egresan de ambos programas, así como los postulantes directos a la Beca de Excelencia Académica (BEA) ofrecida a egresados en el 10% superior del Ranking, pueden acceder a la universidad mediante cupos supernumerarios, los cuales son vacantes extraordinarias cuyo número es determinado anualmente por cada universidad adscrita, si bien el Comité de Acceso precisa sus fines, y que no se utilizan para informar el puntaje de corte de cada carrera (República de Chile, 2020).

POSIBILIDADES Y DESAFÍOS DE LA EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como se ha observado, la preocupación por la equidad e inclusión en la educación superior en Chile se ha visibilizado concretamente en mejoras al acceso general a la educación superior a través de, al menos, dos iniciativas: el Ranking de notas y el desarrollo de un sistema de información para el estudiante. A continuación, se discute acerca de las posibilidades y limitaciones de ambas iniciativas.

El Ranking de notas comenzó a ser empleado por el sistema de postulación centralizada en 2013 y es una de las principales propuestas de equidad e inclusión que se discuten en la literatura a propósito de la educación superior, pues es una medida de posición relativa que permite aumentar la inclusión en la educación sin sacrificar la excelencia académica: reconociendo la trayectoria educativa del estudiante en su propio contexto socioeducativo y en relación con quienes compartió las mismas experiencias de enseñanza-aprendizaje, premia a aquellos que han aprovechado al máximo las oportunidades que les ofrece su comunidad educativa de referencia. De esa manera, la premisa utilizada es

evaluar el talento académico del estudiante en base a su mérito, esfuerzo y actitud para con el aprendizaje, variables que él/ella sí puede controlar en contraposición a aquellas que dependen de su lugar de nacimiento (Gil *et al.*, 2014; Koljatic y Silva, 2012; Larroucau *et al.*, 2015; MINEDUC, 2013; Rodríguez y Padilla, 2016). Gracias a ello, la evidencia muestra que el Ranking asume y corrige la desigualdad calidad educativa en el país (Gil *et al.*, 2014) y favorece el ingreso de estudiantes tradicionalmente subrepresentados en la educación superior como son las mujeres y los egresados de los establecimientos más vulnerables y con menor nivel socioeconómico (González, 2013). Es más, el análisis de Larroucau *et al.* (2015) muestra que, además, su uso puede generar cambios en las aspiraciones de los postulantes, al menos de aquellos con alto puntaje para que postulen a las carreras más selectivas.

A pesar de que el Ranking es un instrumento más equitativo que las pruebas de selección, pues en todos los colegios del país existen alumnos con buen rendimiento escolar recuerda Kri, Gil, González y Lamatta (2013), su uso en Chile comenzó recién en 2013 y permanece aún bastante limitado por la priorización histórica otorgada a las pruebas de selección universitaria. Como se observó anteriormente, el Sistema de Acceso fijó hasta el proceso de admisión 2020 los resultados de las pruebas obligatorias como uno de los principales criterios de habilitación de las postulaciones y define una ponderación de los factores de selección a la educación superior que otorga, al menos, un 30% a los resultados obtenidos en dichas pruebas estandarizadas; en cambio, al Ranking de notas se le exige su ponderación al 10% y no es hasta el proceso de admisión 2021 que se le considera uno de los criterios de habilitación. La priorización dada a las pruebas de selección universitaria, siguiendo a Lizama *et al.* (2018), visibiliza uno de los principales obstáculos para la equidad e inclusión que urge cambiar en el camino de asumir un paradigma inclusivo: la creencia que las pruebas estandarizadas ofrecen una definición justa de lo que debemos entender como mérito académico.

En Chile, históricamente el principal mecanismo que se ha utilizado para evaluar el rendimiento académico del estudiante es una batería de pruebas estandarizadas conocida como Prueba de Actitud Académica (PAA) entre 1967-2002, Prueba de Selección Universitaria (PSU) entre 2003-2020 y Prueba de Transición (PDT) en 2021. Lamentablemente, si bien las intenciones de desarrollo de cada prueba han sido opuestas, las diferentes pruebas se han considerado como una de las barreras de acceso a la educación superior que, además, profundiza la segmentación de la elección universitaria entre las instituciones (Lizama *et al.*, 2018; Rodríguez y Padilla, 2017).

La PAA comenzó a ser aplicada a nivel nacional en 1967 como una forma de mejorar el acceso a la educación superior en un contexto de democratización del sistema educacional chileno. Antes de su desarrollo, los estudiantes debían aplicar otro conjunto de pruebas, conocido como Bachillerato, que era diseñado por cada universidad de forma independiente, sin criterios estandarizados de selección, tenía escasa relación predictiva con el

rendimiento en la universidad y era considerado altamente elitista, especialmente tras la masificación de la educación secundaria, pues era rendido únicamente por el 5-10% de cada generación y evaluaba con respuestas abiertas latín, lenguaje materno, idioma extranjero, historia y geografía de Chile y/o una prueba específica según la carrera a la que postulase el alumno. La PAA trató de corregir los problemas presentados por el Bachillerato, sin embargo, también asumió erróneamente que las actitudes eran estables, no podían ser entrenadas y se distribuían equivalentemente en los diferentes grupos socioeconómicos (Caiceo, 2013).

Como una forma de responder a las debilidades detectadas en la PAA en 2003 comenzó a ser implementada la PSU. La batería de pruebas debía atenuar los sesos culturales que tienden a subyacer en las pruebas basadas en aptitudes, estar alineada al currículum nacional de educación secundaria y focalizarse en sus contenidos mínimos, asegurando teóricamente mayor equidad bajo el supuesto de homogeneidad de los contenidos por el que transitaban todos los estudiantes del país, independiente del tipo de colegio al que asistieran durante su educación. Además, gracias a la subvención estatal de su costo entre los estudiantes de menores ingresos socioeconómicos, debía dar mayor acceso a grupos tradicionalmente postergados (Rodríguez y Castillo, 2015). No obstante, tal como ocurrió con la PAA, los resultados tampoco fueron los esperados. La PSU no sólo fue capaz de predecir únicamente el 20% del rendimiento de los estudiantes durante su primer año de estudios en la universidad (CRUCH, 2017), la evidencia también ha relevado que los mayores puntajes se concentraban en una población específica: hombres, egresados de establecimientos particulares pagados, provenientes de hogares con mayor nivel socioeconómico y con padre y/o madre con educación superior completa, así como egresados de la modalidad científico-humanista, diurna y ubicada en zonas urbanas (Contreras *et al.*, 2007; Koljatic y Silva, 2010; Larroucau *et al.*, 2015; Rodríguez y Castillo, 2015; Rodríguez y Jarpa, 2015; Rodríguez y Padilla, 2016). Así, el puntaje obtenido parece explicarse principalmente por factores estructurales que no dependen de la voluntad, constancia y mérito de los estudiantes (Meneses y Toro, 2012); por el contrario, reconoce educativamente a quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicamente privilegiadas (Contreras *et al.*, 2007) y, en consecuencia, refleja la educación que las familias pudieron o no pagarles a sus hijos (Román, 2014). Nuevamente, se buscaría corregir sus errores con otra batería de pruebas estandarizadas: la PDT, prueba aplicada por primera vez en 2021 y cuyos resultados aún no han sido puestos en análisis.

En este contexto, es importante que la política educativa en educación superior comience a entender, siguiendo a González (2018) y Lizama *et al.* (2018), que el talento académico no se limita a la obtención de altos puntajes en las pruebas estandarizadas de selección, pues, tal como lo hace la definición del Ranking de notas, corresponde también a la capacidad de los estudiantes para maximizar sus oportunidades académicas. Una capacidad que puede o no expresarse en un alto puntaje en una prueba como la PAA,

PSU o PDT producto de las diferentes coberturas curriculares entre establecimiento, pero que definitivamente se expresa en un alto puntaje de Ranking.

Ahora bien, en esta discusión no se trata de cambiar un factor por el otro, sino de equilibrarlos. En ese sentido, es importante recordar que el Ranking permite complementar el análisis de selección universitaria con atributos generalmente excluidos de las pruebas estandarizadas (Gil *et al.*, 2013; González, 2018) como la motivación, facilidad y gusto por el estudio, liderazgo y hábitos de lectura por interés propio (Gil *et al.*, 2013), así como las técnicas de estudio, disciplina y autocontrol, los cuales expresan el esfuerzo desplegado por el estudiante en su educación secundaria y que producen efectos positivos en su desempeño universitario, afirman Contreras, Gallegos y Meneses (2009), y que parecen explicar el alto valor predictivo sobre las notas de la educación superior que evidencia el Ranking de notas en las investigaciones de Faúndez, Labarca, Cornejo, Villaroel y Gil (2017), Kri *et al.* (2013) y Denning, Murphy y Weinhardt (2018), por mencionar a algunos de los autores que han investigado esta temática.

Un paso hacia el equilibrio que parece estar dando el nuevo Sistema de Acceso tanto al incorporar el 10% superior del Ranking de notas, desde el proceso de admisión 2021, como un criterio de habilitación que sustituye el puntaje solicitado a las pruebas obligatorias como con el ingreso especial a través del PACE o PAP. Sin embargo, persiste el desafío de aumentar significativa y formalmente el uso del Ranking de notas en el proceso de admisión, particularmente la admisión regular. Entre las alternativas de acción en esta dirección están la creación de un Ranking específico que agrupe notas de ciertas asignaturas para el proceso de selección en algunas carreras (Gil *et al.*, 2013), el ingreso automático a la educación superior de estudiantes de alto Ranking (Rodríguez y Padilla, 2016), una mayor ponderación del Ranking entre los factores la selección universitaria (Lizama *et al.*, 2018) e incorporar el Ranking a las ayudas estudiantiles, pues, como bien recuerdan Kri *et al.* (2013), los mecanismos de financiamiento a los que pueden postular los estudiantes siguen dependiendo casi exclusivamente de los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas. Finalmente, urge reemplazar el puntaje NEM por el puntaje Ranking (Lizama *et al.*, 2018), ya que, aunque también es una medida de posición relativa, presenta una fórmula de cálculo que conlleva efectos adversos concretos: los establecimientos del país no emplean la misma política de asignación de calificaciones con sus alumnos (Rodríguez y Padilla, 2016) y puede convertirse rápidamente en un incentivo para que los colegios eleven las notas de sus estudiantes (Meneses y Toro, 2012), proceso que terminaría generando distorsión e inequidad en el proceso de selección y admisión universitaria (Rodríguez y Jarpa, 2015).

Aunque la experiencia internacional releva iniciativas importantes orientadas a fortalecer el uso del Ranking de notas en el proceso de admisión, la experiencia chilena también muestra éxitos interesantes de mencionar aquí. El primero es uno organizado por la Universidad de Santiago de Chile, perteneciente al CRUCH, la cual promovió el ingreso

automático de los estudiantes en el 1% del Ranking de notas al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, el resultado de las dos primeras cohortes en 2015 y 2016 muestran que sus tasas de retención son similares a los alumnos ingresados por el proceso regular y sus calificaciones durante la educación superior los hicieron casi indistinguibles (Faúndez *et al.*, 2017). El segundo es un proyecto aún en curso. En 2006, el Ministerio de Educación y el CRUCH crearon la Beca de Excelencia Académica (BEA) y los cupos super-numerarios (CSN) para beneficiar a los estudiantes top 5% de establecimientos públicos. Sus buenos resultados han permitido que en 2012 el corte subirá al 7.5% y, en 2013, al 10% superior (Gil *et al.*, 2013).

Junto al Ranking de notas, el debate sobre equidad e inclusión también ha destacado una barrera importante que dificulta el acceso a la educación superior (González y Dupriez, 2016; Lizama *et al.*, 2018) y que la actual reforma busca paliar: la información y el apoyo para que el estudiante pueda decidir, elegir, postular y financiar su educación superior. Una información que se ofrece de forma transparente y clara respecto a la oferta académica, recuerdan Queupil y Durán (2018). Como se mencionó anteriormente, la Subsecretaría de Educación Superior debe administrar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior establecido en la ley N° 20.129, la cual promulgó en 2006 la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Este sistema de información debe resguardar los antecedentes académicos, administrativos y contables de las instituciones de educación superior que sirven tanto para aplicar adecuadamente las políticas públicas del sector como para informar a los usuarios (República de Chile, 2006).

Un problema permanente y que no ha adquirido suficiente notoriedad en Chile es la tendencia entre los estudiantes con buenas credenciales académicas a no postular o hacerlo y matricularse en instituciones de menor calidad, aun cuando tienen los puntajes que les permitirían optar a instituciones más selectivas (Belasco y Trivette, 2015; Dillon y Smith, 2013). Este fenómeno, conocido en Estados Unidos como *undermatch*, perjudica mayormente a un topo específico de estudiantes: aquellos que provienen de hogares con menores ingresos (Belasco y Trivette, 2015; Cabrera, 2016; Dillon y Smith, 2013; Mullen y Goyette, 2019), con padres sin estudios superiores (Cabrera, 2016; Canales, 2016; Davies, Maldonado y Zarifa, 2014; Dillon y Smith, 2013) y egresados de establecimientos públicos, especialmente aquellos que egresan de la educación técnico-profesional o vocacional (Olavarría y Allende, 2013; Rodríguez y Padilla, 2017). En otras palabras, se repite el perfil de los excluidos del sistema de admisión que obtienen menores puntajes en las pruebas estandarizadas evidenciando entonces una doble exclusión, pues, tal como concluye Jarpa y Rodríguez (2017) y Mullen y Goyette (2019), se deben enfrentar a una exclusión anticipada a la selección. Un desajuste que es el resultado de las elecciones hechas por el estudiante y/o su familia, no por efecto del sistema de admisión (Dillon y Smith, 2013). De esa manera, las intervenciones deben hacer antes de la admisión.

Las bajas expectativas de cursar estudios superiores, los referentes culturales y la ausencia de apoyos suplementarios en el tránsito a la educación superior son algunas de las razones que ha esgrimido la literatura para entender este fenómeno y la entrega de información y el apoyo hacia el estudiante para que pueda tomar la decisión ha surgido como una de las propuestas claves para enfrentarlo (Belasco y Trivette, 2015; Dillon y Smith, 2013; González, 2014, Gonzáles y Dupriez, 2016; Mullen, 2009).

No hay que olvidar que, en contra de las tendencias simplistas sobre la elección educacional, la preferencia por estudios universitarios no es el resultado exclusivo del deseo vocacional. También depende de los resultados obtenidos en los factores de selección y la información disponible sobre las cuales se realiza un ajuste de expectativas en la búsqueda de un equilibrio entre los deseos vocacionales y las posibilidades reales de alcanzarlos, concluye Jarpa y Rodríguez (2017). Un equilibrio que tiende a perjudicar a un grupo específico de estudiantes. La investigación elaborada por Sepúlveda y Valdebenito (2014) sobre las expectativas, proyectos y trayectorias de estudiantes secundarios en Chile muestra, por ejemplo, que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen menos claro el área de interés y la institución donde estudiar que aquellos de nivel socioeconómico alto: 61,5% y 37,3% versus el 84,7% y 57,7%, respectivamente. Además, aun cuando ambos grupos tengan similares rendimientos en la educación secundaria, los egresados de las clases acomodadas tienden a sobrestimar sus opciones de éxito (Canales, 2016), ya que provienen de hogares con un alto capital cultural y expectativas de ingreso a universidades de elite y asisten a las escuelas que les suelen entregar no sólo un riguroso entrenamiento académico para rendir las pruebas de admisión, sino también una extensa guía, apoyo y acompañamiento en el proceso y la transmisión de un habitus institucional orientado a las escuelas de prestigio similar al ofrecido por los padres (Mullen, 2009; Mullen y Goyette, 2019).

Lamentablemente, la conformación de un sistema de información para los estudiantes es una tarea inconclusa, particularmente para los egresados de educación secundaria técnico-profesional, una modalidad que tiende, tal como se mencionó antes, a reportar bajos puntajes en la prueba de selección debido al marcado carácter academicista de la batería utilizada en Chile. Ya en 2009, el Ministerio de Educación reportaba la inexistencia de un sistema de información para la orientación vocacional y de carreras para los estudiantes egresados de la modalidad técnico-profesional y la urgencia de su diseño para que ellos pudieran tomar decisiones sobre sus trayectorias educativas basada en sus intereses, potenciales y posibilidades (MINEDUC, 2009). Sin embargo, poco se avanzó los años siguientes y la demanda continuó afianzándose en *las Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*, publicada por el Ministerio de Educación en 2018 (MINEDUC, 2018). Aunque hoy existe una página web institucional administrada por el Ministerio de Educación que ofrece información a los estudiantes egresados de la educación secundaria, lo cierto que sigue siendo necesario mejor los datos y recursos disponibles para los

estudiantes y sus familias considerando, por ejemplo, la rentabilidad y empleabilidad de cada programa y las trayectorias de estudio en la educación superior técnico-profesional y universitaria, concluye el informe evaluativo del Centro de Políticas Públicas UC (2018).

En ese sentido, el desafío no se trata sólo de diseñar y consolidar un sistema de información transparente, como ha fijado la ley de educación superior, sino también centrar sus intervenciones en la fase de postulación al sistema de admisión centralizada en los estudiantes que presentan mayor riesgo de *undermach* (Belasco y Trivette, 2015). En este grupo es importante unir esfuerzos con las estrategias que otros sectores educativos buscan afianzar. El caso de la educación técnico-profesional es un ejemplo particularmente ilustrativo en esta línea que debería sumarse a la orientación general de la reforma educativa de proponer una Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional para responder a los desafíos específicos del subsistema técnico-profesional.

CONCLUSIONES

En los últimos años, el sistema de educación superior en Chile ha sufrido cambios significativos y ha mostrado gran dinamismo para adaptarse a las demandas de la sociedad chilena y sus crecientes niveles de movilización estudiantil. Así, ha logrado consolidar una reforma educativa que no sólo la restituido el rol estatal en la administración y fiscalización de la oferta educativa, sino que también ha puesto a la equidad y la inclusión en su centro. En este ensayo se ha revisado específicamente la transformación del proceso de admisión educativa centralizada ahondando en dos de sus posibilidades: la equidad e inclusión a través del uso del Ranking de notas y la equidad e inclusión buscando fortalecer un sistema de información vocacional.

Sin embargo, también se han discutido sus desafíos. En relación con el Ranking de notas está su aumento significativo y formal en el proceso de admisión universitaria, incluyendo no sólo la admisión especial sino también la admisión regular y su uso en la determinación de los estudiantes seleccionados para recibir una beca, crédito o beneficio estudiantil para cursar estudios superiores, pues la priorización histórica dada a las pruebas estandarizadas de selección ha impulsado la segregación social del acceso bajo la creencia que dichas pruebas ofrecen una definición justa del mérito académico. Respecto al sistema de información, urge diseñar y consolidar un sistema transparente focalizado en los estudiantes de menores ingresos, con padres sin estudios superiores y egresados de establecimientos públicos, especialmente aquellos que provienen de la educación secundaria técnico-profesional, ya que ellos tienen mayor probabilidad de presentar un desajuste de sus credenciales académicas y las credenciales de la institución de educación superior y obtener menores puntajes en la batería de pruebas de selección universitaria. No hay que olvidar que el concepto de equidad e inclusión propuesto por la ley de educación superior busca enfrentar las exclusiones sociales presentadas persistentemente en el sistema

educativo. Ambos desafíos implican ampliar y profundizar el foco de los esfuerzos en los estudiantes excluidos y doblemente excluidos del sistema de educación superior. De esa forma, el sistema de educación superior chileno puede seguir creciendo, pero está vez en equidad e inclusión.

Bien recuerda González (2018) que es totalmente válido que las instituciones de educación superior quieran seleccionar a los mejores estudiantes. Sin embargo, cuando los resultados académicos reflejan la desigualdad socioeconómico estructural que afecta la sociedad no podemos esperar que la brecha se cierre por sí sola y, al mismo tiempo, suponer que ello no pone en riesgo la legitimidad del sistema educacional en su conjunto. Por el contrario, sí los sistemas de admisión requieren criterios de selección, pero urge también recordar que esos requisitos no son neutros y hacen referencias a criterios y valores socio-culturales predominantes con repercusiones explícitas para los estudiantes, sus familias, la sociedad y el sistema de financiamiento de la educación superior (Donoso, 1998).

En ese sentido, un desafío mayor del sistema de educación superior chileno es derribar completamente los mitos que obstaculizan la equidad e inclusión comenzando por la priorización histórica dada a las pruebas estandarizadas bajo la creencia que ofrecen una definición justa del mérito académico, como bien recuerdan Lizama *et al.* (2018). El asumir que los talentos están distribuidos igualmente en la sociedad, sin ningún tipo de distinción de clase social, etnia, cultura, género u otras clasificaciones también debiese implicar un reconocimiento a la relación entre el desempeño de la educación secundaria y la educación superior y un abandono de la idea que abrir el acceso a la educación superior es suficiente para ampliar las posibilidades de los excluidos, siguen los autores. En esta línea, el sistema de educación superior en Chile tiene aún el desafío de ampliar la inclusión a las oportunidades de permanencia y egreso de la educación superior (Espinoza, González y Latorre, 2009; Donoso, 1998; Lizama *et al.*, 2018). La preocupación, al menos, ya ha penetrado la política pública en el país y ha sido ya definido como una de las tareas de la Subsecretaría de Educación Superior a partir de la ley 21.091 sobre educación superior (República de Chile, 2019).

Por último, es relevante mencionar algunas limitaciones de este ensayo y que podrían servir de inspiración para futuras revisiones. Primero, la discusión se ha centrado en el proceso de admisión centralizada dejando de lado las discusiones más extensas que se han generado en el país sobre el financiamiento de la educación superior, especialmente tras la promulgación de la gratuidad en el costo del arancel para el 60% más vulnerable socioeconómicamente que ha sido aceptado y se ha matriculado en las instituciones adscritas al Sistema de Acceso. Segundo, aunque se han mencionado otras discriminaciones arbitrarias en términos de género, por ejemplo, al discutir las pruebas de selección universitarias la revisión sólo las ha delineado superficialmente. Al respecto, un análisis interesante son las experiencias de equidad e inclusión desarrolladas por algunas de las universidades pertenecientes al CRUCH pensando en sus logros y posibilidades de expansión. La Universidad de

Chile, por citar un caso, ha desarrollado un *Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género* que sería interesante de revisar en futuras investigaciones asociadas a esta temática. Mientras la Universidad de la Frontera y la Universidad de Tarapacá han hecho lo propio para enfrentar las desigualdades de acceso de los estudiantes indígenas.

REFERENCIAS

- Belasco, Andrew y Trivette, Michael. (2015). Aiming low: Estimating the scope and predictors of postsecondary undermatch. *The Journal of Higher Education*, 86(2), 233-263.
- Bernasconi, Andrés. (2017). Desafíos del futuro de la Educación Superior en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 12(96), 1-12.
- Cabrera, Francisco Javier (2016). La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile. *Estudios Sociológicos*, 34(100), 107-143.
- Caiceo, Jaime. (2013). El sistema de selección universitaria chilena en crisis: discusión para la elaboración de la PAA. *Revista HISTEDBR On-line*, 51, 3-13.
- Canales, Andrea. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la Educación*, 44, 129-157.
- Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC]. (2018). *Estado y nudos críticos de la formación técnica en Chile*. Santiago de Chile: Autor.
- Contreras, Marisol; Corbalán, Francisca y Redondo, Jesús (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
- Contreras, Dante; Gallegos, Sebastián y Meneses, Francisco (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? *Calidad de la Educación*, 30, 18-48.
- Davies, Scott; Maldonado, Vicky y Zarifa, David (2014). Effectively maintaining inequality in Toronto: predicting student destinations in Ontario universities. *Canadian Review of Sociology*, 51(1), 22-53.
- Denning, Jeffrey T.; Murphy, Richard y Weinhardt, Felix (2018). *Class rank and long-run outcomes*. Discussion paper series, n° 11808. Bonn, Alemania: Institute of Labor Economics.
- Dillon, Eleanor y Smith, Jeffrey (2013). *The determinants of mismatch between students and colleges*. Working Paper N° 19.286. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Donoso, Sebastián (1998). La reforma educacional y el sistema de selección de alumnos a las universidades: impactos y cambios demandados. *Estudios Pedagógicos*, 24, 7-30.
- Espinoza, Oscar (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile, en: O. Espinoza (Ed.). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 93-134). Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINE.
- Espinoza, Oscar y González, Luis (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(2), 87-109.
- Espinoza, Oscar y González, Luis (2017). El sistema de educación superior en Chile en la encrucijada: alcances e implicancias del proyecto de reforma del gobierno de Bachelet, en: M. L. Pinto (Ed.). *Políticas, formação docente e processos pedagógicos na América Latina: para além dos elementos (des)articuladores do mercado capitalista* (s.n.p). Buenos Aires, Argentina: Mercado de Letras y CLACSO.

- Espinoza, Oscar, González, Luis y Latorre, Carmen (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 97-112.
- Espinoza, Oscar; González, Luis; Sandoval, Luis y Castillo, Dante (2018). Valoración de la formación académica y de la inserción laboral de titulados de pedagogía en educación básica en Chile. *Educacao em Revista*, 34.
- Faúndez, Rocío; Labarca, Juan; Cornejo, María; Villaroel, Mirza y Gil, Francisco Javier (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. Pensamiento Educativo, *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11.
- Gil, Francisco Javier; Frites, Claudio y Muñoz, Natalia (2014). La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria, en: G. Román (2014). *Contexto, experiencia e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile* (pp. 29-51). Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez y CONICYT.
- Gil, Francisco Javier; Paredes, Ricardo y Sánchez, Ignacio (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Temas de La Agenda Pública*, 8(60), 3-19.
- González, Álvaro (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: Factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 235-267.
- González, Álvaro (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- González, Pablo. (2013). Rol del ranking de notas en el ingreso a la universidad. Entre el apuro y la incertidumbre. *Observatorio económico*, 77. Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, U. Alberto Hurtado.
- González, Álvaro y Dupriez, Vincent (2016). Acceso a las universidades selectivas en Chile. ¿Pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964.
- Jarpa, Carmen y Rodríguez, Carlos (2017). Segmentación y exclusión en Chile: el caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Kri, Fernanda; Gil, Francisco Javier; González, Máximo y Lamatta, Catalina (2013). *Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago*. Informe Final. Consejo Nacional de Educación.
- Koljatic, Mladen y Silva, Mónica (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, 120.
- Larroucau, Tomás; Ríos, Ignacio y Mizala, Alejandra (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 95-118.
- Lizama, Octavio; Gil, Francisco Javier y Rahmer, Beatriz (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Lucas, Samuel (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *CASEN 2017. Síntesis de resultados*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013). Inclusión del ranking en el proceso de admisión 2013: Un análisis a la luz de los resultados de la PSU. *Serie Evidencias en Educación*, 13(1), 1-7.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Meneses, Francisco y Toro, Javiera (2012). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking? *Revista Isees*, 10, 43-58.
- Moreno, Carlos y Muñoz, Christian (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la Educación Superior*, 49(194).
- Mullen, Ann (2009). Elite destinations: pathways to attending an Ivy League university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 15-27.
- Mullen, Ann y Goyette, Kimberly (2019). Aiming high: social and academic correlates of applying to and attending 'reach' universities. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1072-1089.
- Olavarría, Mauricio y Allende, Claudio (2013). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. *REIS*, 141, 91-112.
- Puga, Ismael; Polanco, Diego y Corvalán, Diego (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la Educación*, (43), 57-102.
- Queupil, Juan Pablo y Durán, Francisco (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Quintela, Gastón (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico, en Irigoín, M.E.; del Valle, R. y Ayala M.C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago de Chile: AEQUALIS, Foro de educación superior.
- República de Chile (2006). *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior* (17.11.2006).
- República de Chile (2019). *Ley 21.091 sobre educación superior* (11.04.18).
- República de Chile (2020). *Resolución Exenta 4819. Establece procedimientos e instrumentos del sistema de acceso a las instituciones de educación superior, aprobados por el comité técnico de acceso para el subsistema universitario, y los sistematiza y unifica con los procedimientos e instrumentos establecidos en las resoluciones nos 2.106, 3003 y 3.105 exentas, de 2020 de la Subsecretaría de Educación Superior* (12.11.20).
- Rodríguez, Carlos y Castillo, Víctor (2015). Nivel de logro PSU: lo que devela el puntaje corregido en las Pruebas de Admisión Universitaria en Chile. *Propuesta Educativa*, 44(2), 89-100.
- Rodríguez, Carlos y Jarpa, Carmen (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: El caso chileno. *Aula Abierta*, 43(2), 61-68.
- Rodríguez, Carlos y Padilla, Gerardo (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia*, 12(2), 195-206.
- Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María José (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261
- Valdivieso, Pablo; Antivilo, Andrés y Barrios, Juan (2006). Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. *Calidad en la Educación*, (24), 312-361.

Los senderos de los investigadores sociales

The paths taken by social researchers

Guzmán Tovar, César (2021). *Senderos bifurcados, subjetividades convergentes. Trayectorias y experiencias científicas de investigadores sociales en Argentina, Colombia y México*. México: ANUIES

MERY HAMUI SUTTON*

*Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco
Correo electrónico: meryhamuis@gmail.com

Este libro es una obra valiosa para quienes se interesen en el proceso de la producción del conocimiento científico. En él, se presenta información clara y detallada, al tiempo que se cuestiona y señalan huecos entre el *ethos* y las prácticas para generar conocimiento científico en el que “el tiempo se bifurca hacia innumerables futuros”, como lo expresa Borges.

A lo largo de su lectura se percibe la intención de entender y explicar los procesos sociales y las dinámicas de interacción en los que se enmarcan las inquietudes e intereses en los senderos de los científicos sociales. Como diría Dubet, el libro permite al lector construir una representación de los científicos sociales y su quehacer desde la mirada de uno de ellos. Pues, cuando los investigadores sociales pueden conocerse y reconocerse como consecuencia de su propia acción, ellos pueden elevar su grado de conciencia e incidir en su *ethos* con sus valores y prácticas.

La mirada que orienta el análisis de este libro es el de la Sociología de la Ciencia y los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. El alcance de la investigación abarca distintos niveles de análisis que permiten al lector navegar de lo micro a lo meso y a lo macro y, de regreso. Pues enlaza a los sujetos científicos con sus instituciones, universidades o centros de investigación, asimismo los relaciona con los contextos históricos, políticos, económicos y culturales de tres países de América Latina, Argentina, Colombia y México;

y lo hace, analizando las trayectorias y experiencias de investigadores de dos generaciones que denomina junior y senior insertos en estos espacios.

El autor toca un tema difícil de asir, pero muy importante, que es el de las subjetividades que le dan sentido a los deseos, creencias, pasiones y vocaciones de los científicos sociales a través de las experiencias en las mediaciones en las que le pueden dar rumbo a sus vidas profesionales, pues refiere a aquello que influye en los pensamientos y definen emociones en el entorno social en el que laboran.

Explica ese sentido de ser y de hacer, a través de una lógica en la que cada variable que considera conlleva complejidad en sí misma para referirse al tema de las subjetividades. Analiza prácticas, como la de alcanzar un buen posicionamiento en una red intelectual, obtener recursos y partir de los conocimientos de otros colegas. Estas prácticas, a su vez, permiten entender por qué los senderos de los investigadores sociales confluyen en un *ethos* y se bifurcan en acciones que llevan a trayectorias únicas, de ahí que el título de este libro sea *Senderos bifurcados, subjetividades convergentes. Trayectorias y experiencias científicas de investigadores sociales en Argentina, Colombia y México*.

La estructura del libro contiene tres partes o intervalos, en el primero ofrece un panorama conceptual en el que inscribe la investigación; en el segundo, interpreta los relatos de los investigadores entrevistados relacionándolos con el contexto social e histórico y en el tercero ensambla convergencias y divergencias según sean investigadores senior o junior en cada país. Finalmente, ofrece conclusiones o, más bien, reflexiones para establecer diálogos con el campo de la teoría social y los estudios sociales de la ciencia.

El libro es valioso por dar cuenta de un proceso, partir del inicio de la carrera de los investigadores e ir reconstruyendo en sus experiencias los significados y sentidos en los espacios físicos que tuvieron lugar. En los senderos considera la experiencia de ser contratados, la importancia de sus vínculos académicos, de las estancias de investigación y de los trabajos de campo en los que transcurre su vida profesional. Ahí va rastreando los acontecimientos que ellos narran, intercalándolos con la historia del país y de las ciencias sociales en el tercer cuarto del siglo xx y hasta ahora. Va interpretando las narrativas en el tiempo y en el espacio en que sucedió la experiencia en acontecimientos. En esos acontecimientos entrelaza los deseos, creencias y los significados para hablar de un sendero no lineal, en el que los investigadores van sufriendo quiebres y configurando subjetividades que están detrás de las acciones de los investigadores sociales.

Trata de inmiscuirse en la identidad profesional de cada investigador en aspectos formales e informales en su *ethos*, en el que ubica las orientaciones o el sentido subjetivo y, en las prácticas, para poder producir conocimiento.

Las prácticas son una de las variables clave en la producción de conocimientos, pues de ellas se genera un ámbito de reflexividad, tanto cuando los científicos enmarcan su interacción en procesos de investigación, como cuando buscan la relación entre teorías y métodos en la tarea de investigar y relacionar lo cognitivo y lo social. Es decir, enlaza

el *ethos* con sus propias experiencias y las de otros investigadores en la tarea que los convoca que es ese proceso de producción de conocimientos. Al abstraer de las narrativas de las entrevistas los acontecimientos significativos de sus carreras científicas analiza las confluencias y divergencias en las prácticas de investigadores de las dos generaciones de científicos sociales.

Es decir, toma al investigador como centro de la investigación y analiza sus acciones, prácticas e intencionalidades, sin dejar de lado los aspectos culturales, políticos y económicos que atraviesan esta actividad. Estas categorías analíticas le permiten estudiar en cada caso las prácticas comunes.

En las entrevistas a profundidad a 39 investigadores sociales, el autor fue logrando que los 24 investigadores senior y los 15 junior se fueran reinmersiendo en esa historia del país, que fue documentando con la ayuda de fuentes secundarias.

Los ejes de análisis que organizaron las entrevistas semiestructuradas fueron las trayectorias y recorridos de los investigadores en el campo de la investigación social, la relación con las instituciones donde han laborado y la intervención de políticas de ciencia en los procesos de investigación. También, la interacción y la organización del trabajo con colegas y otros investigadores en experiencias de internacionalización, en redes académicas y en relaciones disciplinares e interdisciplinares.

Al conectar las experiencias con las prácticas que encaminan a los investigadores como por ejemplo, publicar, hace observable cómo los científicos sociales aprenden a “jugar el juego”, como a limitarse a tiempos y ritmos, para no quedar fuera. Muestra cómo es que van asumiendo las pautas cognitivas y sociales como los pares de su gremio.

Para lograr producir conocimiento llama la atención en las mediaciones que intervienen en el proceso como la configuración de redes académicas disciplinares inter, multi, transdisciplinares y los problemas y desafíos que enfrentan. También enmarca en el contexto a las políticas científicas al incluir a los organismos nacionales de ciencia y tecnología ONCYT como Conacyt, Colciencias y Conycit. Reconoce, cómo a pesar de la ira y la crítica de los investigadores a prácticas como la evaluación, estos organismos han mantenido las prácticas científicas con parámetros establecidos que constituyen modelos para “jugar el juego”. Pues, esas prácticas comunes orientan los senderos de los científicos sociales con lineamientos que, más o menos confluyen en los países. En estos lineamientos, uno no se da cuenta de las experiencias de los investigadores, pero sugiere que cuando en la experiencia se van teniendo quiebres, los agentes reflexionan y pueden modular las prácticas en sus espacios de cotidianidad. Así explica cómo los investigadores senior y junior legitiman su labor científica de distinta manera.

En síntesis, lo que me parece muy importante de este libro es la relación que hace entre el *ethos* del científico social y las prácticas sociales para producir y evaluar conocimientos en dos generaciones de científicos. En el *ethos* observa las normas, valores y creencias que rigen el quehacer y la toma de decisiones en la comunidad científica y, en

las prácticas, observa lo que rige a la investigación y la comunicación entre investigadores sociales. Puede parecer un tanto abstracto, pero un ejemplo puede ayudar a entenderlo. En el *ethos* se persiguen valores como la objetividad, la transparencia y la honestidad en la presentación de resultados; mientras que en las prácticas, estos valores se traducen en la revisión por pares, en la publicación de resultados completos y transparentes en los productos de investigación. Asimismo, las prácticas pueden influir en el *ethos*, como por ejemplo elevar el valor de la colaboración científica a través de la interdisciplinariedad, este valor anteriormente no contemplado va modulando el *ethos*.

En fin, estoy segura que al leerlo, encontrarán que este libro es una herramienta muy útil. Ojalá tengan la oportunidad.

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

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

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

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

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

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/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. 52, N° 205

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2023,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. GUILLERMO DE ANDA RODRÍGUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. VÍCTOR ALEJANDRO ESPINOZA VALLE
PRESIDENTE DE EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR Y PRESIDENTE EJECUTIVO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

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

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. FERNANDA LLERGO BAY
RECTORA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA- IPADE
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

M.C. CARLOS TIBURCIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANCÚN
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. CARLOS FAUSTINO NATARÉN NANDAYAPA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DR. SERAFÍN ORTIZ ORTIZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. SANDRA YESENIA PINZÓN CASTRO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

MTO. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Pandemia y educación superior en América Latina

Pandemic and higher education in Latin America

AYDÉ CADENA LÓPEZ Y LORENA LITAI RAMOS LUNA

¿Virtualidad e inclusión? Consideraciones acerca del entorno socio-educativo de los estudiantes de Ingeniería en tiempos de COVID-19

Virtuality and inclusion? Considerations about the socio-educational environment of engineering students at the time of COVID-19

MARIANA DEL VALLE BERNARD Y MARÍA EUGENIA TAVERNA

Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México

Coloniality of power, being and knowledge in a Mexican intercultural university

MARION LLOYD

La no admisión a la educación superior: configuración y reconfiguración de trayectorias juveniles

Non-admission to higher education: configuration and reconfiguration of youth trajectories

LIDICE CURBELO GONZÁLEZ

El Open Access: Un medio para la democratización del conocimiento

Open Access: A means for knowledge democratization

JOAQUÍN ORDOÑEZ

Investigadores mexicanos en psicología miembros del SNI: Treinta años de producción científica

Mexican Researchers in Psychology that are Members of the SNI: Thirty Years of Scientific Production

EDGAR ANTONIO TENA-SUCK Y ARIADNA ARIAS MARTÍNEZ

Posibilidades y desafíos de la equidad e inclusión en la reforma de educación superior en Chile

Possibilities and challenges of equity and inclusion in higher education reform in Chile

VANESSA KARINA ORREGO TAPIA

RESEÑA

Los senderos de los investigadores sociales

The paths taken by social researchers

MERY HAMUI SUTTON

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

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

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuiés.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

