

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

193



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 49, No. 193 enero-marzo del 2020, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

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

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

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

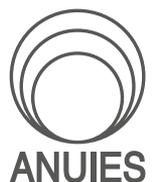
YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

193

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

ARTÍCULOS

Autonomía universitaria y estatalidad I

University autonomy and statehood

ADRIÁN ACOSTA SILVA

Cómo somos, qué queremos y compartimos. Percepciones y creencias
acerca de la cultura intercultural inclusiva que promueve la universidad 25

*How we are, what we want and share. Perceptions and beliefs about
the inclusive intercultural culture promoted by the university*

ALICIA BENET GIL

El sistema universitario argentino: una lectura
de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015) 45

The Argentine university system: a long-term reading transformations (1983-2015)

PABLO GABRIEL BUCHBINDER

Movilización estudiantil contra la violencia
en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018) 65

Student mobilization against violence in the Universidad Nacional Autónoma de México (2018)

LETICIA POGLIAGHI, MARCELA MENESES REYES, JAHEL LÓPEZ GUERRERO

Desconcentración del SNI: Geografía y estratificación.
El caso de las ciencias sociales (2002-2018) 83

*Deconcentration of the National System of Researchers: Geography and stratification.
The case of the social sciences (2002-2018)*

MANUEL GIL ANTÓN, LEOBARDO EDUARDO CONTRERAS-GÓMEZ, JOSÉ LUIS OLIVARES-VÁZQUEZ,
GUADALUPE PALACIOS-NÚÑEZ, RAFAEL MARMOLEJO LEYVA,
CLAUDIA NOEMÍ GONZÁLEZ BRAMBILA, MIGUEL ÁNGEL PÉREZ ANGÓN.

Tendencias en el campo de la educación superior
y su incidencia en el trabajo docente universitario 107

Trends in higher education and their impact on university teaching work

VERÓNICA SOLEDAD WALKER

Perfil del estudiante con éxito académico en las licenciaturas
del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud 129

Profile of the student with academic success in the degrees in the area of Biological, Chemical and Health Sciences

ADRIÁN MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, ABIGAIL PATRICIA MANZANO-PATIÑO, MANUEL GARCÍA-MINJARES, CARELI
JOHANA HERRERA-PENILLA, ENRIQUE RICARDO BUZO-CASANOVA, MELCHOR SÁNCHEZ-MENDIOLA

RESEÑA

La complejidad del logro académico 153

The complexity of academic success

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

ARTÍCULO

Autonomía universitaria y estatalidad¹*University autonomy and statehood*

ADRIÁN ACOSTA SILVA*

* Profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones de Políticas Públicas y Gobierno del CUCEA. Universidad de Guadalajara.
Correo electrónico: aacosta@cucea.udg.mx

Recibido el 27 de agosto del 2019; aceptado el 25 de febrero del 2020.

RESUMEN

Este es un ensayo sobre las narrativas de la autonomía universitaria en México durante el último siglo. Desde una perspectiva de sociología histórica, se propone como dispositivo analítico central la relación entre estatalidad política y autonomía universitaria como el eje explicativo de las narrativas. A través de una revisión bibliográfica sobre el tema, se identifican tres grandes épicas narrativas a lo largo del último siglo: la *épica de las libertades*, la *épica de la modernización* y la *épica de los indicadores*. Se discute la hipótesis de que estas épicas obedecen a relatos de legitimación política de los ajustes y transformaciones de las universidades frente a los cambios en los entornos de estatalidad.

PALABRAS CLAVE: Narrativas; Universidad; Estatalidad; Autonomía; Indicadores.

¹ Esta es una versión significativamente revisada, reestructurada y ampliada del texto “La épica de los indicadores”, que fue presentado originalmente como ponencia del autor en el seminario “2019, Año de Autonomías: Reflexiones sobre la universidad y su papel en la transformación social”, organizado por la UDUAL y la UNAM los días 15 y 16 de agosto de 2019 en el Palacio de la Autonomía de la Ciudad de México.

ABSTRACT This is an essay about the narratives of university autonomy in Mexico across the last century. From a historical sociology perspective, it is proposed like main analytical axis the relationships between political statehood and university autonomy like an explanation about autonomic narratives. A bibliographic review identifies three main epic narratives in the last century: the *freedom epic*, the *modernisation epic*, and the *indicators epic*. The hypothesis that these different epics are due to accounts of political legitimacy of the adjustments and transformations of the universities facing changes in the environments of statehood is discussed.

KEYWORDS Narratives; University; Statehood; Autonomy; Indicators.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en la era de los indicadores. Ese es el espíritu de nuestra época. Medir, calcular, evaluar, comparar, forman parte de las prácticas que se han colocado en el centro de los relatos sobre la calidad, el mejoramiento o el cambio de los comportamientos individuales, sociales e institucionales. La autonomía de las universidades —una idea siempre polémica, relativa, cambiante, ambigua—, no escapa a las presiones métricas. De ahí se nutre el discurso y las retóricas que configuran la “épica de los indicadores”, relatos cuyas referencias habituales son datos, números, identificación de tendencias o cálculos que sustentan diversas decisiones de políticas y procesos de ajustes institucionales.

La afirmación constituye el centro de estas notas. Es un ensayo sobre la naturaleza cambiante de las narrativas sobre la autonomía universitaria en México. A más de un siglo del movimiento reformista de Córdoba (1918) y de noventa años de la promulgación de la primera autonomía de la Universidad Nacional Autónoma de México (1929), el ejercicio tal vez resulte apropiado para apreciar la magnitud, las dimensiones y la profundidad de los cambios en los relatos contemporáneos sobre las autonomías universitarias en la región.

El propósito general es organizar una reflexión en torno al significado y los contextos políticos e intelectuales de las autonomías universitarias latinoamericanas. La idea central es que los cambios en los contextos y prácticas de la autonomía se expresan en un nuevo lenguaje, narrativas diferentes y relatos heterogéneos, que a lo largo del último siglo (1920-2019) pueden ordenarse en tres grandes épicas autonómicas: la *épica de las libertades* y el autogobierno, la *épica de la modernización*, y la *épica de los indicadores*. Estos lenguajes expresan relaciones de tensión, de conflicto y de cooperación entre las universidades y sus entornos históricos, políticos, económicos y sociales. Pero se propone aquí que es el tipo de *estatalidad* predominante en cada época el que define las relaciones entre el Estado y las instituciones públicas, como la universidad. Desde esta perspectiva,

la matriz relacional entre la estatalidad y las universidades se traduce en términos prácticos como una relación entre el financiamiento público estatal y la autonomía institucional, como el factor causal explicativo que permite identificar las diferentes épicas autonómicas señaladas, como expresiones político-institucionales de tres grandes ciclos de transformaciones entre la retórica y las acciones, entre los imaginarios y las prácticas autonómicas universitarias.

El ejercicio parte de cuatro preguntas básicas: ¿Qué significa hoy la autonomía universitaria en México? ¿De qué manera los cambios en los entornos políticos, sociales y económicos experimentados en los últimos años han influido en la transformación de la reorganización de los significados y prácticas autonómicas universitarias? ¿Cómo se puede analizar/interpretar a las relaciones contemporáneas entre el Estado y las universidades a partir del eje de la autonomía? ¿Cuál es el papel de los gobiernos universitarios en la reformulación de los arreglos institucionales que dan sentido y contenido a la autonomía de las universidades públicas? Estas preguntas generales forman parte del núcleo de cuestiones intelectuales y políticas que habitan el debate sobre la autonomía universitaria desde hace varios años. Son asuntos que no tienen una respuesta fácil ni admiten hipótesis contundentes. Por el contrario, requieren de una exploración cautelosa, atenta a la diversidad de experiencias institucionales, y sus respectivos actores y contextos sociales.

El argumento general que guía estas notas radica en que la transición entre las épicas autonómicas se explica por los cambios en las relaciones entre la *estatalidad* contemporánea y la autonomía relativa de las universidades públicas, cambios surgidos en el contexto de las grandes reformas económicas y políticas experimentadas a lo largo del siglo XXI en América Latina y el Caribe. Para discutir la idea y el argumento, el texto se organiza en cuatro secciones. En la primera, se ofrece una reconstrucción de las relaciones entre la estatalidad y la autonomía universitaria, desde una perspectiva de sociología histórica sobre las narrativas autonómicas universitarias en la región. En la segunda, se propone la caracterización de tres grandes épicas sobre la autonomía universitaria que se configuraron en México entre 1910 y 2018, que transitaron de esquemas de construcción de una gobernabilidad legítima y de baja regulación pública hacia una sobre-regulación gubernamental centrada en la evaluación, la calidad y el financiamiento público diferenciado, condicionado y competitivo. La tercera parte se concentra en la caracterización de la narrativa contemporánea como la “épica de los indicadores”, una épica influida por el neo-utilitarismo, el gerencialismo y el capitalismo académico, en la cual se analizan las relaciones entre el Estado y las universidades públicas, focalizando las tensiones entre dominación, autonomía y control que se desarrolla en ese campo de fuerzas que constituye la interacción entre la estatalidad y la educación superior universitaria. Finalmente, se ofrecen algunas consideraciones finales sobre las implicaciones de las tensiones y contradicciones de los relatos autonómicos que dominan en el panorama contemporáneo de las universidades públicas en la región.

NARRATIVAS AUTONÓMICAS: MAPAS Y TERRITORIOS

El mapa sobre las autonomías universitarias en América Latina se puede trazar sobre un territorio que combina continuidades y cambios en los relatos autonómicos latinoamericanos, relatos que obedecen a la retórica de tres grandes épicas distintas. La *épica de las libertades* fue la narrativa autonómica que dominó buena parte del siglo xx, y se legitimó como un arreglo político-institucional entre los nacientes Estados Nacionales y las universidades, que permitió la organización de un régimen inestable y frecuentemente conflictivo de libertades académicas, administrativas y, principalmente, de autogobierno de las universidades públicas. La *épica de la modernización* se construyó desde los años ochenta del siglo pasado, y se erigió sobre la base de una transformación significativa de los intereses y las ideas que una nueva elite gubernamental introdujo como principios de legitimación de un neo-intervencionismo estatal en el comportamiento de las universidades públicas, y del sistema de educación superior en su conjunto. La *épica de los indicadores*, finalmente, emerge como parte de un relato dominante desde los primeros años del siglo xxi, que obedece a un principio de búsqueda de gobernanza efectiva, centrada en el paradigma de la rendición de cuentas (*accountability*) que reorganizó rápidamente el viejo régimen de libertades y los comportamientos modernizadores, orientando la acción institucional hacia la búsqueda de indicadores de eficacia, de eficiencia, de economía e impacto de las universidades.

La épica de la autonomía y la construcción política de la estatalidad

Como se sabe, la épica es un género narrativo clásico, que relata historias de hazañas, tragedias y héroes, formuladas en un acusado tono dramático. Su función es organizar imágenes de eventos fundacionales, puntos simbólicos de quiebre o de ruptura, en los cuales los individuos, comunidades y sociedades se reconocen como herederos o promotores imaginarios de grandes transformaciones, luchas y conflictos del pasado remoto o reciente. Por ello, la épica es un relato que frecuentemente tiene una función ideológica y política, orientada hacia la legitimación de un orden socio-institucional, una representación organizada de ideas e intereses que favorecen sentidos de cohesión, de pertenencia y de identidad, orientando ciertos comportamientos en diversos campos de la acción social. Desde la sociología clásica hasta la moderna, la épica es uno de los géneros narrativos que han alimentado central o marginalmente el análisis de los fenómenos sobre el orden social, el cambio y el conflicto, en sus distintas temporalidades y contextos (Griffin, 2007).

Desde la perspectiva de la sociología histórica moderna, el “giro narrativo” es un enfoque de investigación dirigido hacia la reconstrucción y la comprensión de los relatos que los individuos, los grupos o las instituciones construyen a lo largo del tiempo para explicar sus orígenes, contradicciones y tensiones (Gotham y Staples, 1996). Esos relatos

(celebraciones, biografías, proclamas, discursos, manifiestos, leyes) configuran no sólo las “memorias” de los fenómenos sociales sino también los símbolos, imágenes y significados que dominan las prácticas individuales o colectivas. La fuerza del análisis narrativo en la sociología histórica consiste en asociar justamente la dimensión temporal de la construcción de los relatos con la dimensión estructural que influye, determina o condiciona la dimensión retórica o discursiva de la vida social (Torres, 2018).

El “giro narrativo” es un recurso analítico pertinente en la reconstrucción de los relatos de las historias fundacionales, de cambio y de transformación de instituciones como la universidad latinoamericana. Desde ese enfoque, se pueden distinguir diferentes “eras”, “épocas” o “épicas” de las autonomías universitarias latinoamericanas. Esa distinción supone definir a la autonomía como una construcción política, es decir, como el resultado de negociaciones complejas y conflictivas entre los intereses del Estado y los intereses de las comunidades universitarias a lo largo de diversas temporalidades. La “reinención” de las universidades contemporáneas como ruptura con los modelos de las universidades coloniales a mediados del siglo XIX, las primeras luchas por la autonomía universitaria, los reclamos democratizadores, las diferentes movilizaciones estudiantiles y magisteriales, las exigencias de participación y representación en el gobierno universitario, o las demandas por preservar o recuperar las libertades de expresión, de enseñanza y de investigación en las universidades, forman parte de los relatos épicos construidos desde la segunda década y hasta finales del siglo XX en distintos contextos universitarios en México y en América Latina.

Definir a la autonomía como una categoría política supone la existencia de diversas dimensiones: la dimensión jurídica, la académica, la de gobierno, o la organizativa. Esas dimensiones dan cuenta de la complejidad conceptual de la autonomía universitaria clásica y contemporánea. La autonomía legal o jurídica no asegura *per se* la autonomía académica ni organizativa; la autonomía política y de gobierno de la vida universitaria tampoco garantiza la intromisión o la colonización de la universidad por parte de intereses fácticos internos o externos a las comunidades universitarias. Por ello, la autonomía es siempre el resultado de equilibrios frágiles entre lo normativo y lo fáctico, entre lo académico y lo político, entre los intereses de la organización y las presiones de sus entornos (Acosta, 2019a).

Los lenguajes de las libertades académicas o de la modernización que dominaron las épicas autonómicas a lo largo del siglo XX coexistieron con las dificultades de la autonomía práctica de las instituciones. Sin embargo, un nuevo lenguaje domina desde los inicios del siglo XXI la “idea” de la autonomía de las universidades en América Latina y el Caribe. Es un relato que revela imaginarios, representaciones, asociados al desarrollo de ciertas preocupaciones, urgencias y ansiedades institucionales. Calidad, evaluación, rendición de cuentas, internacionalización, eficiencia, gobernanza, emprendimiento, innovación, forman parte del núcleo duro de los códigos verbales que ordenan el nuevo lenguaje de los campus universitarios. En relativamente poco tiempo —un par de décadas— esos códigos

han sustituido el lenguaje de la transición del fin de siglo, surgido entre los escombros de la “década perdida” de los años ochenta y las transiciones políticas de los noventa, y que fue dominado por palabras que hoy parecen haber envejecido rápidamente, como modernización, excelencia, cambio estratégico, misión, visión. El nuevo lenguaje y el lenguaje de la transición dejaron definitivamente atrás el discurso “clásico” de la autonomía en América Latina, construido sobre conceptos como “reforma universitaria”, “libertad de cátedra”, “cogobierno universitario”, “democratización”, “conciencia crítica de la sociedad”. Si antes se hablaba de reforma, hoy se habla de innovación; hace unas décadas, el problema era asegurar la gobernabilidad de las universidades y hoy de construir una gobernanza institucional efectiva; hoy, se han “naturalizado” la evaluación y las prácticas métricas como ejercicios de rendición de cuentas, cuando antes el desempeño universitario ni siquiera era un tema de reflexión o de debate.

La dinámica de esas transiciones narrativas es compleja. La “invención” de expresiones verbales y conceptuales ayuda a explicar y legitimar transformaciones que se consideran necesarias, indispensables, incluso urgentes. Si el viejo lenguaje sobre las autonomías se construyó en el marco de la construcción de los modernos estados nacionales latinoamericanos en el primer tercio del siglo xx —con sus tensiones entre los proyectos nacional-populares, los Estados burocrático-autoritarios, o las pretensiones de construcción de regímenes socialistas o liberales—, el lenguaje reciente surge de los efectos que el “capitalismo académico” ha tenido en el comportamiento de las universidades públicas de la región. Como “modo de producción” dominante asociado al emprendurismo, la productividad académica, la eficiencia institucional y la búsqueda de recursos financieros distintos a los tradicionales, el capitalismo académico es la expresión universitaria del proceso globalizador que surgió desde finales del siglo pasado, y se colocó en el centro de las políticas de calidad, de competitividad y de eficacia dirigidas hacia las universidades públicas.

Pero es importante asociar la naturaleza cambiante de las narrativas autonómicas al contexto de la estatalidad predominante en cada ciclo, es decir, a las funciones y representaciones del Estado en el campo de la educación superior. La hipótesis general es que el tipo de autonomías construidas en diferentes momentos obedecen a los tipos de estatalidad predominantes en cada época. El “poder autónomo” de la universidad es una construcción que implica determinados patrones de representación y legitimidad institucional, formas de articulación entre las imágenes predominantes de la universidad dentro y fuera de los *campus* universitarios, y “órdenes de lealtades” que estructuran la relación de las universidades con sus entornos políticos, económicos y culturales (Acosta, 2018a; 2019b). Por “estatalidad” se entiende aquí la “centralidad institucional del Estado” en las relaciones políticas y de políticas públicas (Evans, 1999: 77), el modo como se estructuran las relaciones de fuerza y dominación en los distintos campos de la acción estatal, relaciones que configuran las tensiones, las prácticas y los imaginarios de los actores involucrados

en cada campo de la acción pública (Migdal, 2011).² Desde esta perspectiva, la estatalidad es el resultado político de las disputas por la legitimidad y las representaciones del Estado entre las diversas comunidades, territorios e instituciones que intentan ser colonizadas o penetradas por los intereses de las élites estatales y sus poderes formales y fácticos. Al igual que la autonomía universitaria, la estatalidad es una construcción política, una categoría que se construye como resultado de imposiciones, conflictos, ajustes o negociaciones entre diversos actores en diferentes contextos institucionales y territoriales.

La configuración de la estatalidad construye su propia épica con sus dramatismos correspondientes. Para el caso mexicano, podemos encontrar tres grandes ciclos épicos en el último siglo. El primero es la *épica postrevolucionaria* (1920-1982), construida en torno a la idea fundacional de la Revolución Mexicana de 1910-1917 como una forma de representación de la coherencia política de un proyecto transformador cuyos relatos se basaron en dos grandes ejes: de un lado, la construcción del “nacionalismo revolucionario”; del otro, la organización de un régimen político en cuyo centro se colocó la figura presidencial y un partido político hegemónico (el PRI) (Córdova, 1978). Esta épica sentó las bases del orden político posrevolucionario e imprimió un sentido corporativo y semi-autoritario al ejercicio del poder del Estado, que estimuló comportamientos heterónomos en instituciones como la Universidad (Levy, 1987).

La otra gran narrativa de la estatalidad corresponde a la *épica neoliberal* (1982-2000), surgida en la era de la globalización en un contexto de crisis de la estatalidad postrevolucionaria. Es una épica que abandonó paulatinamente la épica legitimadora de la idea de la Revolución Mexicana, y se concentró en un conjunto de reformas estructurales de la economía y del Estado mismo. Sus ejes de legitimación discursiva se concentraron en la modernización, la reforma y ajuste estructural de la economía, la reducción simbólica y práctica de la presencia del Estado, el impulso de políticas de privatización económica e incentivos a comportamientos de mercado, y en complicados procesos de liberalización y democratización política (Escalante, 2015)

La estatalidad que se configura desde los inicios del siglo XXI (2000-2018) puede caracterizarse como la *épica de la rendición de cuentas*, un relato construido alrededor de la idea de que el Estado tiene un papel de coordinación y conducción de los asuntos públicos en un contexto de democratización política y reestructuración económica (Aguilar, 2006). El surgimiento de nuevos organismos autónomos, reformas legales para la supervisión del gasto público y la medición del impacto de los programas federales y estatales en el

² El concepto fue utilizado por primera vez J. P. Nettl en un texto publicado en 1968, y corresponde a un contexto intelectual donde el concepto del Estado había caído en desuso en los campos de la filosofía y la ciencia política norteamericana, opacado por el interés en el fortalecimiento del mercado y la sociedad civil en la reconfiguración del espacio público. Nettl reclama en ese contexto una revisión del concepto del Estado en el marco más amplio de la construcción de la “estatalidad”, es decir, en la redefinición de los límites, las capacidades y el tipo de intervenciones que relacionan la acción estatal con la sociedad civil y el mercado.

desarrollo local y nacional, se constituyen como los ejes articuladores de las acciones del Estado y de las instituciones autónomas como son las universidades públicas.

Las épicas de la autonomía universitaria y de la estatalidad se constituyen como espejos de sí mismas. Ambas coexisten como narrativas de las tensiones, reclamos y contradicciones entre lógicas políticas encontradas y a menudo conflictivas. La épica de las libertades y del autogobierno coexistió durante un periodo prolongado con la épica revolucionaria, y su resultado principal fue la construcción de un arreglo institucional basado en el reconocimiento legal y el ejercicio legítimo de la autonomía universitaria. La épica de la modernización coexistió con la épica neoliberal y su efecto fue la legitimación del intervencionismo estatal en el comportamiento institucional de las universidades a partir de un nuevo esquema de políticas públicas federales. Finalmente, la épica de los indicadores coexiste con la épica de la rendición de cuentas, y el resultado principal es la legitimación de la gobernanza institucional como eje del desempeño de las universidades. Desde esta perspectiva, las tensiones entre autonomía y heteronomía en los tres ciclos se han transformado y ajustado a distintos tipos de relatos tanto del Estado como de las propias universidades públicas, estructurando un campo de fuerzas discursivas, políticas y de políticas que adquiere una mayor complejidad causal.

Las universidades son por supuesto actores protagónicos en esos campos de fuerzas. Sus procesos intelectuales y académicos, sus formas de organización y la estructuración del orden institucional, sus prácticas académicas, políticas y administrativas, sus actores, son representaciones de su poder institucional. Pero ese poder, para ser legítimo, suele ser condicionado al reconocimiento político —es decir, la negociación del conflicto— de la autonomía como principio o valor central para su desarrollo institucional. Ese reconocimiento se traduce en normas y leyes, ordenamientos jurídicos y prácticas académicas, financiamiento público y valoración gubernamental y social, que surgen de las interacciones de las universidades con el Estado, con el mercado y con la sociedad (Pusser, 2016).

LAS ERAS DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN MÉXICO. DE LAS LIBERTADES Y EL AUTOGOBIERNO A LA CRISIS Y LA MODERNIZACIÓN

La reconstrucción de las diferentes eras de las narrativas autonómicas universitarias en México tiene como contexto la reconstrucción de las narrativas estatales correspondientes. La épica de las libertades y el autogobierno con financiamiento público coexistió con la épica revolucionaria entre 1910 y 1980, y se pueden distinguir dos sub-periodos principales: a) la “era de la heteronomía”, que comienza con la fundación de la Universidad Nacional en 1910, se extiende con la promulgación de la primera autonomía universitaria en la Ley Orgánica de 1929, y termina con la promulgación de la segunda y tercera autonomía de la Universidad en 1933 y 1945, respectivamente; y b) la “era de la autonomía

flojamente regulada”, que inicia con la implementación y el ejercicio de la reforma de la autonomía de 1945, y se extiende hasta el reconocimiento constitucional de la autonomía para todas las universidades públicas en 1980.

A mediados de los años ochenta, esas épicas cambian de lenguaje y de contexto. La crisis económica y política de esos años impulsó un cambio generacional en las elites conductoras del Estado que implicó un nuevo relato sobre el pasado, el presente y el futuro de las relaciones entre autonomía y estatalidad. El paradigma neoliberal se convirtió en el gran relato legitimador de las reformas económicas y políticas del Estado posrevolucionario, que se expresaron en el campo de la educación superior en un nuevo paradigma de políticas públicas centradas en la evaluación de la calidad y el financiamiento público condicionado, diferenciado y competitivo. La épica neoliberal coexiste durante este tiempo con la épica de la modernización de las universidades (1982-2000).

Ambos ciclos anteceden y de algún modo explican la transición narrativa que hacia el nuevo siglo surge en las relaciones entre el Estado y las universidades. La épica de los indicadores y la épica de la rendición de cuentas que se desarrolla a lo largo del siglo XXI (2000-2018), significan un nuevo esquema de arreglos institucionales que reordenan las prioridades, los intereses y las agendas en la retórica de la autonomía universitaria en México.

La épica de las libertades y del autogobierno universitario.

La construcción de la autonomía en la era de la heteronomía (1910-1945)

La relación entre los intereses, ideas y actores asociados al surgimiento y el desarrollo de la autonomía universitaria de la región durante la primera mitad del siglo XX, fue un proceso que se nutrió con la leche de varias nodrizas: nacionalismo y cosmopolitismo; democracia liberal y corporativismo social, libertad académica y compromiso social, revolución y justicia, autonomía y heteronomía, fueron las aguas ideológicas que configuraron el contexto político-intelectual de las primeras autonomías universitarias.

El liberalismo meritocrático, como opuesto al orden aristocrático y oligárquico de la universidad postcolonial, alimentó el movimiento reformador de Córdoba de 1918. El viejo espíritu de la autonomía en América Latina se alimentó de la idea de las libertades de investigación y de enseñanza que nacieron con la universidad alemana de principios del siglo XIX, pero también se nutrió de la idea política de la experiencia de la universidad francesa ligada al fortalecimiento del Estado. Esa mixtura explica el lenguaje del *Manifiesto Liminar* de los estudiantes cordobeses. Es, a la vez, un vigoroso reclamo contra el conservadurismo oligárquico de la Universidad, un proyecto de transformación social justificado por la exclusión de estratos y clases sociales medias y populares, y también un movimiento centrado en la defensa de las libertades académicas de enseñanza y aprendizaje, y de la libertad política de ejercer el co-gobierno institucional entre estudiantes y

profesores universitarios. Esa figura, el gobierno colegiado, se asumiría como la principal garantía de la autonomía institucional de la Universidad (Acosta, 2018a).

Pero los ecos del movimiento reformador argentino tuvieron distintas resonancias latinoamericanas. En el caso mexicano, el reclamo autonómico universitario parecía tener más relación con los principios liberales de la Universidad fundada por Justo Sierra en 1910 que con la universidad realmente existente que había sobrevivido entre penurias a lo largo de una larga década de inestabilidad y guerra. Cuando José Vasconcelos asumía el cargo de Rector de la Universidad en 1920, al mismo tiempo que era Jefe del Departamento Universitario (aún no existía la Secretaría de Educación Pública, fundada en 1924), se reconocía como un “delegado de la revolución”, que “venía a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo”. En su carácter de “intérprete de las aspiraciones populares”, afirmaba que no era “amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales (...) Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito”.³

Los antecedentes de la autonomía hay que buscarlos en la idea de la “Universidad libre” que cautivó el pensamiento y la acción de Justo Sierra desde finales del siglo XIX. De la movilización estudiantil sobre la “Universidad libre” de 1875, Sierra organizó e impulsó el proyecto de creación de una “Universidad Nacional” en 1881 (Alvarado, 2009). Ese proyecto nacía en el contexto del relativo “vacío” que había quedado en la educación universitaria luego del cierre definitivo de la Real y Pontificia Universidad de México en 1865.⁴ En el marco del predominio del positivismo educativo, el proyecto de Sierra reclamaba el reconocimiento del carácter liberal de las profesiones y los estudios universitarios. Sin embargo, el proyecto no prosperó, y no fue hasta el año de 1910 cuando esa iniciativa liberal pudo realizarse, fugaz y paradójicamente, en la agonía de la dictadura porfirista. La reinención de la universidad fue una señal a destiempo de la modernización de un régimen en crisis (Garcíadiego, 2006).

Pero el movimiento revolucionario que dominó la segunda década del siglo XX impidió en los hechos el funcionamiento regular de la nueva universidad. Por ello, el nombramiento de Vasconcelos como rector universitario en 1920 significaba el inicio de un nuevo ciclo universitario, un ciclo dominado por la estructuración de un régimen de lealtades con los gobiernos posrevolucionarios. Ahí encuentran sentido las palabras de Vasconcelos como “delegado de la revolución”: la construcción de una universidad ligada a los intereses populares, estructurada de cara a los intereses del pueblo y alejada de las tradiciones oligárquicas y aristocráticas del saber universitario. Una nueva estatalidad de

³ Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional de México (1920), En Blanco, José Joaquín (2014) *José Vasconcelos*, Cal y Arena, México, págs.603-604.

⁴ Entre 1865 y 1910 no existía formalmente la Universidad, pero sí funcionaban escuelas, facultades e institutos en los que se formaban médicos, abogados, ingenieros y bachilleres.

carácter corporativista comenzaba a forjarse entre los distintos sectores de la acción estatal, y exigía a la universidad heteronomía y no autonomía. Contra la experiencia de la reforma de la universidad de Córdoba de 1918, en México no se entendía o no se compartía la idea de una universidad autónoma subsidiada por el Estado. Esa cuestión permanecería como un tema de debate a lo largo de los años veinte y treinta en México.

No fue sino hasta los reclamos por la autonomía de 1929 cuando esa condición comienza a cambiar de manera acelerada. Las experiencias de universidades públicas estatales como la Michoacana, la de Sinaloa o la de San Luis Potosí, que habían proclamado su autonomía entre 1917 y 1923, o casos como el de la Universidad de Guadalajara (1925), que se asumió desde su fundación como una “universidad de Estado”, y que se había adherido al programa de reformas sociales de la revolución, marcaron la convicción entre muchos universitarios de la Nacional de que era necesario avanzar por el camino de la autonomía (Piñera, 2013). Esa convicción se desarrollaría de manera accidentada y contradictoria en las tres primeras autonomías de la Nacional: la de 1929, la de 1933, y la de 1945, cada una con un entorno de altibajos en las relaciones de tensión y de cooperación con los gobiernos posrevolucionarios.

Pero fue la primera autonomía de la UNAM la que delimitó esas relaciones. En los considerandos de la Ley Orgánica de 1929 se asienta que la universidad “será autónoma. Sin embargo, sigue siendo nacional y por ende una institución del Estado”. En el considerando tercero, se asienta que: “A la larga, la universidad debería contar con fondos enteramente propios para hacerla independiente en lo económico, pero mientras estos suceden tendrá que recibir un subsidio suficiente del gobierno federal” (citado por Marsiske, 2016: 182). La afirmación de la autonomía con subsidio público se veía como una solución transicional para la construcción de una universidad pública independiente en todos los sentidos. Institución de Estado, financiada por el gobierno, nacional y autónoma, será el foco de tensiones de las relaciones entre la estatalidad posrevolucionaria y la autonomía nacionalista durante gran parte del siglo xx.

De la autonomía flojamente regulada (1946-1980) a la crisis y modernización (1980-2000)

Para la segunda mitad de los años cuarenta la autonomía universitaria era el resultado de un arreglo institucional, una autonomía negociada entre el Estado y las propias universidades públicas; más específicamente, entre las élites estatales y las élites universitarias. En un entorno caracterizado por el autoritarismo político y el crecimiento económico, ese arreglo descansaba en un financiamiento público constante y una autonomía académica, política y de gobierno relativamente estable en la propia universidad. El resultado de este modelo de financiamiento con autonomía fue la legitimación de la estatalidad posrevolucionaria y la expansión de la educación superior universitaria en México. El punto simbólico más

alto de esta fórmula fue la inauguración de Ciudad Universitaria el 22 de marzo de 1954, que era la representación del apoyo del régimen al reconocimiento de la importancia de la Universidad a la transformación del país, a la vez que un triunfo de la modernización para la organización, la imagen y las prácticas de la propia Universidad.⁵

Pero hacia los años sesenta los límites del autoritarismo político marcaban también los límites de la estatalidad posrevolucionaria. El crecimiento económico posterior a la segunda guerra mundial había configurado la expansión de una clase media urbana que reclamaba la defensa de nuevos intereses y expectativas. La educación superior universitaria y el ejercicio de las profesiones liberales era uno de los campos de fuerzas en los cuales instituciones como la universidad representaban espacios de conquista para las aspiraciones, sistemas de creencias y expectativas de los estratos medios: movilidad social ascendente, estatus, prestigio, ingresos, se consolidaron como el resultado del mejoramiento de la escolaridad de los individuos y de sus familias. Los títulos universitarios se convirtieron en los fines a alcanzar, y las universidades públicas los principales medios para alcanzarlos.

Ese fue el contexto sociocultural que acompañó el movimiento estudiantil de 1968. La irrupción del ejército en Ciudad Universitaria en septiembre de ese año rompió no sólo los códigos de entendimiento de la autonomía sino que cuestionó las bases mismas de los arreglos construidos entre el Estado y la Universidad entre legitimidad y autonomía. Para el gobierno diazordacista (1964-1970) la universidad era un espacio que amenazaba la estabilidad y el orden posrevolucionario; para la universidad, el rostro represor del Estado era una amenaza intolerable para el sentido de sus libertades académicas y políticas y para su propia sobrevivencia institucional. Los años setenta se significarían por una activa política de reconciliación entre los gobiernos priístas de Echeverría (1970-1976) y de López Portillo (1976-1982) y las universidades públicas, cuyos resultados más visibles fueron la multiplicación de universidades públicas en todo el país —en sólo una década se crearon una nueva universidad federal (UAM), y 7 universidades públicas estatales—, y la modificación, en 1980, del artículo tercero constitucional que incluyó a la autonomía como una garantía jurídica de las universidades públicas para recibir financiamiento público y ejercer sus libertades académicas, organizacionales y de autogobierno.

La autonomía reformada: la épica de la modernización

Pero la expansión de la oferta pública universitaria y el derecho a la autonomía se vieron opacadas por dos fuerzas en tensión a lo largo de los años ochenta. De un lado, una prolongada crisis económica que se tradujo en una crisis de financiamiento público hacia las universidades públicas. Del otro lado, un proceso de cambio político primero hacia la

⁵ El diseño y construcción del proyecto se fundamentaba en el pasado histórico del territorio, un lugar “marcado por el destino”, pues, en palabras del rector Luis Garrido (1948-1953), “aquí fue el asiento de una civilización milenaria y ahora será la sede de la cultura por venir” (citado por Sánchez Michel, 2014: 76)

liberalización del régimen que posteriormente se resolvió en un proceso de democratización política. Ambas fuerzas cambiarían rápidamente los límites de la estatalidad.

La estatalidad autoritaria y corporativa cedió al paso una estatalidad disminuida, que reclamaba, para el caso de las universidades, una revisión de los arreglos entre el Estado y las autonomías universitarias. El diagnóstico era claro: la baja calidad de la enseñanza y la investigación, el crecimiento desordenado de la matrícula, la sobre politización del gobierno universitario, y la difusa vinculación con las necesidades del desarrollo nacional, junto con el incremento exponencial del financiamiento público indiferenciado hacia las universidades públicas, eran el producto de la ausencia de dispositivos de regulación y de control gubernamental sobre dichas instituciones. En el lenguaje de la época, la *modernización* se convirtió en la pieza clave de las nuevas políticas universitarias. Eso significaba introducir una nueva fórmula de las relaciones entre la estatalidad modernizadora y la reforma fáctica de la autonomía universitaria. El financiamiento público diferencial, condicionado y competitivo, asociado a la evaluación y a la calidad del desempeño de las universidades públicas, se convirtió en el núcleo de las políticas de modernización de las universidades (Acosta, 2015).

En poco más de una década y a través de dos sexenios de políticas federales (1988-2000), la modernización se convirtió en el emblema de legitimación de las reformas en las relaciones Estado-Universidades. El significado era político y de políticas. La competencia por recursos públicos extraordinarios, la búsqueda de fuentes de autofinanciamiento, la instrumentación de políticas de mejoramiento de la calidad de programas, del profesorado y de la selección de estudiantes, la introducción de esquemas de incentivos pecuniarios al desempeño de individuos, grupos e instituciones, se convirtió en el nuevo juego de implementación de las políticas federales. Al finalizar el siglo, la competencia por los reconocimientos, acreditaciones y certificaciones se colocaba en el centro de los relatos sobre el “éxito” del desempeño institucional de las universidades. En ese contexto, la nueva estatalidad modernizadora encontraba eco en los procesos de ajuste institucional de las universidades, que implicaba en los hechos una reducción de los grados de autonomía institucional de las universidades. No obstante, la modernización como representación del progreso, actualización y puesta al día de las universidades públicas frente a los nuevos entornos locales, nacionales e internacionales, operaba también como un mecanismo de legitimación de las universidades frente a la metamorfosis de la estatalidad. El fin de siglo fue escenario del declive de la vieja épica de la autonomía de las libertades y el triunfo de una épica modernizadora basada en una autonomía ajustada a las demandas de sus entornos.

Esa épica acompañó el impulso a un nuevo proceso de reformas de las universidades públicas, con resultados contrastantes. En la UNAM, se formuló el “Plan de Desarrollo 1997-2000” bajo la frustrada rectoría de Francisco Barnés (1997-1999), cuyos contenidos eran sintomáticos del discurso modernizador: “modelo de excelencia”, “liderazgo”,

“armonización de las funciones sustantivas”, “eficiente organización académico-administrativa”, “nuevas modalidades para la rendición de cuentas y perfeccionamiento de la evaluación” (UNAM, 1997). En algunas universidades públicas estatales como las de Sonora (1991), en la Autónoma de Puebla (1993), y en la Universidad de Guadalajara (1994) se diseñaron e instrumentaron reformas institucionales cuyos referentes discursivos eran la “excelencia”, la “innovación”, la “descentralización”, la “flexibilidad académica”, la “búsqueda de recursos propios”, la “calidad de las funciones sustantivas”, que implicaron cambios a sus respectivas leyes orgánicas. En medio de conflictos internos, los resultados y experiencias de estas universidades representan los nuevos “ensamblajes conflictivos” entre la estatalidad modernizadora y la autonomía adaptada, que se tradujo en un nuevo proceso de expansión de sus respectivas presencias nacional y regionales (Acosta, 2000).

LA ÉPICA DE LOS INDICADORES: EL “GIRO MÉTRICO” COMO GIRO NARRATIVO

A inicios del siglo XXI, la preocupación métrica se colocó en el centro de las políticas públicas. Esa preocupación marca un giro narrativo en las relaciones entre la autonomía y la estatalidad, que revela el espíritu de época en el campo de la acción pública. Para decirlo en breve, el “giro métrico” encarna el “giro narrativo” de las relaciones entre el Estado y las universidades públicas contemporáneas, un giro que se desarrolla bajo la influencia de tres perspectivas intelectuales y técnicas que configuran un nuevo paradigma de políticas en la educación superior. De un lado, la influencia de la perspectiva de la política y la gestión pública, que requieren de evidencias para mejorar la precisión y el impacto de las políticas públicas (Majone, 1989). Del otro, la idea de la calidad como un valor en sí mismo, una cualidad que pueda ser reconocida y comparada mediante procedimientos estandarizados generalmente diseñados por organismos externos (gubernamentales y no gubernamentales) a las propias universidades (Paradeise y Thoenig, 2017). Uno más, relacionado con la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la economía de recursos como mecanismos para el mejoramiento de la gobernanza y el desempeño de las instituciones públicas (Aguilar, 2018).

Estas perspectivas teóricas actúan como factores causales de las relaciones entre autonomía y estatalidad, que mezclan ideas e intereses que operan como fuerzas de cambio en los relatos sobre la autonomía universitaria. La competencia por recursos públicos se volvió moneda de uso común entre las universidades, estimuladas por los programas de financiamiento especial y extraordinario instrumentados por el gobierno federal desde los años noventa del siglo pasado. El mejoramiento de los indicadores se convirtió en el “santo grial” de la acción universitaria. Una gestión estratégica y de calidad se ha consolidado como parte de las narrativas de las autoridades universitarias. Esto permite entender cómo la épica de los indicadores predomina entre las universidades públicas, como parte de estos

esfuerzos de adaptación pragmática al lenguaje neo-utilitarista que a su vez predomina entre los diversos entornos políticos y de políticas públicas de las propias universidades.

El ascenso del neoutilitarismo: revolución gerencial, capitalismo académico y autonomía universitaria

Bajo el emblema de los indicadores, los nuevos relatos autonómicos enfrentan el siempre complicado dilema de conciliar las tensiones entre la valoración de lo que es lo útil y lo que es necesario o valioso para el fortalecimiento de la universidad. Y lo que predomina en la lógica de la estatalidad neo-burocrática, sobre-reguladora o neo-intervencionista sobre las universidades es el incremento del rendimiento institucional de sus universidades, medido en términos de programas acreditados, posición en los *rankings*, cantidades de egresados y titulados, patentes, invenciones, empleabilidad de egresados, tasas de retorno de la inversión pública, formación de capital humano. Eso marca el terreno del nuevo discurso de las autoridades universitarias: una buena universidad es la que tiene los estándares más altos de desempeño, los mejores indicadores, las tasas más elevadas, el lugar que ocupan en los *rankings* internacionales o en la distribución de los recursos públicos ordinarios y extraordinarios, la eficiencia de sus procesos administrativos, la cualificación y productividad de su planta académica. Algunos autores, en cierto tono dramático, señalan que esta búsqueda de lo útil sobre lo necesario es un proceso de “degradación institucional”, una “lógica del beneficio” que produce nuevas figuras: “estudiantes-clientes”, “universidades-empresa”, “profesor-burócrata” (Ordine, 2013: 77-79).

La *revolución gerencial* (Wilson, 2008) y el surgimiento del *capitalismo académico* como “modo de producción” dominante de las políticas universitarias (Slaughter y Leslie, 1997) influyen también en la configuración de esos dilemas de la autonomía universitaria contemporánea. Como en otros campos de la acción pública, a principios del siglo XXI se trataba ya no sólo de reformar o modernizar a las universidades, sino de innovar, de construir universidades imaginarias a partir de las universidades disponibles, instituciones “hechas a medida”, en las cuales se puedan medir, evaluar, comparar y mejorar sus resultados y aportaciones. El énfasis en la calidad, en el mejoramiento del desempeño, la construcción de universidades de “clase mundial”, la internacionalización, la cultura de la imagen, la búsqueda de cambios isomórficos en relación a modelos universitarios deseables (generalmente universidades de investigación), transformaron rápidamente los relatos sobre la autonomía de la universidad.⁶

⁶ Esos relatos descansan poderosamente en la teoría de los incentivos como mecanismos del cambio institucional. Para las universidades, se alimentan de la imagen de construcción de un “ecosistema” de investigación e innovación científica y tecnológica que incentive adecuadamente la hechura de “universidades de clase mundial”. (Altbach y Salmi, 2011).

Una de esas fuerzas tiene que ver con la influencia de los enfoques de la nueva gestión pública, centrados en la coordinación y la cooperación de la acción institucional en torno a metas y objetivos comunes definidos por las propias comunidades universitarias. Con frecuencia, las orientaciones institucionales están definidas por las políticas públicas federales, que actúan como referentes estratégicos de la acción universitaria. El fortalecimiento del núcleo directivo de las universidades se encuentra en tensión con la tradición del cogobierno universitario, y ello ha significado el desplazamiento de la gobernabilidad institucional centrada en la *forma de gobierno*, por la construcción de una gobernanza sistémica centrada en el *proceso de gobierno* y sus resultados; es decir, se observa un claro desplazamiento desde la gestión del conflicto (la gobernabilidad) hacia la gestión del cambio (la gobernanza) (Acosta, 2018b).

Los relatos contemporáneos de las universidades mexicanas están ligados a la idea de la calidad y la rendición de cuentas, la responsabilidad social, la internacionalización de sus programas y acreditaciones, el impacto de sus publicaciones y de los proyectos de sus académicos, su papel en el modo de la “cuádruple hélice” (gobierno-universidades-empresas-sociedad), la conformación de redes interinstitucionales de cooperación y coordinación en torno a proyectos estratégicos científicos o culturales, sus aportaciones a la innovación y el desarrollo tecnológico. El modelo de la “universidad emprendedora” se ha colocado en muchos casos como el modelo deseable para la innovación de las universidades públicas mexicanas.⁷ Se trata también de hacer visibles, medibles y comparables las evidencias de esas aportaciones. En ese contexto, la naturaleza y el contenido de la autonomía parecen haber cambiado significativamente.

Dos son las tendencias que emergen en los últimos años en esas transformaciones discursivas. De un lado, la construcción de una imagen de la universidad como la representación de un proceso de racionalización, planificado, asociado a la calidad de la gobernanza de las propias universidades. Del otro lado, un conjunto de relatos sobre la autonomía que intenta legitimarse frente al Estado y frente a los mercados educativos de acuerdo con la contabilización de indicadores de desempeño e impacto. Colocar por delante los indicadores y organizar estrategias para alcanzarlos, se ha convertido en muchos casos en el centro de las prácticas y rutinas de la gestión de las políticas institucionales. Ambas tendencias coinciden con frecuencia en que sólo lo útil académicamente puede ser medido de manera adecuada y sistemática, lo que imprime un claro sesgo hacia la producción de evidencias que mejoren los indicadores del rendimiento institucional. Esa preocupación por

⁷ De hecho, el “modelo” de la universidad emprendedora en México ha comenzado a problematizarse para comprender las distintas tensiones, orientaciones y componentes que caracterizan las experiencias institucionales mexicanas. Un estudio reciente muestra que coexisten en ese modelo experiencias contradictorias, orientadas por la “tercera misión” de la universidad, la vinculación social, o la articulación económica o comercial para la búsqueda de recursos adicionales para las universidades o desarrollos económicos locales. Una exploración interesante al respecto puede consultarse en un libro reciente de Calderón Martínez, C. Díaz Pérez, M. Jasso Sánchez y J.L. Sampedro Hernández (2019).

la utilidad de los “productos” y la eficiencia de los procesos de las universidades explica las representaciones sobre la calidad y el impacto que habitan las narrativas contemporáneas sobre la autonomía universitaria, orientadas a proveer con información y datos la relación de las universidades con sus entornos.

La gestión de la autonomía

Una de las cuestiones que parece explicar la expansión de esa épica como núcleo de los nuevos relatos sobre la autonomía es el tema de las relaciones entre los tipos de gobierno autónomo universitario y sus patrones de rendimiento o desempeño institucional. En un documento de la ANUIES, esa narrativa se codifica con el enunciado de la “autonomía responsable”, entendida como “el complemento esencial de la responsabilidad social de las instituciones... (y como)... la apertura a mecanismos rigurosos y objetivos de evaluación externa es un elemento básico para esta dimensión” (ANUIES, 2000:139). La explicación sobre el enunciado y la centralidad del gobierno universitario supone la idea de que la autonomía universitaria es fundamentalmente un medio para el ejercicio efectivo de las libertades y prácticas académicas de docencia, de investigación y de difusión cultural. Desde esta perspectiva, la autonomía es un instrumento —más que un fin en sí mismo, o un valor institucional, o una garantía constitucional—, cuyo núcleo simbólico y práctico es la toma de decisiones y el diseño e implementación de políticas institucionales orientadas a la protección de las libertades académicas, decisiones y políticas que son habitualmente procesadas por los órganos de gobierno universitarios, tanto colegiados como unipersonales.

Bajo estas consideraciones, la gestión de la autonomía es un asunto que compete directamente a los gobiernos universitarios. Tradicionalmente, asegurar los grados de autonomía supone una lógica progresiva del fortalecimiento de las libertades intelectuales, políticas, académicas y organizativas de los universitarios. Con este principio básico, las relaciones entre las distintas formas del gobierno de las universidades parecen tener algún impacto o efectos en las diferentes maneras del ejercicio autónomo universitario y en los diversos tipos de rendimiento de las instituciones.

Pero la cuestión del gobierno universitario implica analizar también las determinaciones contextuales correspondientes. Sabemos que, para el caso mexicano, junto a los procesos de expansión de la educación superior de los últimos años, se desplegó una nueva configuración política y de políticas públicas federales centradas en la evaluación de la calidad y el mejoramiento del desempeño institucional, asociadas a diversas restricciones normativas, burocráticas, financieras y organizativas para las universidades públicas. Ello las colocó en un entorno que obligó a diversos ajustes y adaptaciones centrados en mejorar sistemáticamente sus indicadores del desempeño académico y administrativo de acuerdo a diversos esquemas de medición del rendimiento institucional. La retórica y las métricas sobre esas prácticas han acompañado a lo largo del siglo XXI los procesos adaptativos universitarios.

En tales circunstancias, una multitud de índices, indicadores y tasas habitan las prácticas, ansiedades y obsesiones de autoridades y directivos universitarios. Pero también las métricas del rendimiento de docentes e investigadores universitarios gobiernan en buena medida el comportamiento y las estrategias de muchos académicos, preocupados por la productividad y la eficiencia de sus labores cotidianas. Las distinciones y reconocimientos al uso explican desempeños individuales y colectivos orientados a obtener los mayores y mejores reconocimientos posibles para así obtener el puntaje más alto, recompensado con una mejoría marginal o sustantiva de los ingresos salariales de profesores e investigadores. Para algunos autores, esos comportamientos de autoridades y académicos son interpretados como los efectos regionales del capitalismo académico en muchas universidades de América Latina (Brunner, Labrada, Ganga y Rodríguez Ponce, 2018).

Estamos así experimentando desde hace tiempo un largo y complicado proceso de evaluaciones de la calidad académica, la eficiencia institucional, la equidad en el acceso, o la vinculación “con las necesidades de la sociedad”, sin definir bien qué es lo que se quiere saber y para qué. La obsesión métrica se ha concentrado en la acumulación de datos y cifras, pero no sabemos exactamente qué significan ni para qué sirven, más allá de integrar *rankings*, comparar desempeños o ilustrar con la frialdad de los “números duros”, qué tan bien o qué tan mal se desempeñan las universidades. Como ha señalado recientemente el filósofo vasco Daniel Innerarity (2018), estamos obsesionados con la creación de sociedades o de instituciones “hechas a medida”, en las que en realidad, al no tener claras las ideas que deseamos discutir o conocer, a lo que nos dedicamos es a medirlas con la mayor precisión posible.

En este contexto de restricciones, condicionamientos y determinaciones de políticas, la autonomía universitaria se ha modificado de manera significativa. Es una modificación que tiene que ver con una lógica restrictiva de las libertades académicas, una lógica que se ha legitimado poco a poco a lo largo de los últimos años entre las propias universidades públicas. Las reglas del desempeño institucional han modificado sustancialmente los imaginarios y las prácticas académicas, burocráticas y administrativas de las universidades públicas. La lucha por los estímulos ha sustituido a la lucha por el mejoramiento salarial general de los trabajadores universitarios; la preocupación por mejorar los indicadores del rendimiento institucional se ha convertido en el *leit motiv* de las autoridades universitarias; las estrategias por el mejoramiento de las posiciones en los *rankings* o en los *ratings* internacionales, nacionales o locales han gobernado la preocupación por el desempeño de las universidades.

La dictadura de los indicadores

La velocidad de la ola expansiva de la educación superior en el mundo trajo consigo la multiplicación de organismos, de programas y de agencias públicas y privadas dedicadas

a registrar, analizar, comparar los datos de la multiplicación de sus demandas y ofertas. Como nunca antes, la métrica del crecimiento se colocó en el centro de los relatos de las políticas públicas como instrumento de evaluación de la calidad, de la asignación del presupuesto público, de la acreditación institucional, de la vinculación con el entorno, de la empleabilidad de los egresados, o del análisis del perfil del profesorado. Esa ruta larga acumula numerosas experiencias y perspectivas. Hoy, no hay una sola forma de medir el crecimiento o la calidad del desempeño de las instituciones de educación superior; sin embargo, sí hay un conjunto de indicadores que conforman el mínimo común de los ejercicios métricos.

Grado de habilitación del profesorado, costo por alumno, impacto de las publicaciones universitarias, número, diversidad y nivel de los programas acreditados y certificados, actividades e impactos de la investigación científica, tecnológica o humanística, grado de internacionalización, tipo de instituciones de educación superior, destino de los egresados en los mercados laborales, percepción de los empleadores, forman parte de la batería de variables comunes que articulan la gestión de las instituciones y sistemas terciarios.

Hay diferencias notables en la medición de variables e indicadores de las instituciones de los sectores público y privado. Mientras que la lógica de las IES particulares está orientada claramente a la búsqueda de nuevos clientes y mercados educacionales, mediante el incremento de la visibilidad, el prestigio o la reputación de las ofertas privadas, en el caso del sector público los indicadores están orientados por la lógica del financiamiento público y el fortalecimiento de la eficacia social, política y académica de las IES públicas.

Estas lógicas explican las tensiones y contradicciones que habitan los diferentes comportamientos institucionales de la educación superior. Al colocar por delante la búsqueda de indicadores, de tasas o índices, las organizaciones educativas alinean frecuentemente sus acciones a la acumulación de información adecuada al logro del indicador. Y ello trae consigo efectos perversos. Uno de ellos, relevante por sí mismo, es el tema de la eficiencia terminal de los estudiantes de pregrado y posgrado. La disminución de los indicadores de reprobación, de rezago o de abandonos ha llevado a prácticas que aceleren el tránsito y titulación de los estudiantes. Las formas tradicionales de la formación pausada de aprendizajes, habilidades y destrezas técnicas, disciplinarias e intelectuales de los estudiantes, ha sido desplazada por la urgencia de los datos que mejoren el indicador.

El fenómeno del *fast-learning* se ha adueñado de los *campus* universitarios. La experiencia del *slow-learning* interactivo, contextualizado, está en tensión continua con la presión de evaluaciones rápidas, de titulaciones al vapor, de laxitud de los procesos formativos, que frecuentemente son prácticas asociadas al logro del indicador correspondiente. Más que el proceso se privilegia el resultado. En un mundo gobernado por indicadores, la educación superior experimenta la presión de la velocidad de resultados frente a la tradición de la importancia de los procesos formativos.

El ejemplo revela varias cosas. Los aprendizajes rápidos implican el supuesto de la homogeneidad de los profesores, estudiantes y programas, lo que explica la estandarización de los sistemas métricos. Los aprendizajes lentos, por el contrario, tienen el supuesto de la heterogeneidad social e institucional de la educación superior, que implican diferenciación, énfasis formativos y contextuales distintos. La explicación de la velocidad en la configuración de los mercados educacionales está asociada a la industrialización de la educación terciaria, y su fase superior es el capitalismo académico, este “modo de producción” que exige logros, indicadores de éxito, índices de productividad académica.

La autonomía universitaria contemporánea se expresa en el nivel de cumplimiento de indicadores. Su uso se ha generalizado, y ha penetrado las prácticas e imaginarios universitarios y gubernamentales. La “revolución de los indicadores” que inició con la épica de la modernización, se legitimó al inicio del siglo XXI, bajo una especie de “dictadura de los indicadores”, sin que exista evidencia clara de su capacidad para identificar las relaciones causales que los producen. Las métricas del desempeño universitario que organizan los relatos sobre indicadores parecen consolidarse como fines en sí mismas en el horizonte de la gestión de la autonomía universitaria en México y en América Latina.

CONSIDERACIONES FINALES

La épica de los indicadores está en el centro de los relatos autonómicos de las universidades públicas mexicanas. Varios factores influyen en esa centralidad. De un lado, son herencia de la épica de la modernización formada entre ajustes institucionales de las universidades y condicionamientos financieros gubernamentales. Del otro, son narrativas asociadas a la legitimación de comportamientos institucionales dirigidos a mostrar el buen desempeño de las universidades. Más allá, son parte de la dimensión discursiva asociada a la hechura de una imagen de prestigio y calidad de los procesos académicos, organizacionales y administrativos gestionados por los gobiernos universitarios a través de diversos esquemas de gobernanza institucional.

De alguna manera, la épica de los indicadores constituye la “fase superior” de la épica de la modernización. Pero esa épica se nutre también del entorno de una estatalidad ambigua y contradictoria en el cual la centralidad de las instituciones del Estado parece haberse disuelto, fragmentado o debilitado tanto por la vía de las capacidades financieras como de las capacidades efectivas de coordinación política de las propias acciones gubernamentales.

No obstante, las narrativas dominantes sobre la autonomía burocratizada o sobre-regulada deben tomarse con cautela. En la imaginaria línea de *continuum* (no dicotómica) entre la autonomía y la heteronomía las universidades no se han desplazado de un extremo a otro. Es posible observar cierto predominio de los comportamientos heterónomos por la vía de la preocupación por los indicadores de desempeño asociados a la calidad, el prestigio

o la internacionalización, pero las universidades aún conservan prácticas y enormes reservas para el ejercicio de su poder autónomo. El cogobierno universitario es una práctica común en la mayor parte de las universidades públicas, aunque coexiste con esquemas de gobernanza que involucran la participación de partes interesadas (*stakeholders*), grupos de interés y de presión a veces externos a las instituciones. Las universidades conservan la facultad de abrir o cerrar programas de docencia e investigación en las diversas disciplinas y áreas del conocimiento, aunque crecientemente condicionados a la disponibilidad de los recursos financieros públicos ordinarios o extraordinarios, o la búsqueda de recursos propios obtenidos del cobro de matrículas, contratos de investigación con empresas, o derivadas de actividades de extensión y difusión cultural. Los investigadores suelen ejercer una libertad considerable para definir sus líneas y proyectos de investigación, aunque con frecuencia se encuentran limitados por los apoyos pecuniarios o prácticos disponibles. Y los profesores ejercen habitualmente la libertad de cátedra en sus salones de clase (sean presenciales o virtuales), aunque suelen estar condicionados por las evaluaciones de sus desempeño por parte de estudiantes y autoridades universitarias.

Bajo esas circunstancias, los relatos sobre la autonomía universitaria contemporánea se configuran por la coexistencia de tensiones entre las exigencias de desempeño institucional y libertades de aprendizajes e investigación orientadas por los indicadores y las métricas de temporada. Son narrativas encontradas, en tensión, habitadas por paradojas y contradicciones. Cuando el espíritu de la época (confuso, contradictorio, inasible) intenta ser medido, los resultados suelen ser así.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, Adrián (2019a). *El poder de la universidad en América Latina y el Caribe. Un ensayo de historia, sociología y política*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara (*en prensa*).
- Acosta Silva, Adrián (2019b). El poder universitario en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 81 (1). Disponible en: <<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57829>>. Fecha de acceso: 18 jul. 2019 doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.1.57829>.
- Acosta Silva, Adrián (2018a). 100 años después. Autonomía y poder universitario en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp. 77-92.
- Acosta Silva, Adrián (2018b). Gobernanza y desempeño universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23 (1), pp.432-440.
- Acosta Silva, Adrián (2015). Políticas universitarias para el siglo XXI en México. Del ajuste institucional a la planeación conservadora. *Propuesta Educativa*, (43), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp.65-74.
- Acosta Silva, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2018). La Nueva Gobernanza Pública. En Castellanos, G., José Alberto, Christian M. Sánchez y Alejandro Aguilar M. (Coords.), *Tendencias del gobierno*

- y de la administración pública* (pp.43-64). Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno, CUCEA-Universidad de Guadalajara.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Altbach, Philip G. y Jamil Salmi (Eds.) (2011). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research University*. Washington: The World Bank.
- Alvarado, Lourdes (2009) (1994). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: IISUE/UNAM.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México: ANUIES.
- Brunner, Joaquín, Labrana, Julio, Ganga, Francisco, y Rodríguez-Ponce, Emilio (2019). Circulation and reception of the theory of “academic capitalism” in Latin America. *Education policy analysis archives*, 27 (79). doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>
- Calderón Martínez, Guadalupe, Claudia Díaz Pérez, Marco Jasso Sánchez y José Luis Sampedro Hernández, (Coords.) (2019). *Aproximaciones a la universidad emprendedora en México*. México: UAM-Cuajimalpa.
- Córdova, Arnaldo (1978). *La formación del poder político en México*. México: ERA.
- Escalante Gonzalbo, Fernando (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Evans, Peter (1999). ¿El eclipse del Estado? Reflexiones sobre la estatalidad en la época de la globalización. *Revista Conmemorativa del Colegio* (pp.77-110). México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C.
- Garcíadiego, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México.
- Gotham, Kevin Fox y William Staples (1996). Narrative Analysis and the New Historical Sociology. *The Sociological Quarterly*, 37 (3), pp. 481-501.
- Griffin, Larry (2007). Historical Sociology, Narrative and Even-Structural Analysis: Fifteen Years Later. *Sociologica* 3, pp. 1-17
- Innerarity, Daniel (2018). Una sociedad a medida. En *Política para perplejos* (pp.45-49). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Levy, Daniel (1987). *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Majone, Giandomenico (1989). *Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Marsiske Shulte, Renate (2016). La Universidad Nacional: creación, autonomía y marco normativo (1910-1929). En Casanova Cardiel, Hugo (Coord.), *La UNAM y su historia. Una mirada actual* (pp.151-190). México: IISUE/UNAM.
- Marsiske Shulte, Renate (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles educativos*, 26 (105-106), pp.160-167. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-2698.
- Migdal, Joel S. (2011). *Estados débiles, Estados fuertes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nettl, John P. (1968). The State as a Conceptual Variable. *World Politics*, 20(4), pp. 559-592. doi:10.2307/2009684
- Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

- Paradeise, Catherine y Jean-Claude Thoenig (2017). *En busca de la calidad académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piñera Ramírez, David (2013). *Las cuestiones clave de las universidades estatales en México*. Tijuana, México: UABC.
- Pusser, Brian (2016). Una aproximación teórica del Estado para comprender la controversia en educación superior. En Muñoz García, Humberto (coord.), *Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (pp. 205-232). México: UNAM/MAPorruá.
- Sánchez Michel, Valeria (2014). Ciudad Universitaria. Vicisitudes de un ideal. *Histor. Revista de Historia Internacional*, 15 (58), pp.75-95.
- Slaughter, Sheila and Larry L. Leslie (1997). *Academic Capitalism, Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Torres, Esteban (2018). El declive del enfoque narrativo en la sociología histórica: hacia la reestructuración de un proyecto intelectual. *Sociológica*, 33 (93), pp. 9-52.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1997). *Plan de Desarrollo 1997-2000*, México: UNAM.
- Wilson, Richard (2008). Policy Analysis as Policy Advice. En Moran, Michael, Martin Rein and Robert E. Goodin. *The Oxford Handbook of Public Policy* (pp.152-168). New York: Oxford University Press.

ARTÍCULO

Cómo somos, qué queremos y compartimos. Percepciones y creencias acerca de la cultura intercultural inclusiva que promueve la universidad

*How we are, what we want and share. Perceptions and beliefs
about the inclusive intercultural culture promoted by the university*

ALICIA BENET GIL, MARÍA ODET MOLINER GARCÍA
Y MARÍA AUXILIADORA SALES CIGES*

* Universitat Jaume I, España
Correo electrónico: abenetgil@gmail.com

Recibido el 10 de diciembre del 2018; aceptado el 05 de enero del 2020.

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar qué valores promueve la universidad en la construcción de un modelo basado en la educación intercultural inclusiva. La metodología utilizada es el estudio de caso y se han obtenido datos a través de entrevistas al equipo rectoral y los servicios, grupos focales a docentes y estudiantes y se ha realizado un análisis documental de los principales documentos de la institución. Los principales resultados obtenidos se dividen en 3 bloques: 1) los valores interculturales inclusivos que promueve la universidad, 2) las creencias de los participantes respecto a estos valores y 3) las propuestas de mejora. Como conclusión podemos destacar que, a día de hoy, la universidad aún se basa en un modelo más integrador que inclusivo.

PALABRAS CLAVE Enseñanza superior; Inclusión; Estudio de caso; Cultura

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 The purpose of this article is to analyse the university promoted values in a model based construction for an inclusive intercultural education. The methodology used is the case study, data have been obtained through interviews with the Rectories team and services, focus groups with teachers and students and an analysis of the institution official documents. The main results obtained are divided into 3 blocs: 1) The inclusive intercultural values promoted by the University, 2) participants beliefs of these values and 3) proposals for improvement.. As a conclusion, so far, we can emphasize that the university is still based on a more integrative model than an inclusive one.

KEYWORDS Higher education; Inclusion; Case study; Culture

INTRODUCCIÓN

En el estudio que presentamos indagamos sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos, la interculturalidad y la inclusión. Se enmarca en una investigación más amplia que lleva por título “Universidad Intercultural Inclusiva” financiado por la oficina de Cooperación y Desarrollo.

¿Por qué intercultural inclusiva? ¿Cómo se ponen en relación estos conceptos? Tradicionalmente la Educación Intercultural y la Educación Inclusiva han sido estudiados como ámbitos educativos diferentes, pero ambos enfoques comparten valores comunes. Podríamos decir que la educación intercultural se relaciona con términos como diversidad, culturas, intercambio, identidad o diálogo. Y la educación inclusiva con igualdad, derecho a la educación, comunidad o participación. Desde nuestro punto de vista, ambos conceptos son complementarios pues persiguen la lucha contra la exclusión, el respeto a la diversidad y la participación (Sales, 2007). Así pues, se parte del reconocimiento de los derechos, del ejercicio de la ciudadanía y de la justicia social (Schmelkes, 2013). En realidad, pretendemos ir más allá, adoptando un punto de vista más amplio y complejo, para de esta manera definir la educación Intercultural Inclusiva como aquella que “propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad” (Sales y García, 1997: 46). También en educación superior, consideramos la relación entre la interculturalidad y la inclusión como dos caras de la misma moneda.

En la construcción de una educación intercultural e inclusiva podemos hablar de tres dimensiones (Gairín, 1998; Aguado *et al.*, 2002; Booth, y Ainscow, 2000; Sales, Moliner y Traver, 2010): la cultural, la política y la práctica. Aunque son muchos los que apuestan

por este modelo y se están realizando esfuerzos para definir indicadores relacionados con la educación inclusiva (Göransson y Nilhom, 2014) aún queda mucho por hacer. Según diferentes autores (Ahmed, Sharma y Deppeler, 2014; Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid y Kiel, 2014), la principal barrera para la construcción de instituciones más inclusivas se encuentra en las creencias, actitudes, ideas o normas que rigen en ésta. Por este motivo y por la necesidad de realizar más estudios en la educación superior, abordamos en este trabajo la dimensión cultural, aquella que define quiénes somos como institución, cuál es nuestra identidad, modelo educativo y valores compartidos. Cuando hablamos de cultura nos referimos a los valores, el ideario, el lenguaje, la participación y el clima. Según Pérez-Gómez (1993: 72) la cultura se concibe como:

El conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia.

Partimos de la definición de cultura escolar entendida como el “conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela” (Ortiz y Lobato, 2003: 29). Para poder construir una educación más intercultural e inclusiva es necesario que este ideario sea compartido por toda la comunidad educativa a partir de un análisis reflexivo. Cambiar la cultura es esencial para poder transformar y mejorar la realidad educativa (Booth, y Ainscow, 2000). En palabras de Acevedo (2016:158):

Es necesario asumir las características de los sujetos que integran una institución y brindar espacios para su participación, teniendo en cuenta todas las características posibles, relacionadas con etnias, identidad de género, idioma y lenguas, cultura, personalidad y creencias religiosas e ideológicas, pertenencia a diversas poblaciones, nacionalidad [...].

Por tanto, la universidad debe definir a qué proyecto cultural quiere servir, para generar políticas y estrategias que orientarán las acciones educativas. A su vez, la adopción de un modelo intercultural inclusivo requiere buscar la participación de todos para generar modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales en los que la diferencia se entienda dentro del marco del derecho a la igualdad y la libertad (Sales, 2000). Se exige un compromiso con valores que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación, entendiendo estos como guías fundamentales que promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido, una dirección (Booth, y Ainscow, 2000).

Por tanto, los valores inclusivos son los relacionados con la igualdad, los derechos, la participación, la sostenibilidad, el respeto a la diversidad y la valoración positiva. Cuando

explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y relacionarnos, ahora y en el futuro. La inclusión es un proceso, por ello nos interesa indagar hasta qué punto los valores y creencias de las personas que forman la comunidad universitaria van en esta dirección.

OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que pretende conocer qué respuesta se da a la diversidad en una universidad española. En este trabajo abordaremos una de las dimensiones estudiadas, la cultural, para conocer qué valores, creencias y percepciones existen en la universidad que promueven un modelo intercultural inclusivo. Para ello, nos planteamos tres preguntas que pretendemos responder:

- ¿Qué valores se promueven a través de los principales documentos que recogen la misión y visión de la universidad?
- ¿Qué percepción tiene la comunidad universitaria sobre estos valores y sobre la atención a la diversidad?
- ¿Qué propuestas de mejora propone la comunidad universitaria para conseguir una universidad más intercultural e inclusiva?

Este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa y la metodología empleada es el estudio de caso. Tal y como apunta Pérez Serrano (1994: 85), podríamos definirlo como “una descripción intensiva, holística, y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social”. Así pues, se trata de un estudio de caso centrado en una universidad española, cuya finalidad es conocer su particularidad, su complejidad, su singularidad y su exclusividad en cuanto a la educación intercultural inclusiva (Stake, 1998; Simons, 2011).

Se trata de una universidad pública española, creada en el 1991 y que actualmente acoge alrededor de 15 000 estudiantes. La universidad dispone de 4 facultades (Ciencias Humanas y Sociales, Salud, Ciencias Jurídicas y Económicas, y Escuela Superior de Tecnologías y Ciencias Experimentales) que ofertan un total de 32 estudios de grado, 47 másteres universitarios y 20 programas de doctorado. También integra una serie de servicios relacionados con la atención a la diversidad como son: la Unidad de Apoyo Educativo (USE), la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS), la Unidad de Igualdad (UI), la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI), el Servicio de Lenguas y Terminología (SLT), la Oficina de Prevención y Gestión Medioambiental (OPGM), Salusex (es un grupo de investigación pero ofrece un servicio relacionado con la diversidad afectivo-sexual), Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CNT) y el Servicio Actividades Socioculturales (SASC).

Participantes

Tal y como argumenta Stake (1998) el estudio de casos no tiene por objeto la investigación de muestras ni la comprensión de otros casos, sino que su finalidad es comprender el caso seleccionado. Respecto a los criterios de selección de los participantes se ha contactado, en un primer momento, con los servicios de la universidad que atienden de algún modo u otro a la diversidad del alumnado. Posteriormente, estos servicios nos recomendaron un profesorado que estaba sensibilizado con el tema y que también fue el intermediario para contactar con el alumnado al que prestan servicio. En ambos colectivos (profesorado y alumnado) se procuró seleccionar aquellos que presentaban diversas casuísticas o miradas que aportaran una visión compleja de la atención a la diversidad. Respecto al equipo rectoral, se contó con la participación del rector y el 80% de los vicerrectores.

En total podemos hablar de 40 participantes. La tabla 1 recoge la información de forma resumida:

Tabla 1. Participantes en el estudio

PARTICIPANTES	
11 Técnicos/ directores académicos	Servicios: USE, ORI, OCDS, UI, OPGM, SLT, Salusex, CENT y SASC
8 Docentes	Departamentos: Ingeniería y Ciencias de los computadores, Estudios Ingleses, Derecho Público, Sociología, Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño, y Ciencias de la comunicación
13 Estudiantes	Diversas nacionalidades, de grado y máster, relación con los servicios, con y sin ayuda de becas.
7 Vicerrectores	Ordenación académica y profesorado; Internacionalización, Cooperación y multilingüismo; Planificación estratégica, calidad e igualdad; Investigación y Doctorado; Campus, Infraestructuras y Nuevas Tecnologías; Estudios y Estudiantes, Empleo e Innovación
Rector	

Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Todos los instrumentos de recogida de información se han elaborado *ad hoc*, a partir de los indicadores de las guías de autoevaluación para la escuela intercultural inclusiva revisados que han sido los siguientes: Guía INTER (Aguado *et al.*, 2002), The Index for Inclusion (Booth, y Ainscow, 2000) y Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010). En este trabajo, seleccionamos los indicadores de la dimensión Cultura (cómo somos), estos son: los valores compartidos (visión y misión, proyecto educativo, ideario) y la valoración positiva de la diversidad. A partir de éstos diseñamos un protocolo para el análisis documental, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas con los que recoger la información cualitativa para este estudio.

La entrevista semiestructurada nos sirvió para descubrir las creencias, pensamientos y valores de las personas participantes. Se realizaron un total de 20 entrevistas: 11 a los servicios, 1 a un docente y 8 a los vicerrectores y al rector. El instrumento, dirigido a

los profesionales de los servicios de apoyo de las universidades, un docente y el equipo rectoral, ha sido un guión de entrevista semiestructurada que consta de tres apartados: a) datos contextuales; b) datos del informante; y c) preguntas agrupadas por indicadores de la dimensión Cultura.

Mediante el Grupo Focal se realizó una entrevista grupal. Según Cerón (2006: 279), esta técnica “es especialmente útil para el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza. El instrumento, dirigido al profesorado y al alumnado, ha sido un protocolo que constaba de dos apartados; a) datos contextuales y de los informantes; y b) Tres preguntas generales que se corresponden con cada una de las dimensiones a explorar. En total se han realizado cinco grupos focales: tres a estudiantes y dos al profesorado. También se ha realizado un análisis documental de los principales documentos de la institución que permiten conocer su ideario, su organización y su funcionamiento.

Análisis de datos y codificación

Se ha procedido a realizar un análisis temático de los datos obtenidos. Se trata de un método que permite analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura de los datos recogidos para comprender e interpretar el fenómeno de estudio (Braun y Clarke, 2006). Las entrevistas, grupos focales y los documentos institucionales se codificaron y se categorizaron identificando partes de texto con un tema y relacionándolo con un código, que era una referencia abreviada de una idea temática (Gibbs, 2007).

El análisis de datos ha sido temático, mixto y deductivo a partir de tres temas centrales: valores compartidos, valoración positiva de la diversidad, y propuestas de mejora, que han orientado los protocolos de recogida de datos; e inductivo a partir de las nuevas categorías emergentes que dan cuenta de la configuración temática de los resultados. Los datos han sido analizados con el programario cualitativo Atlas. TI.

Cuestiones éticas y profesionales

Para realizar esta investigación se ha tenido en cuenta una serie de principios y de compromisos que se desprenden del Código de Buenas Prácticas de la Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I (UJI). Las cuestiones éticas y profesionales que han regido esta investigación han sido, por un lado, la elaboración de un consentimiento informado, siguiendo los criterios de la guía para la elaboración de cláusulas informativas para el tratamiento de datos personales en proyectos de investigación de la UJI. Por otro, una vez realizadas y transcritas las entrevistas y los grupos focales se procedió a devolver la información a los participantes para que pudieran realizar posibles modificaciones de interpretaciones erróneas.

RESULTADOS

Los resultados se exponen en el mapa de categorías de la Figura 1 donde se pueden observar el conjunto de categorías y subcategorías, así como las relaciones y nexos entre unas y otras.

Tabla 2. Codificación

PARTICIPANTES	
SERVICIOS	S1
ESTUDIANTES	E
DOCENTES	D
VICERECTORES	VR
RECTOR	R
INSTRUMENTOS	
ENTREVISTA	E
GRUPO FOCAL	GF
ANÁLISIS DOCUMENTAL	AD

En el mapa muestra la articulación de los resultados en tres grandes temas: valores compartidos, valoración positiva de la diversidad y propuestas de mejora. Estos temas dan cuenta de las creencias y principios que rigen la cultura de la universidad. A continuación abordaremos cada uno de ellos para su mejor comprensión.

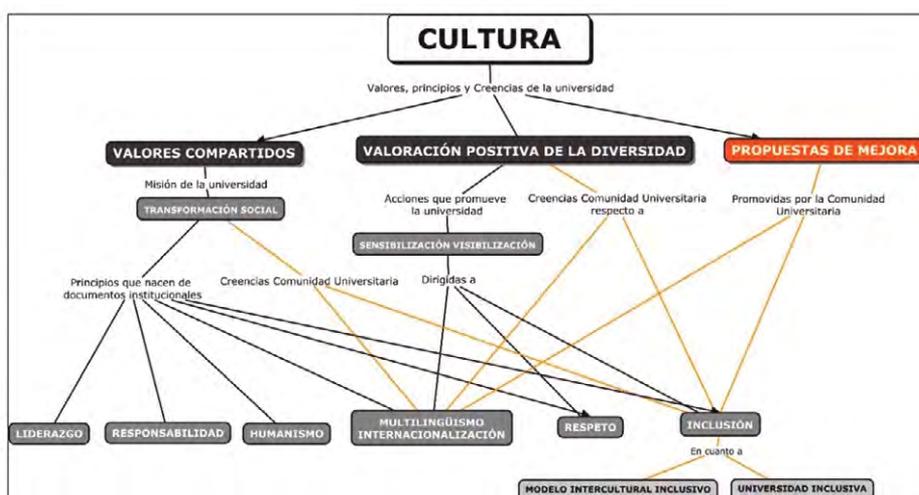


Figura 1. Mapa relacional de Categorías

¹ Cada servicio tiene una segunda codificación que son las siglas del servicio. Ejemplo: Unidad de Apoyo Educativo (USE, Unitat de Suport Educatiu en valenciano)

VALORES COMPARTIDOS

Los valores compartidos son aquellos valores inclusivos que son elaborados y asumidos por el profesorado, alumnado, equipo de gobierno y personal de administración de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad universitaria. Como vemos en el mapa de la Figura 2, por un lado, encontramos la declaración de principios de la universidad que se manifiestan en los documentos institucionales y, por otro lado, las creencias de los participantes respecto a estos valores.

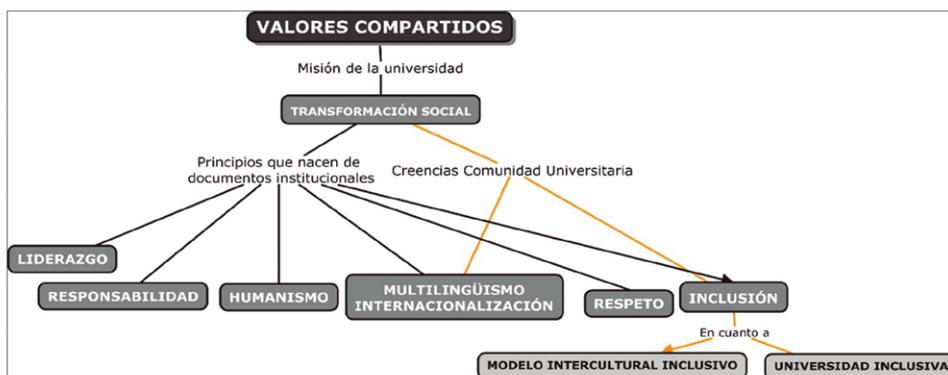


Figura 2. Valores Compartidos

Los valores que promueve la institución emanan de 4 documentos básicos que recogen la visión y misión de la universidad: los Estatutos (2015), el Modelo Educativo (2016), el Código Ético (2017) y el Plan Estratégico (2018). En todos ellos aparece la Transformación social como objetivo básico de la universidad. De ella nacen valores como el Liderazgo, la Responsabilidad, el Humanismo, el Multilingüismo y la Internacionalización, el Respeto y la Inclusión:

- Liderazgo. La universidad tiene especial interés es servir como referente y tiene como compromiso liderar los cambios sociales. No sólo se trata de ser un referente, sino de tener un compromiso como servicio público y de participar de forma activa en el progreso económico y cultural de las comarcas de Castellón.
- Responsabilidad. La universidad considera que para poder liderar esos cambios sociales es imprescindible promover una conducta ejemplar en cuanto a valores como la cooperación, el medio ambiente o en la participación.
- Humanismo. Recoge toda una serie de valores universales como la convivencia, el diálogo o la cordialidad necesarios para la transformación social.
- Multilingüismo e Internacionalización. El multilingüismo es un pilar fuerte de la universidad, de este valor nacen planes específicos como la política lingüística, el

plan multilingüismo y la guía de docencia multilingüe. Dentro del multilingüismo, una de las apuestas más fuertes de la universidad es la promoción del valenciano y del inglés. Además, el artículo 7 de los Estatutos presenta al valenciano como la lengua propia de la universidad. Respecto a la internacionalización podemos decir que es un eje fundamental de la universidad para abrir sus puertas y aparece como objetivo estratégico del equipo rectoral de este año, además existe un Plan de Internacionalización para impulsarla.

- Respeto. Es otro de los valores recogidos en el código ético y que pretende atender a la dignidad de las personas, la no violencia y la no discriminación.
- Inclusión. La primera vez que aparece el término de inclusión ha sido en la elaboración del código ético en el 2017:

La UJI es una universidad pública, abierta y accesible a todas las personas que tiene su horizonte de actuación en la igualdad, el pluralismo y la participación. La Universidad se compromete con la no-discriminación económica como marco de justicia, la gestión de la diversidad, el impulso de la igualdad de género y la integración de todas las edades, lo que comporta una actitud solidaria e integradora, especialmente hacia los colectivos desfavorecidos (AD_CódigoÉtico).

Sin embargo, podemos encontrar algunas referencias a la igualdad o a la integración de forma más generalizada en el artículo 3 de los Estatutos: “La Universitat Jaume I postula, como principios rectores de su actuación, la libertad, la democracia, justicia, igualdad, independencia, pluralidad, integración de colectivos más desfavorecidos, paz y solidaridad”. En la conceptualización del término, la participación aparece como un aspecto indispensable para la inclusión de todas las personas. Sin embargo, esta relación sólo la encontramos en el código ético, ya que en otros documentos la participación tiene otras connotaciones relacionadas con el asociacionismo.

Del abanico de valores que hemos mencionado anteriormente, los participantes de esta investigación relacionan la educación inclusiva a dos de ellos: el Multilingüismo e Internacionalización, y la Inclusión. Respecto al Multilingüismo y la Internacionalización la universidad impulsa una serie de acciones de promoción y difusión donde el valenciano tiene un papel prioritario como lengua vehicular de la universidad. El valor que le da la universidad al valenciano como parte de su cultura e identidad no es compartido por algunos de los participantes, lo que genera tensiones y problemas de comunicación entre la comunidad educativa:

El hecho de que hables en valenciano pues, de alguna manera, toda la gente de la clase que tampoco le parece bien que la hagas en valenciano, hace piña contra ti. Y yo creo que desde la universidad no está en absoluto resuelto (GF1_D4): Yo entiendo lo importante

que es para vosotros, para mí el respeto es básico cuando vienes a otra cultura. Sin embargo, una cosa es cuando lo presentas de una forma de que esto es lo que somos y compartes eso que somos o cuando lo impones. Cuando lo impones es muy discriminatorio (GF2_E9).

Desde el servicio de lenguas y desde el vicerrectorado son conscientes de esta problemática y de las tensiones que genera. El posicionamiento de la universidad es que los estudiantes entiendan que la universidad es plurilingüe y que el valenciano es la lengua vehicular:

Tuve una reunión con estudiantes que aprecian nuestra universidad y me encontré con una reacción muy negativa. Estas reacciones se producen, sobre todo en estudiantes de América Latina [...] Yo creo que es porque vienen con la idea de que esto es España y en su lengua no tienen por qué aprender ninguna otra. Cuando vienen aquí y se dan cuenta que esto es una comunidad bilingüe y que hay otra lengua, ponen la barrera (E_VR2).

En cuanto a la Inclusión, los participantes abordan este valor desde dos vertientes: qué entienden por inclusión y si la universidad es inclusiva o no. Un aspecto interesante que se abordó en las entrevistas y en los grupos focales es cómo los participantes entendían la inclusión. Casi todos ellos lo relacionan con la atención a la diversidad, la justicia, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inexistencia de barreras (sociales, lingüísticas...). Sin embargo, indagando un poco más en las argumentaciones y reflexiones podríamos dividir estas visiones en dos modelos claramente diferenciados. Por un lado, los entrevistados se refieren a inclusión como integración y utilizan términos como diferencia, dificultades, colectivos desfavorecidos, deficiencias, limitaciones, necesidades... Desde esta perspectiva se entiende la inclusión relacionada, sobre todo, con la discapacidad y las necesidades educativas especiales:

De lo que se trata es de intentar que todas las personas que vengan a la universidad, independientemente de las dificultades que puedas tener para trabajar o estudiar por problemas físicos o psicológicos, que puedan sentirse lo más integradas posibles y con un trato igualitario (E_VR5).

Por otro lado, se define inclusión desde una perspectiva que entiende la diversidad como enriquecimiento, como aprendizaje, donde la relación con el otro y la participación es fundamental. Los entrevistados comentan que la diversidad no significa debilidad, sino todo lo contrario. No la conciben como diferencia, sino como característica. No la entienden como dificultad, sino como potencial. Por tanto, encontramos una relación muy directa entre este modelo y la valoración positiva de la diversidad, ya que esta es vista como positiva y enriquecedora:

Desde la diversidad ves que no eres ni mejor, ni peor, ni más fuerte, ni más débil. Soy así, es una realidad (GF2_E7).

Es dar a la persona el valor que realmente tiene y colocarlos donde colocarías a otra persona. Una persona invidente puede ser capaz de hacer cosas que yo no soy capaz porque tiene desarrollados unos sentidos que yo no soy capaz de hacerlo. En cierto modo, todos tenemos nuestras discapacidades, no la normalidad que se ha establecido. (E_S_SASC).

Respecto a si la universidad es inclusiva, los participantes tiene una percepción positiva, la gran mayoría de ellos considera que se preocupa por estos temas. Respecto a si la comunidad universitaria está concienciada, de forma general se considera que sí. Sin embargo, es necesario matizar que cada participante tiene una definición propia de lo que significa diversidad en función no se habla de su situación personal, de sus percepciones o del puesto de trabajo que ocupe. Por lo que se refieren a colectivos específicos, no a la comunidad universitaria en general. También hay un sentimiento bastante generalizado de que la universidad es referente en temas de atención a la diversidad en lo que se refiere al colectivo de personas con discapacidad:

Cuando se creó la universidad, la vicerrectora de innovación educativa pensó en crear una plaza de orientadora académica. En el año 92 empecé a trabajar e hice un diseño de lo que podría ser el servicio. No había ningún referente porque era la primera vez en España que se creaba una plaza de orientación académica universitaria (E_S_USE1).

VALORACIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD

Otra de las categorías estudiadas ha sido si existe una valoración positiva de la diversidad. Del análisis se desprende por un lado, las acciones que promueve la universidad y, por otro, las creencias de los participantes acerca de la diversidad.

La universidad, como institución, hace una valoración positiva de la diversidad a lo largo de los documentos que recogen su visión e ideario. Además, se define como plurilingüe y esto se concibe como una contribución positiva a la formación integral de la comunidad:

La convivencia debe basarse en el reconocimiento y aceptación de la diversidad personal (AD_CódigoÉtico).

Sin embargo, la valoración positiva de la diversidad implica evitar las etiquetas y la categorización en términos como necesidades educativas especiales pues puede provocar estereotipos. En este sentido, encontramos algunas alusiones al término en algunos documentos institucionales:

Tenemos que evitar referirnos a las personas con necesidades educativas especiales con términos como inválido, minusválido, incapacitado, discapacitado, deficiencia, etc., ya que convierte a estas personas en una de sus características, anulándola como personas. Tenemos que decir personas con discapacidad o estudiantes con NEE (AD_GuíaAtenciónDiversidad).

La universidad posee una serie de normativas y planes que tienen por objeto, entre otros, visibilizar la diversidad en la universidad. Entre ellos podemos encontrar: el Programa de Atención a la Diversidad, el Plan Multilingüismo, el Plan de Internacionalización, el Plan de Política Lingüística, el Plan de Igualdad y el Protocolo de Acoso. Todos ellos recogen acciones encaminadas a la visibilización. También existen acciones encaminadas a la sensibilización de la comunidad universitaria entre las que encontramos: campañas de sensibilización, difusión de noticias, programa de radio o cursos de formación tanto del profesorado como de los estudiantes y administración.

Respecto a las creencias de los participantes observamos que existen opiniones confrontadas sobre cómo se debe gestionar la visibilización de la diversidad:

Yo creo que a lo que hay que ir es a la normalización. Hay que visibilizar para luego normalizar. Los jóvenes se cuestionan la expresión “salir del armario”, ¿por qué hay que salir de ningún sitio?, y tienen toda la razón pero a veces... El fin tiene que ser la normalización absoluta, hasta llegar ahí... tenemos mucho que visibilizar (E_S_Salusex).

La política no es que vayan aflorando los diferentes colectivos, pero cuando lo hacen sí que intentamos ser sensibles a esas necesidades (E_VR3).



Figura 3. Valoración positiva de la diversidad

Respecto a las acciones de sensibilización que realiza la universidad, los participantes consideran que no es del todo efectiva ya que algunas personas siguen concibiendo la diversidad como un problema:

Yo, mi experiencia es que hay docentes que creen que esas personas no tendrían que estar aquí. Tengo la sensación de que la gente no es consciente que todos tenemos los mismo derechos y que si una persona ha llegado a aquí y tiene una problemática de estas o que a veces de levantan en clase y empiezan a hablar, pues como que les molesta (GF1_D5).

Sigue habiendo profesorado, no mucho, que continua viendo que la función principal de la universidad es la certificación de las competencias y que, por tanto, hay una serie de alumnos que es imposible que tenga este nivel de competencias y, por tanto, no tendrían que estar aquí (E_S_USE2).

PROPUESTAS DE MEJORA

Los participantes proponen dos ideas fundamentales: la revisión del concepto de inclusión y la eliminación de las tensiones que genera el multilingüismo y la internacionalización.

Los participantes creen que es necesario abordar, en primera instancia, qué se entiende por inclusión, ya que de ello nacen las acciones que propondrá la institución para poder garantizarla. Desde esta perspectiva se considera imprescindible revisar el concepto, no solo desde la discapacidad sino desde un punto de vista más amplio y entender la diversidad como valor:

A mí me da la sensación que cuando hablamos de inclusión nos centramos sobre todo en temas de diversidad funcional. Yo estaba en eso, y a lo mejor no es casualidad, es lo mejor que está en esta universidad. Entonces, yo creo que tanto en este debate e intervenciones, como en la propia institución, lo que nos hemos dejado fuera son las otras fuentes de diversidad que requieren políticas inclusivas, y yo creo que eso no es casualidad [...] Sería magnífico poder poner en valor la diversidad porque ahora estamos en fase de resolución de problemas, pero para poder dar un paso más es necesario ¡poner en valor la diversidad ya! (GF1_D4).

Según los participantes es imprescindible mejorar la concienciación, la visibilización, la sensibilidad y la formación, todo ello con la dotación de más medios. Esto supone un mayor compromiso de la universidad que debe quedar impregnado en los documentos institucionales. Por ello, otra propuesta va encaminada a incorporar esta visión en el modelo educativo y en los planes de estudio, implementar el diseño universal de aprendizaje o institucionalizar proyectos de aprendizaje servicio:

Para que la inclusión sea explícita debe aparecer en el modelo educativo, y ahora en este momento, no estoy seguro si aparece (E_VR1).

El tema de que los alumnos, dentro de su formación, se los esté dando poca sensibilidad hacia colectivos más desfavorecidos, yo creo que en estos momentos no se contempla en los planes de estudios actuales, ni siquiera está en la vocación de la universidad tener una parte de compromiso social. Pero bueno, se basa en acciones puntuales de voluntariado... Pero dentro de los grados, no todos los alumnos participan, no todos hacen esto, ni tampoco todos los alumnos dentro de su formación adquieren esas competencias o esa sensibilidad hacia la inclusión (GF2_D7).

Además, es importante remarcar que la inclusión no sólo queda reducida a las aulas, sino que debe impregnarse en todos los ámbitos de la universidad. Desde esta perspectiva se remarca la necesidad de abordar la inclusión en la investigación:

Si nada más te centras en el tema de los contenidos, como contenidos curriculares, y no entiendes que la universidad también es extensión, es investigación... Dentro de la investigación no sólo estas en un laboratorio, sino que tienes que fomentar la construcción ética de capacidades o capitales desde todos los puntos de vista para formar integralmente. Bueno, desde esa concepción podrías plantearte una universidad más inclusiva. Si solo te crees que eres una declaración de intenciones, y entrar en un ranking, estas ganado a cometer graves contradicciones (GF2_E9).

La segunda propuesta de mejora hace referencia a eliminar tensiones con el Multilingüismo y la Internacionalización. Los estudiantes consideran que es necesario abordar la multiculturalidad con mayor apertura y aprovechar el intercambio cultural como un enriquecimiento. Respecto al multilingüismo es importante acercar visiones y trabajar el tema



Figura 4. Propuestas de mejora

de las lenguas desde un punto de vista más positivo y no como un problema. Según los docentes, una de las soluciones pasa por empezar a pedir requisitos lingüísticos y valorar más la docencia. El resto de participantes no aporta propuestas respecto a uno de los temas que más tensiones genera:

Sensibilidad y mucha pedagogía para convencer a los extremos. Tenemos extremos de una lengua y de otra, tenemos visiones muy extremistas y ahí necesitamos mucha pedagogía y sensibilidad. Y ver los idiomas como una herramienta que enriquece tu currículum y no como un obstáculo o como dificultad (E_S_SLT).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Los resultados muestran cómo los valores que promueve la universidad (transformación social, liderazgo, multilingüismo, internacionalización, inclusión, respeto y humanismo) guardan estrecha relación con los valores inclusivos que promueven las guías de Inclusión (Aguado *et al.*, 2002; Booth, y Ainscow, 2000; Sales, Moliner y Traver, 2010). Del análisis se desprende una evolución de estos valores desde la creación de la universidad hasta la actualidad. Resulta interesante cómo el código ético (2017) se incorpora el concepto de inclusión por primera vez y que, hasta entonces, no se hace referencia alguna a éste, aunque sí se habla de integración, de respeto y de no discriminación en los Estatutos o el Modelo Educativo. Del análisis documental y las percepciones de los participantes se puede deducir que hay una creencia generalizada de que la universidad promueve un modelo intercultural inclusivo pero lo cierto es que la visión que se recoge es una visión parcelada y aún arraigada en un modelo más centrado en las discapacidades y los colectivos desfavorecidos. Esto concuerda con otros estudios sobre la educación superior donde suele relacionarse el término de inclusión con las dificultades de aprendizaje o la discapacidad (Dalmau *et al.*; 2015; Dalmau, Llinares y Sala, 2013; Guasch *et al.*, 2010).

La valoración positiva de la diversidad es clave desde este enfoque ya que asegurar una educación de calidad supone reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (UNESCO, 2015). Como apuntan Villalobos y Zalakaín (2010), la inclusión debe reconocer y valorar la diversidad como una realidad. El modelo de gestión de la diversidad queda patente en cómo se gestiona su visibilización. Tal y como muestran los resultados existen opiniones contrapuestas: por un lado, se entiende que la visibilización puede ser negativa en cuanto remarca las diferencias y se pretende la normalización; por otro lado, encontramos la necesidad de visibilizar para concienciar. Estas dos miradas ponen de manifiesto la conceptualización de dos conceptos: igualdad y diversidad que, en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea, se pueden entender de un modo u otro (Sales, 2007). La igualdad puede enfocarse como homogeneización y derecho a la indiferencia que estaría más arraigada en una educación

compensatoria y asimilacionista. Por otro lado, encontramos la diversidad como derecho a la diferencia y como un valor enriquecedor, más cerca de una educación intercultural inclusiva. Desde el enfoque en el que trabajamos, partimos de esta idea de diversidad como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Moriña y Perera, 2015). Así pues, “se trata de apoyar la visibilización y reconocimiento de estos colectivos que usualmente permanecen invisibilizados” (Gairín, 2014: 36). Tal y como afirma Fernández Batanero (2012), necesitamos que la universidad pase de la homogeneización a la de la diversidad; que la universidad de la segregación gire hacia una inclusiva.

Se puede apreciar un interés por la internacionalización en la apertura de la universidad a estudiantes internacionales, y una apuesta por el multilingüismo, sobre todo, en la visibilización y la promoción del valenciano. En los últimos años, la UJI ha aumentado su internacionalización y cada año acoge a más estudiantes internacionales. Como apunta Fernández-López y Ruzo (2004) el interés por la internacionalización de la educación es que esta tiene efectos económicos y financieros sobre estudiantes, profesorado, universidades, administraciones públicas, es decir, en la sociedad en general.

Relacionado con la internacionalización aparece el multilingüismo como un valor en alza. Como nos indica Alcón (2011), una universidad multilingüe es aquella que tiene por objeto formar a la comunidad universitaria para que se conviertan en ciudadanas y ciudadanos plurilingües. A pesar de que la institución se define como multilingüe esta conceptualización genera muchas tensiones entre los participantes. Por un lado, encontramos la apuesta por el valenciano como un rasgo identitario y cultural apoyado por el equipo rectoral, los servicios y algunos docentes. Y, por otro lado, se perciben como una imposición y esto desemboca en una valoración negativa de la lengua. Por tanto, podemos decir, que aunque se intenta promover el valenciano como identidad cultural de la propia universidad y como enriquecimiento (Estatutos UJI, 2015) se están generando actitudes contrarias. Al respecto, los docentes se quejan de la poca competencia lingüística de los estudiantes que choca directamente con el interés de la universidad por atraer a estudiantes sin necesidad de requisito lingüístico. Esto genera muchas tensiones en cuanto a comunicación, aprendizaje y la relación entre estudiantes y profesorado. Tal vez por ello, las creencias de los participantes acerca de los valores inclusivos que promueve la universidad, están más centradas en el Multilingüismo, la Internacionalización y la Inclusión, y no el abanico de valores que promueve la institución a nivel formal.

Respecto a las propuestas de mejora, los resultados apuntan a la revisión del concepto de inclusión y a la eliminación de tensiones con el multilingüismo y la internacionalización. Como ya hemos visto, todas estas mejoras tienen como nexo en común la concepción teórica de la diversidad desde el cual se sustenta la institución. Si concebimos la diversidad como un problema y solos generamos políticas para garantizar la igualdad, estamos reproduciendo un modelo enfocado en procesos limitativos. Además, proporcionar

espacios para hablar de inclusión con la comunidad universitaria ha permitido generar procesos de reflexión sobre el concepto, tal y como ha pasado en otros estudios recientes como el de Herrán, Paredes y Monsalve Treskow (2017).

Como conclusión, podemos decir que existe sensibilidad por la inclusión y se ponen en marcha acciones encaminadas a ello. No obstante, siguen siendo actuaciones muy fraccionadas basadas en un modelo integrador (Moliner y Moliner, 2010). Por ello, no se trata de dar respuestas parceladas y centradas en grupos desfavorecidos o estigmatizados, sino abogar por una educación para todos, considerando la diversidad en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Melero, 1995; Tenti, 2008). Esto supone cambiar la cultura de la institución desde una construcción colectiva y compartida por toda la comunidad universitaria. Por último, es imprescindible incorporar este modelo intercultural inclusivo en el modelo educativo y los principios de la universidad. Por todo ello, la inclusión requiere compromiso con unos valores y principios, y además dar un paso más, lo que en ocasiones entraña sacrificios, cambios y transformaciones en las instituciones y las prácticas establecidas (Díaz-Gandasegui y Funes, 2016).

REFERENCIAS

- Acevedo, Sandra (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Revista Praxis & Saber*, 7(15).
- Ahmed, Masud; Sharma, Umesh y Deppeler, Joanne (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Aguado Odina, Teresa (coord.) (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.
- Alcón, Eva (2011). La universidad multilingüe. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva.
- Braun, Virginia, y Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canales Cerón, Manuel (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Dalmau Montalà, Mariona; Guasch Murillo, Daniel; Sala Bars, Ingrid; Llinares Fité, Montserrat; Dotras Ruscalleda, Pilar; Álvarez Suau, Maria Hortènsia y Giné Giné, Climent. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI): Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dalmau, Mariona; Llinares, Montserrat y Sala, Ingrid. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 95-118.
- Díaz-Gandasegui, V. y Funes Laponi, S. S. (2016). Universidad inclusiva: reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Revista de Investigación Social*, 16, 450-494

- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández López, Sara y Ruza Sanmartín, Emilio (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países de la OCDE. *Revista de educación*, 335, 385-413.
- Gairín, Joaquín (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Gairín, Joaquín (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwe, Madrid.
- Gibbs, Graham (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Göransson, Kerstin y Nilholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical short comings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (3), 265-280.
- Guasch Murillo, Daniel; Dotras, Pilar; Llinares, Montserrat; Aguado Roca, Maite; Bestraten Castells, Sandra; Bordas Eddy, Marta; Casals Casanova, Miquel; Català Roig, Neus; Corbalán Fuertes, Montse; Esquerra Lluçà, Ignasi; Ferran Gozávez, Carles; Gangoellés Solanellas, Marta; Hormías Laperal, Emili; Jaén Fernández, Carlos; Lamich Arocas, Manel; Roca Ramon, Xavier; Román Jiménez, José Antonio; Ruiz Vela, Immaculada; Salán Ballesteros, Núria; Simó Mezquita, Ester y Usandizaga Calparsoro, Miguel. (2010). *Guía de actividades docentes para la formación en integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas: accesibilidad universal y diseño para todos*. ISBN 978-84-7653-492-2.
- Herrán de la, Gascón, Agustín; Paredes Labra, Joaquín y Monsalve Treskow, Daniela Valeska (2017), Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28, 913-928.
- López Melero, Miguel (1995) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 381, 26-38.
- Lluch Balaguer, Xavier (1995). Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula*, 26, 69-81.
- Moliner Miravet, Lidón y Moliner García, Odet (2010) Percepciones del profesorado sobre la diversidad Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 23-33.
- Moriña Díez, Anabel y Perera Rodríguez, Víctor Hugo. (2015). ¿Educación inclusiva en la enseñanza superior? El caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 5, 599-614
- Ortiz González, María del Carmen y Lobato Quesada, Xilda (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 1 (5), 27-39.
- Pérez Gómez, Ángel (1993) El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 63.-77.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: métodos*. Madrid: La Muralla.
- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. En Congreso Orientación Educativa y Profesional. España: Universitat Jaume I de Castelló.
- Sales Ciges, Auxiliadora y García López, Rafaela (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, María Odet y Traver Martí, Joan Andrés (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Simons, Helen (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Schmelkes, Sylvia (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, vol 40, 1-12.
- Stake, Robert (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tenti, Emilio (2008). Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas. En Soriano Ayala, E. (coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp 21-49). Madrid: La Muralla.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París, UNESCO.
- Villalobos, Elvira y Zalakain, Joseba (2010) *Discapacidad, Inclusión y Tercer Sector*. Madrid: Cermi.
- Weiß, Sabine; Kollmannsberger, Markus; Lerche, Thomas; Oubaid, Viktor y Kiel, Ewald (2014). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 200-219.

ARTÍCULO

El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015)

The Argentine university system: a long-term reading transformations (1983-2015)

PABLO BUCHBINDER*

* Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Correo electrónico: pbuchbin@retina.ar

Recibido el 15 de julio del 2019; aceptado el 25 de enero del 2020.

RESUMEN El objetivo del artículo es estudiar las transformaciones del sistema universitario argentino entre 1983 y 2015. Se analiza el crecimiento del número de estudiantes, la creación de nuevas instituciones y su efecto en la tasa de graduación. Se estudia además el papel de los factores institucionales y políticas para explicar la evolución y dinámica del sistema.

PALABRAS CLAVE Universidad; Estudiantes; Estado; Políticas públicas; Autonomía

ABSTRACT The objective of the article is to study the transformations of the Argentine university system between 1983 and 2015. The growth of the number of students, the creation of new institutions and their effect on the graduation rate is analyzed. The role of institutional and political factors to explain the evolution and dynamics of the system is also studied.

KEYWORDS University; Students; State; Public policies; Autonomy

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/>).

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo consiste en presentar una serie de reflexiones en torno a las transformaciones experimentadas por el sistema universitario argentino desde 1983 hasta la actualidad. La literatura científica sobre los cambios acaecidos en el ámbito de la universidad argentina es, por supuesto, extensísima, pero se caracteriza en general por cierta tendencia fragmentaria y por privilegiar algunos periodos en particular. Además, se hace notar aún la ausencia de lecturas globales que observen sus cambios en el mediano plazo (Mollis, 2001, Buchbinder y Marquina, 2008, Pérez Lindo, 2017, Paredes, 2018). Mientras abundan los trabajos que han analizado las transformaciones operadas durante los años 90 del siglo xx (Marquis, 2004, Gvirtz y Camou, 2009), en particular las relacionadas con la incorporación de la cultura de la evaluación y los procesos de acreditación, o incluso los que han analizado las políticas universitarias del Kirchnerismo (Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012), los textos sobre el impacto de los cambios de los años a partir de 1980 son aún escasos. Por otro lado, gran parte de los trabajos sobre el conjunto de este periodo presentan una débil articulación en el estudio de los cambios de la política universitaria con las transformaciones más amplias de la política nacional. En este trabajo intentamos poner foco no sólo en las modificaciones provocadas por los cambios en la coyuntura política nacional sino también nos proponemos identificar una serie de tendencias estructurales que han condicionado la evolución del sistema universitario —en particular el público— en los últimos treinta y cinco años e intentar explicar su persistencia. Finalmente queremos destacar que este ensayo se nutre de trabajos de diversos especialistas en la temática como también de aportes y de contribuciones propias.

LA RECONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

Diciembre de 1983, fecha del retorno de la democracia a la Argentina, constituye un punto de partida ineludible en cualquier estudio de las transformaciones contemporáneas del sistema universitario. Durante los meses posteriores al ascenso a la presidencia de Raúl Alfonsín se establecieron una serie de medidas de notable relevancia, las cuales han signado la dinámica de la vida universitaria hasta el día de hoy. En este sentido, es importante tener presente que, a diferencia de lo sucedido en Chile o en Brasil, Argentina experimentó un proceso de transición a la democracia que no fue pactado. Los militares dejaron el poder como resultado de la derrota en una guerra y no tuvieron margen para negociar las condiciones en que se produjo la transición. Esta circunstancia permitió, entre otros aspectos, el juzgamiento de los responsables del terrorismo de Estado.

Por otra parte, este tipo de transición posibilitó cambios sustantivos en diversos ámbitos de la vida pública, entre ellos en las políticas universitarias. En este sentido, creemos importante recordar aquí que la política de la dictadura hacia las universidades contuvo diversas

dimensiones (Rodríguez, 2015) que podrían sintetizarse, por un lado, en la voluntad efectiva de controlar la vida académica de manera estricta en los aspectos políticos e ideológicos y, por otro, en el objetivo de limitar el número de estudiantes universitarios. Esta última cuestión configuró un eje central de las políticas universitarias de los tiempos del llamado “Proceso de Reorganización Nacional”. Se efectivizó esta política mediante dos instrumentos: 1) a partir de la implementación de cupos y exámenes de ingreso y, 2) a través de la imposición de aranceles. Fue, en definitiva, una estrategia altamente exitosa ya que, efectivamente, logró impedir el crecimiento de la matrícula. En 1983 había en la Argentina el mismo número de estudiantes universitarios que en 1974 —cerca de medio millón— con el agravante de que, como resultado de estas estrategias, se fortaleció la participación del sector privado. Mientras en 1976 los estudiantes en el sistema privado componían el 10 % de aquélla, en 1983 ya llegaban al 20% (Cano, 1985: 71).

La política universitaria implementada en los años inmediatamente posteriores al retorno de la democracia tuvo varios ejes. El primero de ellos consistió en devolver a las instituciones el ejercicio de su autonomía y garantizar el pluralismo ideológico en los claustros. La autonomía y el cogobierno, basados en la participación de profesores, graduados y estudiantes conformaron por entonces los ejes de la reconstrucción institucional. Mediante estas disposiciones, el gobierno de Alfonsín cultivaba el lazo con antiguas tradiciones y valores que reconocían sus orígenes en la Reforma de 1918, acontecimiento sucedido bajo un gobierno de su mismo partido y adoptada como antecedente histórico de sus luchas por el movimiento estudiantil. La autonomía ha sido hasta el día de hoy una dimensión insoslayable de la vida universitaria. No se registran, desde 1983, intervenciones del gobierno nacional a las universidades, aspecto habitual de las etapas de inestabilidad política en la Argentina del siglo xx. Junto a esta medida se implementó otra que consistió en asegurar el acceso abierto y masivo de los estudiantes a la Universidad. Se eliminaron los aranceles y, en la mayoría de las casas de estudio —aunque en este aspecto hay que diferenciar entre Universidades y, a menudo, entre facultades de una misma universidad— se implementaron formas de acceso directo y sin examen desde 1985. Si bien en lo que respecta a los mecanismos de ingreso es posible seguir observando matices y estrategias especiales en cada institución, la gratuidad —en los estudios de grado— se ha mantenido prácticamente hasta hoy como un principio central en casi todo el sistema público.

LA UNIVERSIDAD DE MASAS

El efecto principal de estas políticas, observado en el mediano plazo, fue un crecimiento abrupto del número de estudiantes. Se trató, posiblemente, de una auténtica revolución, cuyos rasgos centrales no llegamos a percibir muchos de quienes participamos en la vida universitaria de aquellos años. En 1983 había, como ya señalamos, medio millón de estudiantes universitarios en la Argentina. El *Anuario de Estadísticas Universitarias*

correspondiente al año 2016 registraba ese último año un millón novecientos mil y es posible que, en el momento de elaborar este artículo, el número alcance los dos millones computando estudiantes de grado y posgrado.¹ El ritmo de crecimiento de la población estudiantil ha sido considerablemente mayor al de la población en general que entre 1983 y 2016 pasó aproximadamente de 27 a cerca de 44 millones de habitantes. Esto se reflejó, obviamente, en la tasa bruta de escolarización universitaria que, en 2001, era de un 25% , y que en 2011 llegaba a un 37%, y para 2015 ya superaba el 38%. Mientras tanto, la tasa bruta de escolarización superior alcanzaba ese año un 56%. Al mismo tiempo es importante tener en cuenta que en la segunda mitad de los años 80, el ritmo de crecimiento de la población universitaria fue de un 3.2%, que en la primera mitad de la década de 1990 superó largamente el 6% y, que entre 2006 y 2015 se volvió más lenta y llegó a un 2.2%. Este acelerado crecimiento fue protagonizado fundamentalmente por el sector público. Según el Anuario antes mencionado, este último congrega a un 78% de la matrícula distribuyéndose el resto en las diferentes universidades e institutos universitarios privados. Pero este peso del sector público en el crecimiento de la matrícula fue particularmente intenso en los primeros años de la transición democrática. Entre 1983 y 1985 la participación del sector privado en aquélla bajó abruptamente de un 20 a un 10%.

El crecimiento acelerado del número de estudiantes universitarios de la segunda mitad de los años 80 tuvo lugar en un contexto económico sumamente precario y difícil, así como en un marco político complejo, en particular a partir de 1987. El gobierno de Alfonsín asumió su gestión en el marco de la crisis de la deuda que estalló en México en 1981, y que rápidamente se extendió al resto de los países en desarrollo que habían contratado cuantiosos créditos en el sistema financiero internacional desde mediados de la década de 1970. La imposibilidad de contener la inflación y el crecimiento de los índices de pobreza se articularon a la vez con una profunda crisis del Estado que experimentó numerosas dificultades a la hora de sostener las pensiones y salarios del sector público, entre ellos los de los docentes y el personal administrativo de las universidades. A estas circunstancias sería preciso sumar otras. Una de ellas reside en el hecho de que, debido a la necesidad de destinar recursos a bienes de capital e infraestructura —el aumento de la matrícula exigía de manera acelerada construir aulas, edificios y equipos de laboratorio—, el porcentaje del presupuesto destinado a salarios disminuyó de manera sustantiva. Se produjo así en esos años un fuerte descenso de los recursos asignados por alumno. Esto, a su vez, agudizó los altos niveles de conflictividad laboral en el ámbito universitario (Bertoni y Cano, 1990: 11-24). La capacidad de diseñar políticas innovadoras en el mundo académico quedó severamente limitada, además, sobre todo luego de la derrota electoral del gobierno en las elecciones legislativas y de gobiernos provinciales de 1987.

¹ Síntesis de Información Estadísticas-Universitarias 2015-2016, en www.redciun.edu.ar/images/Novedades/estudiar_arg/Sintesis-01-06-17.pdf

Sin embargo, estas circunstancias no debieran opacar la relevancia de los cambios institucionales que signaron aquellos años en relación con la reconstrucción del sistema universitario. Las universidades recuperaron una dinámica de funcionamiento regular basada en la autonomía y el cogobierno. Más allá de los cambios en los entramados normativos de los últimos años, este ha sido el marco que ha caracterizado a la vida universitaria argentina hasta la actualidad. La normalización universitaria exigió, a la vez, implementar procedimientos como los concursos docentes que, por otro lado, se habían llevado a cabo esporádicamente en tiempos de la dictadura y que, además, en la mayoría de los casos, habían estado caracterizados por sospechas de imparcialidad basadas en aspectos políticos e ideológicos. Al mismo tiempo se verificaron diversas iniciativas tendientes a revertir algunos rasgos estructurales del sistema y que eran de larga data, pero que se habían acentuado desde mediados de los setenta como fue el caso de la fuerte o casi exclusiva orientación de la Universidad hacia la formación profesional. Durante este periodo se crearon Secretarías de Investigación o Ciencia y Técnica —con el propósito de estimular la investigación científica— en las principales universidades públicas y se impulsó el desarrollo de las carreras de posgrado que hasta entonces tenían una escasa presencia tanto en el sistema público como en el privado. Además existió un tímido intento por fortalecer una carrera de investigador en el ámbito universitario a través del llamado “Sistema de apoyo al Investigador Universitario” (Sapiu).

A partir de los años 80 y como consecuencia de las políticas mencionadas, el sistema acentuó una serie de rasgos y características que conserva aún hasta hoy. En este sentido, se ha subrayado que la Argentina tiene altas tasas de escolarización universitaria y similares a las que ostentan países desarrollados. Sin embargo, al mismo tiempo, presenta guarismos elevados en términos de abandono y, consecuentemente, un número limitado de graduados. Se estima que de 100 estudiantes que ingresan a la Universidad, en el tiempo teórico de finalización de su carrera, se gradúan aproximadamente treinta. Esta tasa es más baja en el sector público donde llega a sólo un 27% y más alta en el privado donde alcanza un 40% según los datos de 2015.² Estos números informan, por un lado, sobre la deserción, pero también permiten observar otro rasgo estructural y es que, la mayoría de quienes se gradúan lo hacen insumiendo un tiempo mucho mayor al teórico, en promedio un 60% más. Otro rasgo que se advierte en el sistema, y que se percibe en la larga duración, es la concentración de la matrícula en un conjunto acotado de carreras por lo general vinculadas con el ejercicio de profesiones liberales. Datos del año 2003 mostraban que sólo tres carreras, Derecho, Medicina y Contador Público, concentraban el 21% de los nuevos inscriptos en el sector público y un 20% en el privado.³ Estas proporciones se han modificado sólo levemente a lo largo del periodo analizado aquí.

² *Síntesis de Información-Estadísticas Universitarias 2015-2016*, en www.redciun.edu.ar/images/Novedades/estudiar_arg/Sintesis-01-06.17.pdf

³ *Anuario 99-03 de Estadísticas Universitarias*, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 2004, pp 31.

El otro aspecto que ha estado en el centro de los debates desde 1983, pero particularmente desde los años 90, se vincula con la cuestión de la calidad. Calidad y evaluación han constituido dos dimensiones estrechamente relacionadas en la práctica y el debate público de aquellos años. El término ha sido utilizado para connotar diversos aspectos del estado de situación de las universidades y no ha tenido el mismo contenido a lo largo del periodo. En la agenda de los 90, la cuestión involucraba aspectos relacionados con la planificación de objetivos en el interior de las instituciones y su cumplimiento efectivo; contemplaba parámetros en términos de graduación, de eficacia y de pertinencia social de los conocimientos impartidos; obviamente también implicaba el cumplimiento de pautas y metas relativas a la consistencia científica y académica de las actividades de enseñanza e investigación. Asimismo, los modelos de gestión y el uso de los recursos también eran contemplados en este contexto.

Los aspectos relativos a la profesión académica, perfil, formación y actividad de los docentes ocuparon también un espacio significativo en los debates sobre la calidad de los años 80. Un primer aspecto que se ha subrayado a menudo desde entonces es la proporción limitada de profesores con dedicación exclusiva que, en la tradición argentina, suelen estar comprometidos con el ejercicio de tareas no sólo de enseñanza sino también de investigación. El abrupto crecimiento del número de estudiantes provocado por las políticas de gratuidad y de apertura del ingreso fue sostenido desde los años 80, sobre todo en las grandes universidades de masas —Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Rosario— con base en la designación y la contratación de docentes auxiliares con dedicación parcial (10 horas de trabajo semanales) o directamente *ad-honorem* (sin asignación salarial). Se trata de los docentes situados en la base del sistema y con la menor carga horaria e ingresos. Esta tendencia a privilegiar la construcción de una planta docente de estas características es, por otra parte, funcional sobre todo a las carreras más profesionalistas, y se ha mantenido a lo largo de toda la etapa estudiada en este artículo. Según el *Anuario de Estadísticas Universitarias*, en el año 2003, la Argentina contaba con cerca de 130 mil cargos de profesor universitario en el sistema público. Aproximadamente sólo poco más de un 11% eran de dedicación exclusiva. Ese porcentaje apenas se modificaba en 2015 computando entonces casi 180 mil cargos.⁴ Además, la formación científica de los profesores universitarios mostraba también una clara debilidad. En el año 2011 sólo un 9% contaba con título de “Doctor” (Pérez Lindo, 2017: 70). Los datos de la primera universidad del país por su número de estudiantes —la Universidad de Buenos Aires (UBA)— mostraban también otros rasgos peculiares. De acuerdo con el censo del año 2011, de los aproximadamente 24 mil docentes rentados sólo un 39% participaba en proyectos de investigación y sólo un 49% manifestó haber realizado alguna publicación en los últimos cinco años.⁵

⁴ Datos generales del sistema universitario en <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

⁵ *Censo de docentes 2011. Resumen Principales Resultados*, Universidad de Buenos Aires, 2013

LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Estos datos constituyen entonces algunas dimensiones significativas del mundo universitario observadas en el periodo que se abre desde 1983 hasta la actualidad. Resulta llamativo el mantenimiento de una serie de rasgos estructurales que informan al sistema en los últimos 35 años, sin demasiados cambios a pesar de las modificaciones en la coyuntura política y de los diagnósticos críticos que desde diferentes espacios, tanto políticos como académicos, se han formulado sobre el funcionamiento del sistema. La pregunta que orienta esta sección está relacionada con el impacto de las políticas públicas que intentaron incidir y modificar algunas de estas variables —asociadas sobre todo a la construcción de un sistema universitario de masas— que han signado la evolución del complejo universitario en el mediano plazo.

Como ya señalamos, las políticas universitarias del primer gobierno de la transición democrática estuvieron condicionadas por la escasez crónica de recursos estatales vinculada con la crisis de la deuda y por el impacto significativo de la política de acceso abierto. Las limitaciones en términos de acciones sobre la Universidad durante aquellos años conllevaron, entre otros aspectos, que —a pesar del crecimiento sostenido en términos del número de alumnos— no se verificasen procesos de creación de nuevas instituciones públicas y tampoco se autorizase el funcionamiento de nuevas instituciones privadas. Los años 90, en cambio, fueron mucho más activos en materia de iniciativas de política universitaria. Esta década es conocida entre los científicos sociales como la de la imposición de las políticas neoliberales. Estuvo signada por la irrupción de medidas y disposiciones inspiradas en el consenso de Washington. Los procesos de reforma del Estado surcaron los años 90 y las políticas de convertibilidad implementadas desde 1991 lograron frenar la inflación. Durante los primeros años de aquella década, la venta de gran parte de las empresas públicas y la disponibilidad de fondos externos permitieron llevar a cabo procesos de reforma en el Estado y también en el sistema de educación superior, los cuales tuvieron un aire de familia notable con los que se implementaron en otros Estados latinoamericanos. Más allá de los juicios de valor y las consideraciones críticas que puedan llevarse a cabo sobre estas políticas, creemos que, si observamos la etapa analizada en este texto en su conjunto, estos años asistieron a las estrategias más diferenciadas y rupturistas en relación con el mundo universitario. El acento no estuvo puesto aquí, fundamentalmente, en la incorporación de nuevos sectores a la enseñanza universitaria, sino a operar sobre algunos rasgos estructurales —varios de ellos ya mencionados aquí— juzgados por entonces desde una perspectiva crítica.

La política universitaria adquirió un nuevo *status* a partir de 1993 con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Hasta entonces, las políticas hacia el sector habían estado a cargo de una Dirección Estatal, dependiente a su vez de una Secretaría de Estado en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia. Durante estos años se avanzó además en una serie de transformaciones en el plano educativo general a partir de la promulgación de

nuevas normativas expresadas sobre todo en la Ley Federal de Educación sancionada también durante ese año. En este contexto, en el año de 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior aún hoy vigente, resolviéndose una asignatura pendiente durante largo tiempo, ya que las disposiciones legales establecidas por el gobierno de Alfonsín habían sido pensadas como provisorias. La nueva ley fue promulgada en agosto de 1995 y ratificó la autonomía académica e institucional de las casas de altos estudios. Pero, a través de ella, también se introdujeron las prácticas de evaluación y de acreditación sumadas al discurso en torno a la calidad. Lo acontecido en el ámbito de la educación superior estuvo caracterizado, como en otros países de la región y durante esta época, lo ha señalado José J. Brunner (1990, 1992), por el paso del Estado benevolente al Estado evaluador. Se impuso como norma la evaluación externa periódica de las universidades que llevaría a cabo la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). Este nuevo organismo —creado por la misma ley— se abocó también desde sus orígenes a la acreditación de los posgrados y asumió la función de otorgar la recomendación de la autorización provisoria y definitiva de las nuevas universidades privadas. Además estaría a cargo de la acreditación de las llamadas carreras de grado de interés público como las vinculadas con la salud públicas o las ingenierías. La evaluación y la acreditación se consideraron entonces aspectos esenciales para la obtención de estándares mínimos e indispensables de calidad.

Las nuevas normativas de los 90, además, incentivaron la competencia entre las instituciones públicas, a partir del establecimiento de nuevas formas de financiamiento basadas en la generación de recursos propios y en la disputa por fondos de proyectos especiales, implementados desde el Ministerio pero financiados en muchos casos por organismos internacionales como el Banco Mundial. En este sentido cabe destacar que la ley de Educación Superior, vigente hasta el día de hoy con modificaciones menores, respetó el principio de indelegabilidad, por parte del Estado, del sostenimiento y financiamiento de la educación superior, pero señaló también que el aporte estatal no debía ser excluyente de otras formas de financiación entre las que se previó, incluso, la posibilidad de que las instituciones arancelaran los estudios de grado. Entre otros aspectos estas nuevas normativas hicieron que, en muchas instituciones, el peso de los recursos autogenerados por venta de servicios, consultorías y luego aranceles por carreras de posgrado adquiriesen una importancia cada vez más significativa en el presupuesto. Estos recursos tenían un papel absolutamente menor a principios de los años 80. Datos de los últimos años muestran cerca de 7.6% de los recursos de todas las universidades públicas (Mangas 2017:14-15). Esta proporción varía, además, según las distintas casas de estudio. En el año 2004, a los 327 millones asignados por el presupuesto público, la Universidad de Buenos Aires sumó por contratos, pasantías, consultorías y aranceles de posgrado 159 millones.⁶

⁶ “La UBA pone en orden los recursos propios que genera”, en *La Nación*, 22 de abril de 2004.

Los 90 fueron también los años en los que, luego de casi dos décadas, volvieron a crearse instituciones universitarias, tanto públicas como privadas. Durante el gobierno de Alfonsín, el crecimiento acelerado de la matrícula fue absorbido por las instituciones universitarias existentes en 1983. Con excepción de la reapertura de la Universidad Nacional de Luján, cerrada bajo la Dictadura, y la creación de la Universidad Nacional de Formosa, al final de esta etapa, no se crearon nuevas instituciones. Cabe recordar que en 1989 había en la Argentina 27 universidades públicas y que, entre 1989 y 1999, se crearon otras 11. Al mismo tiempo hubo un intenso proceso de creación de instituciones privadas, en particular durante la primera mitad de la década de 1990 a partir de un proceso de desregulación que procuró aumentar la oferta privada de estas características en este ámbito. Durante este período se crearon 25 universidades y 7 institutos universitarios privados.

También se produjeron, en el contexto de los 90, como ya destacamos, ensayos tendientes a modificar algunas de las variables estructurales del sistema consignadas en los apartados anteriores. Un programa de incentivos salariales procuró otorgar beneficios a los docentes con mayor dedicación que, al mismo tiempo, realizaban tareas de investigación científica y de enseñanza, y que pasaban por instancias de evaluación específicas. Esta retribución se definió a partir de una categoría establecida por comisiones designadas por el mismo Ministerio —que consideraron particularmente los antecedentes de investigación— y también es proporcional a la dedicación de cada docente. Al mismo tiempo, las dedicaciones exclusivas —que conllevan, como ya señalamos, obligaciones no sólo docentes sino además de investigación— gozaron de incrementos salariales sustantivamente mayores que las parciales. Las universidades adquirieron mayor autonomía para fijar sus propios regímenes salariales laborales. Todas estas medidas intentaron aumentar la proporción de docentes con dedicación exclusiva y fortalecer su formación. Algunos de los programas e iniciativas desplegadas desde el Ministerio de Educación en estos años procuraron asimismo estimular y propiciar el desarrollo de actividades de investigación, modificar programas de estudio y perfeccionar la formación de sus docentes. El Fomec (Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria), que contó con recursos de organismo internacionales, en particular del Banco Mundial, otorgó fondos, entre otros fines, con el propósito de adjudicar becas a docentes para la realización de maestrías y de doctorados fortaleciendo su capacidad académica y científica, pero también estimuló la renovación del equipamiento de laboratorios, bibliotecas o la financiación de consultas y de asesorías relacionadas con cambios en los planes de estudios.

Las nuevas universidades, sobre todo algunas de ellas, fueron vehículos particulares de los intentos de modificar algunas de las variables estructurales del sistema antes reseñadas. Cualquier estudio sobre políticas universitarias durante este periodo debiera otorgar al análisis de sus proyectos fundacionales un lugar de particular relevancia. De las once universidades creadas en los 90, seis se situaron en el conurbano bonaerense, la región con los peores índices sociales del país en términos de pobreza y de marginalidad. La mayoría de las universidades fundadas en esta zona —con la excepción probablemente de la Universidad Nacional de la

Matanza— durante estos años, no ofrecieron el cursado de carreras tradicionales como las de medicina o abogacía y, además, no se construyeron sobre la base de las antiguas facultades profesionalistas. Privilegiaron plantas de profesores con dedicaciones elevadas y con la obligación de llevar a cabo tareas de docencia y de investigación. Algunas de ellas optaron por no reproducir las viejas estructuras de las universidades tradicionales conformadas sobre la base de las facultades profesionalistas; en cambio, se consolidaron a partir de departamentos o institutos que aspiraban a articular con intensidad las tareas de docencia e investigación (García de Fanelli, 1997).

Una pregunta central para plantear aquí es si en el clima de avance de las políticas neoliberales de estos años se implementaron medidas de restricción en el ingreso a las Universidades. Puede subrayarse en ese sentido que, durante estos años, se incrementó la oferta universitaria privada y que hubo iniciativas para profundizar los procesos de mercantilización del sistema, a partir de los estímulos a las casas de altos estudios para la venta de servicios al sector privado. También puede notarse que la ley de educación superior sancionada en 1995 habilitó a las casas de altos estudios a imponer aranceles a los estudios de grado. Pero debe señalarse asimismo que fueron excepcionales y, por escaso tiempo, las instituciones que implementaron el cobro de aranceles. El sistema siguió siendo básicamente gratuito, las principales universidades evitaron organizar cursos de ingreso con criterios fuertemente selectivos y el ritmo de crecimiento de la matrícula fue en estos años 90 considerablemente mayor que en la década anterior, verificándose incluso en tiempos de fuerte deterioro de la situación económica como los últimos de esa década.

Finalmente, la década neoliberal culminó en una nueva crisis económica. Ya a partir de los años 1997 y 1998 hubo intentos sistemáticos de los gobiernos, primero el de Carlos Menem y luego desde 1999, el de la “Alianza”, para limitar los gastos del Estado y restringir los fondos para diversos sectores y actividades educativas, entre ellos los correspondientes a las universidades. Sin embargo, muchas de estas medidas fueron contrarrestadas —al menos parcialmente— a partir de las protestas y movilizaciones de los universitarios, que contaron además con un fuerte respaldo tanto en la sociedad como en los ámbitos políticos, periodísticos y parlamentarios.

UNIVERSIDADES Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LOS TIEMPOS DEL KIRCHNERISMO

A partir de 2002 hubo, en cierto sentido, un cambio de época en la política argentina. Mientras que, como acabamos de señalar, los últimos años de la década de 1990 fueron los del ajuste económico, la reforma del Estado, los cambios estructurales en la economía, la restricción presupuestaria, el incremento exponencial de las tasas de desempleo y de la pobreza, en la década del 2000, en cambio, presenciaron un discurso que puso un fuerte énfasis en la problemática de los derechos. Estos años asistieron a la sanción de un conjunto

de leyes relevantes para el sistema educativo que surgieron, en gran medida, también como parte del intento de diferenciarse de las políticas de los 90. Entre ellas cabe mencionar nuevas normas de educación nacional, de educación técnica y de financiamiento educativo, esta última preveía llegar en 2010 a un 6% del PBI en la inversión dentro del sector. Al mismo tiempo, hubo un cambio radical en la política científica que, en el plazo de una década, transformó sustantivamente la estructura demográfica de la comunidad de investigadores a partir de la incorporación de jóvenes que habían finalizado su formación doctoral. Fue fundamentalmente el Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) el ámbito donde se desplegó esta política. Mientras en 1997 habían ingresado 125 investigadores y 300 becarios a la institución, en 2004 lo hicieron cerca de 400 y 1300, y en 2012 ingresaron 606 y 3900 respectivamente. El número de investigadores de jornada completa cada mil habitantes pasó en estos años de 1.81 a 2.4 (Campero y Korsunsky, 2012: 271-299).

Durante esta época se produjo también, específicamente en el ámbito universitario, un crecimiento sustantivo del presupuesto que pasó de 0.53% del PBI en 2003 a un 0.86% en 2009, y a un 1 % en 2015, en un contexto de aumento sistemático en dólares de éste. El salario de los docentes y el personal administrativo de las universidades experimentó un crecimiento sostenido sobre todo en los primeros años de la década. Esto permitió cumplir con un objetivo básico de las políticas educativas de este periodo y que era la descompresión del conflicto laboral generado por las medidas de ajuste de la última fase de la década anterior. Al mismo tiempo es posible observar, también en el ámbito universitario, el desarrollo de un conjunto de políticas tendientes a fortalecer a los equipos docentes en las áreas de las ingenierías y a incrementar las dedicaciones docentes en las ciencias sociales y humanas. Durante estos años se creó el Programa de Calidad Universitaria orientado a estimular el desarrollo en un conjunto de disciplinas como las Ingenierías (Promei), las Ciencias Sociales (Prosoc), las Humanidades (Prohum) y las Ciencias agrarias (Proagro). Estos programas aspiraban sobre todo a fortalecer el desarrollo de las plantas docentes a partir del aumento de las dedicaciones. Otras iniciativas procuraron facilitar la graduación doctoral de los docentes a partir de facilidades para completar los trabajos de tesis. A éstos deberíamos sumar aquellos que aspiraron a consolidar la relación entre la Universidad y su entorno social como el Programa de Voluntariado Universitario, o a fortalecer los vínculos externos como el Programa de Internacionalización de la Educación Superior o el de Promoción de la Universidad Argentina.

También se hicieron presentes medidas destinadas a facilitar el desarrollo de las carreras a estudiantes de bajos recursos. La política de becas universitarias cumplió un papel central en ese sentido y fue instrumentada a través del llamado programa nacional de becas universitarias, el programa progresar y las becas bicentenario, orientadas estas últimas a favorecer a quienes cursasen carreras en el área de las ingenierías y de las carreras técnicas. El monto y el número de becas tuvieron un crecimiento sustantivo durante esos años. Otro rasgo sustantivo de la política de esos años fue el impulso a la creación de nuevas universidades. Entre 2006 y 2016

se crearon 22 universidades públicas a las que se sumaron 10 privadas. También en este caso fue particularmente activa la creación de casas de altos estudios en el conurbano bonaerense.

Una pregunta fundamental, en este caso, está relacionada con el efecto de estas políticas universitarias sobre las variables estructurales que signaron la evolución del sistema desde 1983 y por la medida en que lograron neutralizar sus aspectos más críticos señalados en pasajes anteriores. El balance en este sentido presenta claroscuros. El impacto sobre el sistema de los programas para docentes antes mencionados fue considerablemente limitado y no se tradujo en un aumento sustantivo del número de docentes con dedicación exclusiva. Esto se debió, en gran medida, a que se superpuso con un crecimiento sostenido del número de cargos docentes que a la vez, no se correspondió con el crecimiento de la matrícula.

En este sentido, consideramos que las políticas de estos años continuaron y fortalecieron una tendencia que se había iniciado ya en 1983. Es evidente por una parte que lograron acentuar los procesos de masificación y de democratización del sistema. Las tasas brutas y netas de escolarización superior y universitaria siguieron elevándose de manera persistente durante estos años, reproduciendo una tendencia que provenía desde los años 80. Pero al mismo tiempo, debe señalarse que no lograron revertir de manera sustantiva las altas tasas de deserción o la larga duración efectiva de las carreras. Tampoco modificaron la concentración de la matrícula en carreras profesionalistas. El Anuario de Estadísticas Universitarias del año 2013 mostraba que, de alrededor de 1 400 000 estudiantes del sistema público, más de 400 000 estaban concentrados en las carreras de Medicina, Derecho, Economía y Administración. En alguna medida esto se debe a que, aunque importante, el esfuerzo desplegado a través de la política de becas, involucró a un sector reducido del estudiantado. Adriana Chiroleu ha señalado que, en el año 2009, este conjunto de programas abarcaba a un porcentaje limitado de los estudiantes, cerca de un 3% “otorgando una ayuda económica modesta y sin generar mecanismos efectivos de compensación que permitan equilibrar las posibilidades de jóvenes provenientes de entornos sociales diversos” (Chiroleu, 2014: 26-31). En este sentido, también los efectos de la política de democratización a partir de la construcción de nuevas universidades, de otorgamiento de becas y de políticas de acceso abierto han sido puestas en cuestión en diversos trabajos. Las investigaciones de Adriana Chiroleu, Ana García de Fanelli y Cecilia Adroque de Deane (2015) han cuestionado estos presupuestos. Datos del año 2010 revelan como la distribución de los estudiantes del sistema de educación superior por quintiles de ingreso reflejaba que el quintil de ingreso per capita más abajo representaba el 15% de la matrícula de educación superior, pero sólo el 5% de los graduados (Chiroleu 2013: 49-73). Como ha señalado la investigadora citada, este tipo de datos permite plantear interrogantes en torno a los efectos democratizadores de las políticas de acceso abierto cuando no son acompañadas de estrategias que fortalezcan los procesos de permanencia y graduación.

Cabe observar también, en este contexto, algunos de los rasgos que informan a las universidades creadas durante los 2000 en comparación con las de los 90, escenario privilegiado

como señalamos en un pasaje anterior para introducir innovaciones en el ámbito universitario, ya que en sus orígenes su programa institucional es definido por las autoridades del Ministerio de Educación. Como ya destacamos, los 2000 fueron también años activos en lo que respecta a la creación de instituciones universitarias. Pero mientras las instituciones creadas en los 90 privilegiaron una oferta de carreras no tradicionales e incentivaron que sus docentes realizaran tareas de investigación y gozaran de regímenes de dedicación exclusiva y semiexclusiva, las de los 2000 conformaron plantas con mayoría de docentes con dedicación parcial sin tareas de investigación. Además, varias de ellas ofrecen carreras tradicionales como Derecho y Medicina. Ni en las Universidades de Quilmes o General Sarmiento creadas en los 90 era posible estudiar, al menos en sus orígenes, ni las carreras de Contador Público, Abogacía o Medicina. En cambio, la segunda de ellas fue implementada en las Universidades de José C. Paz y Avellaneda y es posible estudiar Medicina en la Universidad Arturo Jauretche, fundadas éstas en los 2000. Con la composición de las plantas docentes es posible observar aspectos similares. El Anuario de Estadísticas Universitarias de 2012 muestra que las Universidades de General Sarmiento y de Quilmes conservaban un 50% y un 28,8% de su planta con dedicación exclusiva respectivamente.⁷ La Universidad de Avellaneda cuenta, en cambio, con un 2,5%, y la Universidad Nacional de Moreno —también de fundación reciente— no tiene ninguno.⁸ Aún cuando algunas de estas universidades han establecido regímenes laborales específicos, incorporando becarios e investigadores del Conicet a su cuerpo docente, los datos revelan de algún modo también, las limitaciones del compromiso específico que han asumido estas nuevas instituciones con el financiamiento de las tareas de investigación científica fortaleciendo en cambio el perfil tradicionalmente profesionalista.

A la vez esto permite realizar algunas inferencias en torno al papel de las políticas universitarias expresadas, entre otros aspectos, en la creación de nuevas universidades y desplegadas durante aquellos años. Los procesos de fundación de las nuevas universidades estuvieron fundamentadas, sobre todo, en torno a la necesidad de fortalecer el acceso a la educación superior. Pero aquí debiera prestarse particular atención al modo en que estas estrategias de creación de nuevas universidades se articularon con procesos de construcción de alianzas con líderes territoriales, en particular con los intendentes que, en este contexto de transformaciones económicas y sociales, han concentrado poderes cada vez más amplios y, consecuentemente, reúnen una capacidad notable para movilizar diversos sectores sociales y ejercer presiones políticas sobre el gobierno nacional en el ámbito ejecutivo y del Congreso que es, en definitiva, la institución que toma la decisión sobre la creación de universidades. En este

⁷ En sus orígenes, tanto la Universidad de Quilmes como la General Sarmiento contaban con un porcentaje mayor de docentes con dedicación exclusiva. Este tipo de conformación del cuerpo docente ha estado tensionado en los últimos años por el crecimiento de la matrícula que ha obligado a realizar cambios en este sentido. Cabe destacar en este contexto que, en sus orígenes, la segunda de estas universidades no contemplaba la posibilidad de la existencia de docentes con dedicación parcial, lo que fue modificado en los últimos años.

⁸ Los datos en Anuario 2012 de Estadísticas Universitarias, en http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario_2012.pdf, pp 74.

sentido, el Poder Ejecutivo Nacional parece perder capacidad de iniciativa y poder para desplegar estrategias innovadoras en términos de políticas universitarias, en la medida en que se subordina a las estructuras de poder locales. Esto, creemos, enmarca las diferencias entre los procesos de creación de universidades en los 90 y los 2000 y explica también las distancias entre los proyectos institucionales en un caso y en otro. Revela además algunas nociones acerca de la prioridad que estos gobiernos otorgaron a las innovaciones universitarias. En este sentido creemos también que el postulado de la relación lineal entre creación de nuevas universidades y acceso a la educación superior —fundamento de la creación de nuevas instituciones— merece ser interrogado y puesto en discusión.

LOS LÍMITES DE LA TRANSFORMACIÓN. AUTONOMÍA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DEMOCRATIZACIÓN

El sistema universitario argentino creció a lo largo de los últimos treinta y cinco años sobre la base de una serie de principios entre los que se encuentran el acceso abierto, la gratuidad y el respeto a la autonomía y el cogobierno. Estos principios constituyeron rasgos sustantivos de la dinámica del sistema desde el retorno de la democracia. Autonomía y cogobierno, particularmente, constituyen valores ya consensuados entre los distintos actores involucrados en la vida universitaria. Al mismo tiempo, la masificación y la extensión del sistema en términos del número de instituciones han constituido también variables que han signado la historia universitaria de esta etapa en términos estructurales.

Como ha señalado acertadamente Martín Unzué (2013: 9-48) es posible notar las limitaciones de aquellos ensayos de políticas públicas que han buscado incidir sobre la conformación y la evolución del sistema, sobre todo desde el exterior de éste. Por lo general, las iniciativas de esta naturaleza han sido fuertemente resistidas y han mostrado límites muy evidentes en su capacidad para transformarlo. En este sentido, también es posible señalar que, aun constituyendo factores ya incorporados masivamente a las culturas académicas contemporáneas, las prácticas de evaluación y de acreditación han conservado una débil capacidad para incidir de manera sustantiva en la evolución del sistema universitario en su conjunto. En esta perspectiva pensamos que una mirada que recorra la historia de la universidad en los últimos años permite poner en cuestión la idea de que las universidades argentinas hayan estado constreñidas y limitadas en el ejercicio de su autonomía a raíz del impacto de las políticas de acreditación y de evaluación de los 90. Esas políticas y procedimientos fueron incorporados, finalmente, con escasa resistencia a la vida universitaria y aceptadas por la mayor parte de la comunidad académica. Pero debe, en este sentido, señalarse que estos procedimientos afectaron a sectores muy delimitados del sistema, incidiendo parcialmente en la política de posgrados y en la organización de las llamadas carreras de interés público, inicialmente en las áreas de las ingenierías y las carreras vinculadas con la salud —pero sobre la base de acuerdos establecidos previamente por el conjunto de los actores vinculados con dichas carreras—, y condicionaron

la fundación de nuevas universidades privadas. Por el contrario, estas políticas no incidieron sobre la autonomía universitaria en términos generales. Los intentos de modificar la orientación profesionalista del sistema, fortalecer la investigación, estimular la formación de los docentes a través del posgrado, incrementar la proporción de docentes con dedicación exclusiva y los proyectos que procuraron revertir la orientación de la matrícula desde las carreras tradicionales hacia las especialidades técnicas o las ingenierías han mostrado modestos resultados a lo largo de esta etapa. En este contexto hay que subrayar también que el sistema creció durante todo este período sobre la base de una planificación muy débil y limitada.

¿Cómo explicar las limitaciones de los procesos de innovación en un contexto en el que es evidente que los diagnósticos coincidentes en torno a las limitaciones del sistema no se han traducido en políticas efectivas? La escasez de recursos ha constituido a menudo un argumento esgrimido para explicar estas limitaciones. Es cierto que la política de acceso abierto conllevó un crecimiento sustantivo del número de estudiantes, que se tradujo en una disminución constante de la inversión contabilizada por cada uno de ellos. Pero al mismo tiempo, es preciso volver a subrayar que a lo largo de estos 35 años las tendencias estructurales del sistema reseñadas aquí —acceso masivo de estudiantes, altas tasas de deserción, concentración de la matrícula en carreras profesionalistas, predominio de profesores con dedicación parcial y débil inserción de la función investigación— se han reproducido, como ya destacamos, de manera casi homogénea en etapas con distinta disponibilidad de recursos. De todos modos, también la profunda heterogeneidad del sistema universitario argentino obligaría a introducir matices relevantes en este sentido. Conviven en el país macrouiversidades como la de Buenos Aires, que cuenta con cerca de trescientos mil estudiantes con instituciones medianas como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires que tiene 14 000 y con instituciones de baja escala como la de Chilecito que agrupa a cerca de 1 200 estudiantes. La realidad de cada una de ellas en los aspectos reseñados aquí muestra diferencias muy significativas.

Creemos entonces que una respuesta adecuada a las interrogantes sobre la transformación del sistema universitario en los últimos años, debiera situar en un lugar central a las culturas políticas e institucionales que han acompañado la historia del sistema universitario en los últimos treinta y cinco años. Además, se tendría que poner en un primer plano la vigencia de ideas muy arraigadas en el largo plazo, en relación con el papel social de la Universidad y los estudios superiores en general. La concepción de la vida universitaria como una actividad *part-time* ha sido asumida de manera natural por gran parte de la comunidad universitaria, sobre todo por sus estudiantes y profesores; la orientación de aquélla ha sido concebida históricamente en la Argentina más en su dimensión vinculada con el ascenso social y la formación de las élites políticas en general —asociadas al ejercicio de la medicina y la abogacía— que en su vinculación y relación con el sistema productivo. También es importante tener presente el modo en que las políticas de los 90 afectaron el desarrollo de las industrias, y tomar en cuenta el crecimiento de la administración pública y los organismos del estado

como empleadores desde el año 2000. Todos estos factores explican, en gran medida, la preferencia de los estudiantes por las carreras profesionalistas más clásicas.

Pensamos que es particularmente importante, además, que todo análisis sobre los cambios universitarios sitúe el foco de atención en las modalidades con que la organización política y los marcos legales, que regulan la vida interna de las universidades, inciden propiciando o limitando procesos de transformación más amplios. La forma en que el principio de autonomía y el modo en que es interpretado ha contribuido a obturar cambios más generales en el sistema universitario, y constituye un problema central de toda investigación sobre la cuestión. Se trata de un principio de singular fortaleza que se extiende desde los organismos de gobiernos centrales de la universidad hacia las facultades, e incluso también hacia departamentos y cátedras. Como bien ha señalado Eduardo Míguez (2015: 45) refiriéndose al desarrollo institucional de las universidades, éste se encuentra “mediado por los intereses sectoriales de las diferentes unidades que coartan la posibilidad de un desarrollo más armónico de la institución en su conjunto”. Es llamativa, en este sentido, la debilidad que tienen los mismos organismos centralizados que gobiernan las universidades para incidir en las decisiones de las unidades académicas que tienen bajo su jurisdicción. El trabajo reciente de Fabio Erreguerena (2017), ha mostrado las limitaciones del poder de los rectores en el interior de las instituciones universitarias, producto a la vez de la organización estatutaria implantada en la mayor parte de las casas de altos estudios desde 1983 y reforzada posteriormente. Según Erreguerena, esto ha provocado que los rectores encuentren en el organismo que agrupa a las universidades públicas (El Consejo Interuniversitario Nacional), el principal foro para diseñar políticas y operar sobre el sistema en su conjunto. Pero tampoco debiera exagerarse la capacidad que ha tenido el CIN para actuar como dinamizador de políticas en el interior del sistema. Son escasas las propuestas que, surgidas de su seno, hayan podido afectar variables sustantivas del sistema. Las diferencias políticas en su seno —los rectores se han dividido a menudo en bloques a partir de su afinidad con los principales partidos políticos nacionales— han condicionado de manera negativa su capacidad de acción. Por otra parte, las limitaciones que ha tenido el CIN se observan también en los organismos de planificación del sistema creados por la ley de educación superior de 1995. El Consejo de Universidades que abarca tanto a las instituciones públicas como privadas y sobre todo los Consejos de Planificación Regional (CPRES) han ejercido una muy escasa influencia en las políticas hacia el sector.

Al mismo tiempo pensamos que debe observarse el hecho de que las decisiones sobre política universitaria sean habitualmente procesadas o puestas en ejecución, o resistidas por actores políticos con intereses específicos extra académicos. Las corporaciones profesionales (médicos, abogados o ingenieros) conservan una influencia considerable sobre los organismos de gobierno y administración universitaria, en particular a través de la participación de los graduados en estas instancias. La representación en los organismos de gobierno universitarios esta supeditada a un criterio corporativo. Profesores, estudiantes y graduados se

cruzan en este carácter —bloqueando recíprocamente distinto tipo de iniciativas— lo que a menudo ha inhibido el despliegue de políticas innovadoras y transformadoras. Los métodos indirectos de elección también han quitado transparencia a los procesos internos de toma de decisiones. El papel de los gremios docentes, que han negociado con autoridades estatales condiciones de trabajo y salarios, es fundamental para entender las características que asume la composición del cuerpo de profesores universitarios, así como el predominio de profesores con dedicación parcial y su escasa renovación. El rol de las organizaciones estudiantiles resulta esencial para comprender la ausencia de trabas para el ingreso a la universidad, pero también para explicar la debilidad de políticas que hayan establecido pautas de planificación que actúen sobre la distribución del matrícula entre carreras, ya que han sido férreos y acrílicos defensores de la autonomía universitaria. La partidización de la vida universitaria constituye una dimensión insoslayable que no ha tenido siempre un efecto positivo, ya que a menudo, aún coincidiendo en aspectos relativos a la vida académica, los actores universitarios —profesores y estudiantes— han decidido privilegiar sus divisiones y diferencias motivadas en posicionamientos ante la coyuntura política nacional. La articulación entre las estrategias políticas más amplias y las cuestiones universitarias han condicionado también, como ya señalamos, dimensiones de las políticas hacia el sector como las vinculadas con la creación de las nuevas casas de altos estudios. La construcción de nuevas universidades ha permitido vehicular transformaciones en el sistema, pero en los últimos años este objetivo colisionó con el uso de estos procesos de creación para la construcción de estrategias de control y de cooptación de dirigentes políticos territoriales que hicieron de estas casas de estudios parte de un botín político.

Consideramos asimismo que la escasa innovación operada sobre el sistema universitario debiera pensarse también a partir de la limitada atención que la cuestión ha ocupado en la agenda pública en los últimos años. Puede notarse en este sentido la diferencia con lo que sucede en Chile, por ejemplo, donde las cuestiones educativas y, en particular las universitarias, han ocupado un lugar central en el debate público, en los programas de los partidos políticos y, sobre todo, en la agenda de los medios de comunicación masivos, impulsando discusiones, decisiones y acciones sobre el sistema. En la Argentina, en cambio, se observa en estos ámbitos una cierta indiferencia sobre la cuestión. Las razones de esta escasa preocupación se encuentran en distintas posibilidades, pero pensamos que, paradójicamente, están vinculadas con el amplio reconocimiento social de los principios de gratuidad, de acceso directo y de autonomía. En tanto, en países como Chile, la enseñanza universitaria sigue absorbiendo una parte relevante del ingreso de las personas o del presupuesto de las familias, el tema de la educación superior ha conservado en el debate público una vigencia distinta a la que conserva en Argentina.

Finalmente, debemos tener presente también que proponer acciones o estrategias sobre el sistema implica, en la Argentina, afectar dimensiones de una sociedad que ha mostrado en las últimas décadas una sensibilidad particular frente a los conflictos que afectan al sector

educativo. Los costos políticos que implican enfrentarse a una comunidad, como la universitaria, que cuenta con una notable capacidad para canalizar grandes movilizaciones y protestas en los centros urbanos, han llevado a que los gobiernos presenten grandes reticencias a la hora de proponer acciones sobre el sector

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos destacado la existencia de un conjunto de tendencias estructurales en el proceso reciente de conformación del sistema universitario argentino que, por otra parte, han sido reseñados ya en gran parte de la literatura sobre el tema. Entre ellos, destacamos la acelerada masificación, el predominio del sector público en la distribución de la matrícula y la diversificación, así como el crecimiento en términos institucionales, tanto del sector público como del privado desde la década de 1990. Asimismo hemos subrayado algunos de los rasgos sustantivos de la evolución del complejo universitario, la elevada deserción, el limitado número de graduados en relación con la matrícula, la larga duración efectiva de las carreras y la concentración de la mayor parte de los estudiantes en un conjunto acotado de carreras profesionalistas tradicionales. Hemos recordado también diversos trabajos de los últimos años han puesto en cuestión el efecto democratizador en términos sociales de las estrategias de acceso abierto y gratuidad.

Del mismo modo, como corolario central de este análisis, hemos recuperado la noción en torno a las limitaciones de las políticas públicas que, diseñadas desde gobiernos de distinto signo político, han procurado actuar sobre el sistema, incluso de las de evaluación y de acreditación, implementadas desde los años 90 en particular.

Las debilidades, limitaciones e insuficiencias del sistema han sido observadas por lo general en términos de restricciones presupuestarias, o a partir del impacto negativo de las políticas neoliberales implementadas desde los años 90 y que, en alguna medida, también han resurgido al menos superficialmente bajo el gobierno de Mauricio Macri. Consideramos, sin embargo, que una comprensión adecuada de los problemas y limitaciones del sistema universitario exige observar y estudiar otros factores fundamentales, poco atendidos en la bibliografía sobre la cuestión. Es necesario ahondar en el estudio de las culturas académicas, en el peso en la vida universitaria de las corporaciones profesionales, en las modalidades de la organización interna de las universidades y en el papel de las organizaciones gremiales que agrupan a estudiantes, administrativos y docentes. También es necesario reflexionar sobre el papel que la creación de las universidades ha jugado en la construcción de estrategias de política territorial y la forma en que el vínculo con autoridades locales, sobre todo intendentes, ha permeado los proyectos universitarios de los últimos años. También es necesario pensar cómo los intereses sectoriales han contribuido a inhibir el desarrollo de proyectos institucionales de mayor alcance. Las formas en que se ha encarado la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo —sobre todo medio y superior— también debiera

ser contemplado en este análisis. La influencia de nociones antiguas fuertemente arraigadas sobre la vida universitaria, que privilegian la obtención de títulos y de certificados por sobre la calidad de la formación, y la asociación cerrada entre títulos y movilidad social, también debiera ser puesta en un primer plano en este tipo de análisis. Son en definitiva este tipo de aspectos, los que creemos que la literatura científica debiera poner un foco de atención ya que han sido descuidados, por lo general, a la hora de analizar el problema central de este trabajo.

Queremos finalmente subrayar que nuestros juicios no pretenden llevar a cabo un cuestionamiento de raíz a la configuración de un sistema universitario masivo y abierto basado en la gratuidad y el ingreso irrestricto. Particularmente hemos querido subrayar sus limitaciones en el intento de avanzar en una educación más democrática, inclusiva y de calidad. El trabajo también se ha elaborado en el convencimiento de que si no se hubiera construido un sistema de estas características desde 1983, hoy tendríamos, seguramente, en la Argentina una sociedad más desigual y más injusta.

REFERENCIAS

- Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino, 1983-2008*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Bertoni, Alicia y Cano, Daniel (1990). La educación superior argentina en los últimos 25 años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, (2), pp. 11-24.
- Brunner José Joaquín (1990). *Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, José Joaquín (1992). *Evaluación y financiamiento de la Educación Superior para América Latina: Bases para un nuevo contrato*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Cano, Daniel (1985). *La educación superior en Argentina*. FLACSO: Buenos Aires.
- Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, Adriana y Iazzeta, Osvaldo (2012). La Universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (compiladores). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (pp. 69-92). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, Adriana (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En Unzué Martín y Emiliozzi, Sergio. *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp. 49-73). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Chiroleu, Adriana (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina. *Política Universitaria*, (1), pp. 26 -31.
- Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio (Coordinadores) (2009). *La Universidad argentina en discusión*. Buenos Aires: Granica.
- Erreguerena, Fabio (2017). *El poder de los rectores en la política universitaria argentina(1983-2015)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- García de Fanelli, Ana M. (2007). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense; misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, Ana y Adrogo de Deane, Cecilia (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, (16), pp. 85-106.
- Korsunsky, Lionel y Campero, Agustín (2012). La actividad científica en la Universidad. En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (compiladores). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (pp. 271-299). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mangas, Martín (2017). Más recursos y mejor distribuidos. En *La Universidad que supimos conseguir* (pp. 14-15). Buenos Aires: Le Monde Diplomatique.
- Marquis, Carlos (Compilador) (2004). *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Míguez, Eduardo (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mollis, Marcela (2001). *La Universidad Argentina en tránsito*. Buenos Aires: FCE.
- Pérez Lindo, Augusto (2017). *La educación superior argentina (1983-2015)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Paredes, Silvia (2018). Expansión y transformaciones del sistema universitario en Argentina desde la recuperación de la democracia hasta el año 2015. *Voces en el Fénix*, (65). Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-65>.
- Rodríguez, Laura (2015). *Universidad Peronismo y Dictadura*. Buenos Aires: Prometeo.
- Unzué, Martín (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. En Unzué, Martín y Emliozzi, Sergio, *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp. 9-48). Buenos Aires: Imago Mundi.

ARTÍCULO

Movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018)

Student mobilization against violence in the Universidad Nacional Autónoma de México (2018)

LETICIA POGLIAGHI*, MARCELA MENESES REYES** Y JAHEL LÓPEZ GUERRERO***

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

** Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

*** Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM
Correo electrónico: lepog@unam.mx

Recibido el 03 de mayo del 2019; aceptado el 04 de marzo del 2020.

RESUMEN

El artículo problematiza la movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en septiembre-octubre de 2018, detonada por un ataque porrill que llevó a la manifestación contra ésta y otras formas de violencia, en particular de género, por la democratización de la universidad y la gratuidad de la educación. Se presentan la crónica de la movilización, el análisis de las demandas y las respuestas institucionales. Se concluye que, aunque la movilización decaiga, ésta permanece latente y si las problemáticas no son atendidas de raíz, un nuevo evento puede desencadenar otro ciclo de protesta, como se verifica en mayo de 2019.

PALABRAS CLAVE

Jóvenes; Movilización estudiantil; Grupos porriles; Violencia; Universidad

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 The article problematizes the student mobilization against violence in the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM by its acronym in Spanish) in September-October 2018, detonated by shock groups which led to the demonstration against this and other forms of violence, in particular gender violence, the democratization of the university and free education. The chronicle of the mobilization, the analysis of the demands and the institutional responses are presented. It is concluded that, although the mobilization decays, it remains latent and, if problems are not addressed at the root, a new event can trigger another cycle of protest, as verified in May 2019.

KEYWORDS Young people; Student mobilization; Shock groups; Violence; University

INTRODUCCIÓN

Violencia, acoso y hostigamiento sexual, asaltos, robos, agresiones, comercio de drogas, suicidios, desapariciones, homicidios y feminicidios son términos que circulan —cada vez con más frecuencia— entre quienes conformamos la comunidad universitaria. Y más que palabras, son sucesos que se están volviendo cada vez más cotidianos dentro y fuera de nuestros espacios universitarios.

Tras los acontecimientos violentos ocurridos el 23 de febrero de 2018 donde perdieron la vida dos hombres jóvenes por arma de fuego al interior de Ciudad Universitaria (CU), en hechos presuntamente vinculados al narcomenudeo, el Rector Enrique Luis Graue Wiechers solicitó propuestas de acción e intervención a directoras y directores de todas las dependencias universitarias para prevenir la repetición de sucesos de este tipo, que ponen en riesgo la integridad de quienes conformamos la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Este momento de alerta representa un eslabón más de una serie de episodios violentos que han ido escalando en cantidad y gravedad no sólo al interior de CU, sino también y, sobre todo, en las diversas instalaciones de la Universidad: escuelas, facultades, planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en los que han estado involucrados estudiantes, profesoras y profesores, investigadoras e investigadores, así como trabajadoras y trabajadores universitarios, a quienes y con quienes venimos estudiando dentro del Proyecto de investigación titulado “Expresiones de violencia en el bachillerato: subjetividades y prácticas de los jóvenes estudiantes” y que cuenta con el apoyo del Programa UNAM-PAPIIT IN301818.¹

¹ De igual modo, a través del Seminario Permanente “Juventud y violencia”, coordinado por Leticia Pogliaghi y Marcela Meneses Reyes a propósito de los proyectos PAPIIT de ambas. Una parte de las reflexiones aquí

Frente a tal contexto, las autoridades universitarias han puesto en marcha una serie de medidas preventivas que van desde la instalación de cámaras de vigilancia y botones de pánico en los baños de mujeres de diversas facultades, a la implementación de campañas de difusión que buscan fomentar valores universitarios, a la vez que disuadir relaciones violentas o el consumo de drogas, y hasta cerrar con rejas edificios y áreas consideradas problemáticas. Esta última medida ha resultado especialmente criticada por parte de la comunidad, en tanto limita la circulación de quienes habitamos y usamos las instalaciones universitarias lo cual, lejos de contribuir a enfrenar la violencia, impide el libre tránsito, el uso y disfrute de importantes espacios y aumenta la percepción de miedo e incertidumbre. En general, las acciones mencionadas crean un ambiente y una sensación de inseguridad ante la cual no sabemos qué hacer o cómo reaccionar frente a diferentes actos y prácticas que se nos presentan de manera cotidiana.

Ahora bien, son los estudiantes quienes permanecen y circulan en mayor medida por los espacios universitarios, y así como pueden ser víctimas de las situaciones a las que hemos hecho referencia, son quienes nos pueden dar luz sobre cómo se viven y significan de manera concreta, a la vez que pueden tener también propuestas de qué hacer al respecto.²

Todos los aspectos anteriormente descritos quedaron al descubierto tras un suceso inesperado que tuvo lugar el 3 de septiembre de 2018 en CU: el despliegue de un ataque porril certero, abierto y brutal en contra de una marcha de estudiantes del CCH Azcapotzalco, quienes se estaban manifestando en el *campus* central de la Universidad contra una serie de problemáticas desatendidas en su escuela. A partir de ese momento se hizo evidente que, sumado a las distintas formas de violencia que sufren cotidianamente los estudiantes en sus escuelas y facultades, desde hace décadas está presente la violencia porril, la cual consideramos que es necesario revisar a la luz de las otras violencias que han estado presentándose en los espacios universitarios, siendo el juvenil el grupo más afectado en este contexto.

expuestas son resultado también de la investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IA300518 “La violencia como mecanismo de resolución de conflictos. Juventud y vida cotidiana en unidades habitacionales populares de la ciudad de México”, coordinado por Marcela Meneses Reyes.

- 2 Desde nuestra posición como investigadoras y profesoras de licenciatura y posgrado, con el apoyo de las direcciones de nuestras dependencias, y en conjunto con José Antonio Pérez Islas, Coordinador del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM, nos pareció urgente iniciar una serie de conversatorios sobre “La violencia y su impacto en la vida universitaria”, cuyas primeras sesiones tuvieron como sede el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). El primero, realizado el 5 de abril de 2018, contó con la participación de Heber Soto Ramírez, estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Guillermo Trejo Camacho, profesor de la Escuela Nacional de Trabajo Social; Jahel López Guerrero y Leonardo Olivos Santoyo, investigadores del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades y colaboradores del proyecto Investigación Diagnóstica para la elaboración de un Modelo de UNAM Segura (PAPIIT: IN302214). El segundo se realizó el 23 de mayo del mismo año, donde se proyectó el documental “La libertad del diablo”, y luego contamos con la participación y comentarios del propio director, Everardo González Reyes, y del antropólogo visual, Antonio Zirión Pérez de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. En ambos eventos la amplia participación de distintos actores universitarios nos impulsó a continuar los conversatorios en otras sedes de la Universidad. Sin embargo, los acontecimientos del 3 de septiembre nos obligaron a suspender el proyecto y encaminar nuestras acciones en el sentido que se verá más adelante.

Proponemos con este texto una sistematización de acontecimientos y de reflexiones surgidas a raíz de ellos, cuya pretensión no es completamente analítica, dada la cercanía de los acontecimientos y que, aunque ha habido un reflujo en la movilización y las problemáticas no han sido solucionadas de fondo, para la comunidad universitaria diferentes situaciones de violencia y de inseguridad tienen un impacto en sus discursos, prácticas y acciones, que es necesario documentar y analizar. En este sentido consideramos que el hecho de que haya disminuido la participación estudiantil —sobre todo en CU— no necesariamente significa que la movilización no pueda resurgir y, sobre todo, que el estudiantado haya desistido en sus demandas. Como Sidney Tarrow (1997) ya explicó, aun cuando los ciclos de protesta pudieran aparecer y desaparecer, los agrupamientos, sus símbolos y demandas, pueden persistir, por ende, es posible que la movilización se encuentre en una etapa de latencia (Melucci, 1994). Y en efecto, al momento del cierre de la escritura de este artículo, abril-mayo de 2019, nos encontramos una vez más ante una nueva movilización estudiantil cuyo origen es nuevamente la violencia. Aún no sabemos qué es lo que ha ocurrido, pero lo que sí podemos afirmar es que una estudiante del CCH Oriente de nuestra Universidad murió como consecuencia del impacto de una bala dentro del salón durante su clase de matemáticas.

En esta ocasión, nuestra intención es abrir el debate acerca de la temática planteada a partir de la coyuntura que se propició con la movilización estudiantil de 2018, en la que se asomaron voces que no habían sido escuchadas o se habían mantenido en silencio y que, sostenemos, deben ser atendidas por los otros sujetos universitarios que, muchas veces, pareciera se resisten a considerar al estudiantado como un actor fundamental de las funciones sustantivas universitarias, a saber, docencia, investigación, difusión y divulgación del conocimiento y la cultura.

Metodológicamente, realizamos un análisis de materiales generados por los actores (comunicados, convocatorias, minutas de asambleas y foros, fotografías y videos), así como los propios de académicas, académicos y autoridades y de medios de comunicación masiva. Esta información es triangulada con otra obtenida cualitativamente en observaciones participantes y no participantes —cara a cara y en redes sociales en internet, en particular, en grupos de Facebook de las comunidades estudiantiles preexistentes y otros que surgieron a raíz de los eventos y en Twitter— desarrolladas por el estudiantado, y de conversaciones informales entre quienes escribimos este artículo y los estudiantes miembros del equipo de investigación.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En el primer apartado reconstruimos una breve historia de los grupos de choque en la Universidad con la finalidad de comprender quiénes fueron los actores que protagonizaron la agresión. El segundo apartado incluye un relato etnográfico elaborado a la luz de los acontecimientos mencionados. Esta sección tiene un tinte de crónica y elementos vivenciales, dado que lo elaboramos a partir de la presencia y participación de una de las autoras de este artículo en los diferentes

eventos que se narran. Nos concentramos en recuperar el origen de la movilización, los actores que intervinieron, las formas de organización que se dieron, sus demandas y las acciones emprendidas. En el tercer apartado analizamos las principales demandas planteadas en los pliegos petitorios, mismos que fueron elaborados a partir de una serie de asambleas estudiantiles que se llevaron a cabo en las semanas subsiguientes a las agresiones. Asimismo, realizamos una revisión de la respuesta de la autoridad universitaria a la situación que se estaba viviendo. Finalmente, concluimos con una serie de reflexiones a manera de un planteamiento de apertura hacia estos acontecimientos, que necesitan nuevos conceptos, instrumentos de política y relaciones en la comunidad universitaria.

LOS PORROS. BREVE HISTORIA DE SU PRESENCIA EN LA UNAM

Es un hecho conocido por casi toda la comunidad universitaria —pero poco problematizado, analizado y mucho menos atendido— que dentro y fuera de varios planteles de la ENP, del CCH y algunas facultades de la UNAM hay presencia de grupos porriles. Estos grupos provienen de una larga tradición de control político sobre el estudiantado por parte de autoridades intra y extrauniversitarias, quienes a través de dinero, beneficios y prebendas han echado mano de otros jóvenes dispuestos al uso de la violencia, para infundir terror contra el estudiantado.

Sus orígenes se remontan a los tiempos posrevolucionarios, cuando tras la autonomía universitaria de 1929 fueron cobrando presencia dos bandos confrontados por la concepción sobre la educación universitaria: una conservadora (de tintes católicos) y otra popular (de tinte socialista). Las rencillas entre ambos se fueron agudizando con el tiempo hasta que en 1946 el gobierno de Manuel Ávila Camacho reformó el artículo 3° Constitucional, eliminando el precepto del gobierno cardenista de 1934: “la educación será socialista”, momento a partir del cual los grupos conservadores afianzaron su poder al interior de las cúpulas universitarias.

Para la década de 1950, con tal de mantener el control de las universidades, el régimen priista de aquel entonces, corporativo y autoritario en su seno, consiguió la asimilación de ciertas federaciones estudiantiles cuya labor consistiría en controlar a los estudiantes y acallar toda posible disidencia contra el gobierno, de tal suerte que las relaciones combinaron “prácticas clientelares y arribismo político con el ejercicio del control estudiantil y la ‘disuasión’ violenta de la disidencia y los grupos opositores” (Ordorika, 2008: 462). Además, las autoridades recurrieron a la contratación de estudiantes jugadores de fútbol americano y a sus porras, quienes se sabía estaban dispuestos a ejercer violencia a través de la cual demostraban su alegría o su frustración por la victoria o la derrota de sus respectivos equipos (Lomnitz, 2005). Es de ahí de donde emana el mote de “porros”.

Con el pasar de los años, lo grupos porriles fueron incorporando a delinquentes comunes al servicio de las autoridades universitarias y de gobierno (Sánchez Gudiño, 2004;

Ordorika, 2008), además de los estudiantes en activo que se prestaban para ello. Han intervenido durante las grandes movilizaciones estudiantiles de 1968, 1971, 1986, 1999, algunas veces infiltrando a las distintas corrientes políticas; algunas otras con ataques certeros y abiertos contra los estudiantes organizados. Lo cierto es que desde su origen “el porrismo estará ligado estrechamente a la dinámica del movimiento estudiantil popular, con el fin explícito de controlarlo, anularlo, debilitarlo o en su defecto exterminarlo” (Sánchez Gudiño, 2004: IX). En suma, se trata de un:

[...] fenómeno esencialmente político que se sustenta en prácticas violentas y de delincuencia. Es un fenómeno político que sobrevive en toda su complejidad, a partir de una especie de pacto de poderes que garantiza niveles relativos de impunidad y protección a cambio de servicios de carácter político que tienen como objetivo último controlar, amedrentar, desorganizar y por ende subordinar a un sector naturalmente contestatario y crítico: el estudiantado de nivel superior (Ordorika, 2008: 474).

Para el caso de la Ciudad de México, las relaciones clientelares entre porros y partido gobernante se desplazaron del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido de la Revolución Democrática (PRD), desde su llegada al gobierno de la ciudad en 1997 hasta las últimas elecciones de 2018. Se trata de grupos conformados en su mayoría por jóvenes, muchos de ellos estudiantes de las mismas instituciones en las que operan, que se dedican en el tiempo cotidiano a amedrentar a la población estudiantil por medio de “pequeños robos”, insultos, amenazas, “taloneos”, acoso, violencia física y hasta con su actitud intimidatoria, a cambio de cierto control de la escuela, de los espacios y de beneficios de diversa índole, realidad que los propios estudiantes aprenden a asumir, enfrentar e incorporar de manera rutinaria a su estancia en la escuela y así evitar mayores problemas que les impidan la continuación de sus estudios.

Sin embargo, frecuentemente se presentan enfrentamientos más violentos entre distintos grupos porriles o entre porros y estudiantes. En esos eventos salen a relucir bombas molotov, petardos, cadenas, rocas, navajas, picahielos y hasta armas de fuego, colocando a toda la comunidad en una situación de suma vulnerabilidad, por lo que en esos momentos no queda más que correr y ocultarse para no sufrir daños mayores.

En esas condiciones escolares han transcurrido un sinnúmero de generaciones que, durante décadas, han incorporado dicha realidad como parte de su conocimiento práctico de la escuela, del entorno, de la relación entre estudiantes, de la relación con autoridades, de su ser estudiante de la UNAM. Sin embargo, el 3 de septiembre de 2018 la presencia de los porros en la Universidad se hizo palpable, visible e innegable para todos, pues se hicieron notar a plena luz del día en el casco central de CU y a las puertas de la Rectoría, como a continuación narraremos.

EL CONFLICTO Y LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL

El 3 de septiembre de 2018, estudiantes del CCH Plantel Azcapotzalco efectuaron una movilización que comprendía una marcha desde la estación del Metrobús La Bombilla hasta la Torre de Rectoría de la UNAM y la realización de un mitin en dicho lugar para exigir el cumplimiento de su pliego petitorio, el cual exigía a la administración y dirección del plantel:

1. Asignar docentes a cada asignatura según los grupos existentes.
2. Que, ante la elección de nuevas autoridades, el estudiantado tuviera conocimiento de los antecedentes de los candidatos y se realizara entre ellos una consulta a través de la cual manifestar su opinión y que se vetara la participación de quien había sido nombrado en ese momento a cargo de la dirección.
3. Respetar las expresiones político-culturales del estudiantado y darle mantenimiento periódico para su preservación.
4. Justificar y transparentar la administración y ejercicio presupuestal durante la administración de la anterior directora y las siguientes.
5. Solucionar problemas de violencia e inseguridad.
6. Realizar acciones para desarticular, destituir y expulsar grupos porriles y a las “personas que los subsidian, promueven y protegen”.
7. Y, finalmente, no ejercer represalias físicas o académicas contra quienes participaron en el movimiento estudiantil.

Estas demandas muestran la situación que se vivía en el plantel: estudiantes que no contaban con docentes en sus clases, descontento con la autoridad (la semana anterior había presentado su renuncia la directora a raíz de las denuncias estudiantiles que se encuentran en este pliego y porque había cerrado las ventanillas para el pago de la cuota semestral de 25 centavos, por lo que los estudiantes debieron pagar en una institución bancaria que, al no aceptar depósitos de tal cantidad, debieron pagar \$100 pesos), vivencia cotidiana de episodios de inseguridad y violencia (en particular, durante la semana anterior mientras se mantenía tomado el plantel, se había recibido el ataque de porros).

Entre las demandas, algunas de carácter académico, otras culturales, otras de seguridad y otra de protección para el estudiantado, queremos enfatizar la que apela a la eliminación de la violencia porril, ya que fue la que desencadenó luego la movilización de los estudiantes de distintas escuelas y facultades. Pero, además, el 3 de septiembre, a estos motivos de movilización se sumó el reclamo por un feminicidio de una estudiante del CCH Plantel Oriente, de quien días antes se había hecho público que había aparecido muerta y calcinada en una carretera en el Estado de México.

La marcha convocada para las 13 horas de ese día inició aproximadamente media hora después. Junto con el alumnado del CCH Azcapotzalco y Oriente, se sumaron estudiantes de otros planteles del bachillerato de la UNAM y del nivel superior y algunos docentes, entre los que nos encontrábamos algunos miembros de nuestros equipos de investigación. Avanzamos de manera pacífica por Avenida de los Insurgentes Sur e ingresamos a CU por el túnel del Estadio, para luego hacer un recorrido por el Circuito Escolar hasta la Facultad de Odontología, la zona de las “Islas” para llegar a la explanada de la Torre de Rectoría. A lo largo del recorrido, los estudiantes fueron gritando consignas y canciones entre las que resaltaron “el Goya” de la UNAM, que concluía siempre con el grito “sin porros”, otros gritos contra estos grupos de choque y el conteo de 1 a 43 con el cierre de “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”, en alusión a los 43 estudiantes normalistas desaparecidos de Ayotzinapa en el año 2014.

Ya en las puertas de Rectoría —las cuales se encontraban cerradas—, con un sonido poco eficiente y bajo el rayo del sol, representantes estudiantiles de CCH Azcapotzalco leyeron su pliego y dijeron algunas palabras. Luego, se dio paso a que familiares de jóvenes estudiantes asesinadas por feminicidio y de un estudiante universitario asesinado en 2011 manifestaran su reclamo por justicia.

Mientras esto transcurría, alrededor de las 15:30 horas, llegó por las escaleras del sur un grupo de jóvenes y no tan jóvenes, miembros de grupos porros, identificados con sus *jerseys* de diferentes planteles. Luego se sabría que la mayoría pertenecía a los grupos de CCH Azcapotzalco, de la Federación de Estudiantes de Naucalpan —que agrupa porros del CCH Naucalpan y Facultad de Estudios Superiores Acatlán— y 3 de marzo del CCH Vallejo. Avanzaron corriendo, amedrentando a quienes participamos del mitin, con palos en las manos, tirando piedras, botellas, petardos y, al menos, dos bombas molotov. Los asistentes comenzaron a dispersarse corriendo de manera desorganizada hacia la Avenida de los Insurgentes dirección norte y sobre todo hacia las “Islas”. Algunos de los familiares no pudieron salir y quedaron parados junto a las rejas de Rectoría.

Personal de Seguridad UNAM no estaba presente, o al menos no de manera identificable, incluso algunas y algunos estudiantes manifestaron ver cómo ante la llegada de los porros, aquéllos se retiraron de la zona. En efecto, en la zona de las Islas pudimos observar cómo personal de seguridad se replegaba y retiraba de donde estaban ocurriendo los hechos violentos. Luego se supo que algunos sí se encontraban allí, pero su acción para proteger al estudiantado fue por lo menos ineficiente. Algunos jóvenes respondieron al ataque lanzando a los porros ciertos objetos y enfrentándolos, pero la mayoría se retiró. El evento culminó con el objetivo que este grupo de choque parecía traer: romper la movilización, dejando varios heridos a su paso, algunos de gravedad, que ameritaron ser hospitalizados por varios días; uno de ellos perdió parte de una oreja y recibió una cuchillada que puso en riesgo su vida. Del ataque han circulado infinidad de fotos y videos donde es posible apreciar la saña con la que se golpeó a este último joven, protegido por su novia quien también resultó lesionada.

Las reacciones contra estos hechos fueron muy fuertes, por la magnitud de la violencia manifestada de parte de quiénes fueron los agresores, al haber atentado contra una movilización pacífica cuyas demandas eran legítimas y porque perpetraron el ataque abierta e impunemente, a plena luz del día, en el casco central de CU. Pero no debemos dejar de mencionar que en los planteles de la ENP, CCH y algunas Facultades de Estudios Superiores (FES), como Acatlán, Aragón y Cuautitlán, la presencia de estos grupos y sus acciones violentas contra estudiantes y otros miembros de las comunidades escolares son frecuentes y el problema no ha sido debidamente atendido. Es decir, la irrupción en CU fue simbólicamente importante, lo que causó conmoción, aun cuando esto no es una novedad en otros espacios universitarios.

A pocas horas de lo sucedido, en algunas facultades como Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales, comenzaron a organizarse asambleas en las que el estudiantado llamó a paro como una forma de protesta contra el ataque porril, implicando el cierre de las instalaciones y la entrega de las llaves por parte de las autoridades a los estudiantes que se quedarían a pernoctar. Al día siguiente, las otras facultades, escuelas y planteles de bachillerato realizaron asambleas e iniciaron paros, quedando inactivas casi la totalidad de las dependencias de la UNAM dedicadas a la enseñanza.

Se acordó y se llevó a cabo una movilización dentro de CU el miércoles 5, que comenzó a las 13 horas y corrió desde la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales hasta la Rectoría. Fue una marcha masiva que convocó a más de 30 000 estudiantes. A los contingentes de la UNAM, se sumaron otros del Instituto Politécnico Nacional —en particular de sus escuelas de bachillerato—, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de la Universidad Autónoma Metropolitana, del Colegio de México, de la Universidad Iberoamericana y de la Universidad La Salle.

Los carteles, banderas y mantas que llevaban los asistentes resaltaron, por un lado, la condena hacia la violencia vivida, no sólo en el ataque porril dos días antes, sino la violencia experimentada de manera cotidiana en los espacios escolares; por el otro, los escudos de las diferentes instituciones de educación superior. Los cantos, al igual que el día 3, recalcaban la condición de estudiantes y de jóvenes de quienes estaban participando y la condena hacia la violencia porril; una vez más, sumándole el “sin porros” al Goya o al grito de “el que no brinque es porro” y los frecuentes conteos por los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa y el consiguiente “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”. En los días siguientes, algunas escuelas volvieron a clase, otras mantuvieron los paros por algunos días más, y en algunas se mostraron conflictos locales particulares, por más tiempo.

En las semanas posteriores, se sucedieron una serie de acontecimientos que mostraron, primero, un relativo alto grado de participación y movilización estudiantil, pero que fue decayendo con el paso del tiempo. En particular, mencionaremos algunos eventos que resultaron clave para el devenir de la movilización:

1. La proliferación de asambleas locales y foros de discusión en los diferentes planteles, facultades y escuelas, en un inicio con amplia asistencia de la comunidad estudiantil que luego fue decreciendo. En ambas instancias, en general, se debatían los contenidos de las demandas que debían realizarse, el tipo de acciones a implementar y cómo debía ser la participación local en las asambleas de mayor grado de agregación a las que nos referimos en el punto siguiente.
2. La realización de Asambleas Interuniversitarias (la primera se llevó a cabo dos días después de la gran movilización, el 5 de septiembre), Asambleas Interunam y Asambleas Interbachilleratos. Respecto de los dos primeros tipos de asambleas fue importante la transmisión que se realizó a través de diversos medios en internet,³ ya que ello, junto a la elaboración de minutas detalladas después también difundidas por redes sociales digitales, permitieron la información de muchos más que los presentes.
3. En estas instancias, la participación se da por facultad, escuela o plantel a través de representantes/voceros o voceros que se elegían en las asambleas locales y que podían rotar. También pueden asistir otras y otros estudiantes, pero en carácter de observadoras u observadores (sin voz, ni voto). En efecto, a lo largo de todo el proceso de movilización primó un espíritu asambleario y la ausencia de liderazgos claros junto a una insistencia en los no protagonismos, sobre todo ante los medios de comunicación masiva; así como el apoyo unánime a los reclamos y al pliego petitorio del estudiantado del CCH Azcapotzalco.
4. La realización de paros indefinidos, escalonados y/o activos para garantizar la asistencia a marchas y a otras actividades locales. En el caso de los dos primeros tipos implicó el cierre de las instalaciones, su entrega por parte de las autoridades al estudiantado (que en parte los funcionarios permanecieron en ellas durante todo el día) y que sólo pudieran ingresar estudiantes y, si era acordado, docentes. En los activos, cada comunidad estudiantil fue definiendo qué actividades serían realizadas, si se dictaba o no clases, pero siempre sin permitir la gestión de las direcciones y otras actividades administrativas.
5. La cantidad de marchas organizadas y a las que asistieron los estudiantes (5 de septiembre en CU; 13 de septiembre, “Marcha del Silencio”; 26 de septiembre, a cuatro años de la desaparición de los estudiantes de la Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa; 28 de septiembre, por la Legalización del Aborto; 2 de octubre por el 50 aniversario del 2 de octubre de 1968; 4 de octubre, de Félix Cuevas a Rectoría para la entrega del pliego petitorio de la unam; 12 de octubre del Monumento a la Revolución a San Lázaro para la entrega del pliego petitorio a la Cámara de Diputados).
6. En algunos planteles, escuelas y facultades, la elaboración y presentación de pliegos petitorios particulares a las autoridades locales, los cuales incluían demandas sobre problemáticas específicas que en cada uno se presentaban.

³ En un inicio fueron transmitidas por Radio Zapote, @ZapoteRadio en Facebook. Luego, los estudiantes crearon su medio de comunicación propio llamado *Comencemos*, que también transmitía las asambleas generales y algunas locales, así como algunos foros, a través de su página @Comencemos.r en dicha red social en internet. Otro medio de difusión fue @prensaFAD, organizado y mantenido por estudiantes de la Facultad de Artes y Diseño.

7. El lugar de relevancia que tuvieron las mujeres (por ejemplo, en el hecho de que se cumpliera la equidad de género para la composición de las mesas de las asambleas) y, en particular, en el debate sobre el punto de género, de los grupos feministas, organizados en la Asamblea Interuniversitaria de Mujeres.
8. La ampliación de las demandas estudiantiles que, si bien iniciaron con el fin de la violencia porril, se fueron extendiendo a la democratización de la Universidad (en particular en lo que respecta a la elección de autoridades), violencia e inseguridad en general, violencia de género, transparencia, y educación pública y gratuita.

Es decir, la violencia porril manifestada en el ataque del 3 de septiembre fue el elemento detonador de la movilización estudiantil, pero el descontento juvenil no se redujo a ello. En todo caso, lo que logró fue hacer florecer inconformidades que se encontraban latentes en los jóvenes.

Así, el reclamo por la violencia no se limita a la expresada contra los grupos porriles, sino que incluye a otras violencias que se viven cotidianamente en los diferentes espacios escolares. En ese sentido, las demandas se dirigieron en dos sentidos principales, uno, hacia mayor seguridad y extinción de los grupos porriles, y, el otro, hacia el castigo y la justicia en los casos de violencia de género, así como en medidas para tratar su erradicación. Pero también, se extendieron hacia otras demandas que tampoco son coyunturales, sino que muestran problemas arraigados en las estructuras y las dinámicas universitarias. Y esto en dos niveles: uno general de la UNAM; el otro, el de los diferentes planteles, escuelas y facultades. A ellas nos referiremos en la siguiente sección.

DEMANDAS Y PROPUESTAS DE LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL 2018

La demanda de eliminar a los grupos porriles de la Universidad sintetiza el clima de violencia que permea la vida académica del estudiantado, que en su heterogeneidad experimenta una permanente hostilidad institucional, ya que las autoridades en sus distintos niveles no les reconoce como un sujeto primordial de las funciones universitarias y sus formas de organización. De tal suerte que los estudiantes cuentan con muy pocos medios para hacer que las diferentes situaciones por las que atraviesan en su cotidianidad sean reconocidas como problemas que, si bien les atañen directamente, afectan a todos los demás actores que conforman o están en relación con la institución: docentes, trabajadores, autoridades, familiares y vecinos de los diferentes planteles, escuelas y facultades.

La permanencia de los grupos porriles en este sentido es una situación que se vincula y se recrudece por la falta de representación del estudiantado en la elección de autoridades universitarias y limitados espacios de participación en las instancias de toma de decisión (Ordorika, 2018), por lo que, desde su perspectiva, se imponen figuras y grupos

autoritarios en la dirección de los planteles, escuelas, facultades y demás dependencias universitarias. Se establecen y se reproducen jerarquías en las que el estudiantado es colocado en una posición de permanente inferioridad, a la vez que las diferencias que existen al interior de éste, imponen otras formas de jerarquización informal en las que se reproducen desigualdades sociales que vulneran diferencialmente al estudiantado de bachillerato, licenciatura y posgrado, quienes atravesados por otras categorías como la edad, el género, la clase social y la pertenencia étnica, tienen pocas posibilidades de vincularse y demandar unificadamente mejores condiciones dentro de la Universidad.

No obstante lo antes descrito, las coyunturas, tal como como la que presenciamos en 2018, abren posibilidades de diálogo y acuerdos entre quienes integran el estudiantado universitario, que por supuesto no se da sin tensiones y conflictos añejos y propios del momento actual, como puede ser la violencia y la inseguridad que atraviesa a la sociedad en general, donde la Universidad como parte de la misma es también trastocada por estas situaciones, pero que ha servido para sentar a los estudiantes para conformar pliegos peticitorios planteados primero como respuesta a los acontecimientos del 3 de septiembre, y luego como demandas que intentan recoger las afectaciones generales y las que les aquejan en los espacios locales y a grupos específicos, por lo que sirve identificar cada una de ellas y las diferentes interrelaciones que existen entre las demandas generales y las locales.

DEMANDAS GENERALES DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

La democratización de la Universidad es una demanda histórica del movimiento estudiantil universitario, por lo que no debe asombrar que sea un eje de discusión central y de propuestas de la movilización de 2018, tanto de la Asamblea de la Universidad Nacional Autónoma de México como de la Asamblea Interuniversitaria.

En el caso del pliego interuniversitario, la democratización de las universidades se tradujo en dos peticiones concretas: 1) elección democrática de las autoridades universitarias, y 2) eliminación de las estructuras autoritarias de gobierno. Mientras que en el pliego de la UNAM se establecen acciones de corto y mediano/largo plazos. En el primer caso se propone: a) la elección directa de autoridades, b) la implementación de consejos tripartitos y paritarios que integren al estudiantado, académicos y personal administrativo, c) el reconocimiento de formas de organización estudiantil independientes y de sus demandas, d. rendición de cuentas sobre el uso de los presupuestos. En las propuestas de mediano y largo plazo se propusieron reformas a la Legislación Universitaria que hagan posible la democratización universitaria que se demanda.

Otra demanda general, igualmente histórica, pero que cobra fuerza ante las políticas neoliberales, radica en la defensa de la educación pública y gratuita signada por la Asamblea Interuniversitaria y la InterUNAM, donde la primera exigió “Garantizar la gratuidad en la impartición de la educación en todos los niveles, enfatizando el nivel superior y

medio superior, mediante la eliminación de todo tipo de cuotas”. Asimismo, exigió la “Abrogación inmediata de la Reforma Educativa y del nuevo modelo educativo”, activadas en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto.

El pliego petitorio de la UNAM exigió la desvinculación “de la misma de intereses privados”, pidiendo además, mecanismos que combatan “la exclusión, elitización y discriminación educativa”, siendo requisito “la gratuidad de la educación” en todos sus niveles, incluyendo la educación continua y los diferentes servicios ofrecidos por la institución: cursos de idiomas, diplomados y talleres, así como los procesos de admisión.

La seguridad como un problema nacional que —como explicitamos— afecta la vida universitaria, se convirtió en la segunda demanda del pliego de la InterUNAM, la cual integró tres puntos en los que se propusieron acciones puntuales a las autoridades para resarcir el daño ocasionado por los grupos porriles el día 3 de septiembre, poniendo luego énfasis en el “desmantelamiento” de estos grupos. Como tercer punto en el tema de seguridad se reclamó la “creación de cuerpos y protocolos de seguridad elaborados por comisiones integradas por la comunidad universitaria, con una perspectiva democrática, de derechos humanos y de género”, solicitando, además, que estos protocolos fueran ampliamente difundidos.

La Asamblea Interuniversitaria, por su parte, integró los mismos puntos, enfatizando la necesidad de reestructuración “de las estrategias de seguridad [...] en las instituciones de educación superior y media superior”, exigiendo que tales estrategias fueran “no-punitivas”, y que tuvieran como punto de acción primordial a las personas y no el patrimonio, como se ha venido haciendo hasta ahora, apelando precisamente al cercamiento de edificios e instalaciones con rejas que, lejos de centrar la atención en quienes hacen uso de ellas, propician condiciones de inseguridad y miedo. Este punto vuelve al eje de la democratización universitaria, pues tal reestructuración de las estrategias de seguridad debería implicar la participación de la comunidad estudiantil, docente y trabajadora.

Son de gran importancia las exigencias que las asambleas estudiantiles hicieron acerca de la violencia de género contra las mujeres en los espacios universitarios, consecuencia sin duda de las desigualdades entre mujeres y hombres, las cuales persisten en la Universidad ante la insistencia de la neutralidad genérica de la política universitaria (Delgado, 2001), lo que finalmente encubre una violencia institucional que se traduce en cotidianas prácticas violentas y de discriminación contra las mujeres por parte de autoridades, docentes, trabajadores y estudiantes. Ante esta situación, ambas asambleas, pero especialmente la InterUNAM, propusieron reelaborar las políticas en materia de género a partir de la creación de una comisión “paritaria, tripartita y autónoma”, que cuente con la asesoría de especialistas con una perspectiva “feminista, no sexista ni heteronormada”.

Si bien la demanda acerca del eje de género se formuló en primera instancia exigiendo medidas para prevenir la discriminación y la violencia contra las mujeres y sobre otros sujetos de género, se puntualizó luego en atender y sancionar los casos de violencia de

género y feminicidio dentro de las universidades de forma transparente, conformándose esta petición en una innovación en los ejes de acción, demanda y propuestas de la movilización estudiantil de 2018.

DEMANDAS LOCALES Y ESPECÍFICAS DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

La movilización estudiantil de 2018 devino de situaciones locales que, sin embargo, se estaban reproduciendo en diferentes planteles, escuelas y facultades, observando entonces que la violencia se trata de una situación estructural que se manifiesta de manera específica en los espacios locales, no sólo de la UNAM, sino también de otras instituciones de educación superior, donde encontramos en muchas de éstas abandono, malversación de fondos, corrupción y gobiernos autoritarios que han llevado a diferentes instituciones a la quiebra, pero que han logrado subsistir gracias al trabajo de su personal académico y administrativo.

La situación descrita implica, en el caso de la Universidad Nacional, que los planteles de CCH y de la ENP, así como en las Facultades de Estudios Superiores, todas ellas ubicadas fuera del campus central, sea donde las condiciones se vuelven más adversas para cumplir con las funciones universitarias, dependiendo a su vez del lugar espacial, material y simbólico que ocupan en el organigrama universitario. Creemos que esta situación es la que ha propiciado una serie de demandas locales que van desde la exigencia de comedores accesibles y de calidad, acceso paritario a recursos, dignificación y estabilidad laboral para personal académico y administrativo, participación plena de los diferentes grupos de las dependencias antes referidas en la toma de decisiones de sus planteles de pertenencia y de representación en la instancias generales de la Universidad, así como una resolución por parte de las autoridades de las situaciones manifiestas a nivel general, pero que se experimentan de forma específica en lo local, a saber la violencia, la (in)seguridad y las diferentes problemáticas de género, en especial para las mujeres, pero también de otras formas de diferenciación que quizá aún no son nombradas.

RESPUESTA DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Frente a las demandas de los estudiantes, al menos en la UNAM, las autoridades debieron dar respuesta a los pliegos petitorios (Graue, 2018). No obstante, la mayor parte de estas respuestas expresaron generalidades, tal como sucedió en torno al desmantelamiento de los grupos porriles de la Universidad o al enlistar una serie de acciones que ya se venían realizando. En particular, llama la atención que no se mencionen medidas concretas a seguir —más allá de la expulsión de los porros responsables del ataque del 3 de septiembre—, que permitan vislumbrar la eliminación de los grupos de choque dentro de la

Universidad. Sobre los grupos de choque, el Rector fue enfático al menos en el discurso. Dice la respuesta al pliego petitorio de la asamblea InterUNAM:

[...] eliminación de los grupos porriles. Como Rector, reitero mi compromiso de continuar actuando conforme a derecho y a nuestra legislación para eliminar definitivamente de nuestra Universidad a todos los llamados grupos porriles y librar a nuestras entidades académicas de su nociva presencia. La Rectoría seguirá insistiendo a las autoridades correspondientes el esclarecimiento de los hechos y la identificación y detención de los agresores faltantes para proceder en consecuencia (Gaceta UNAM, 11 de octubre de 2018: 2).

Para prevenir, atender y sancionar la violencia de género, el Rector de la UNAM respondió haciendo alusión a las propuestas hechas en su Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, cuya implementación se presume ya ha empezado, pero que a todas luces son insuficientes en tanto persisten las problemáticas que detonan las demandas hechas al respecto en el pliego petitorio del estudiantado.

Ante la exigencia de transparencia en el manejo de los recursos financieros y de la democratización, el Rector aludió a sitios *web* en los cuales para la consulta de resultados de auditorías y de información administrativa de la Universidad. Asimismo, hizo alusión a los cuerpos colegiados, comisiones, consejos como mecanismo democrático para la toma de decisiones académico-administrativas. Aludió además a la organización del estudiantado y el respeto de la misma, haciendo parecer las demandas del estudiantado como innecesarias o fuera de lugar.

En resumen, la revisión de los pliegos petitorios de los estudiantes y la respuesta del Rector nos coloca ante una relación suma-cero en la que los grupos de poder aumentan su dominio en detrimento de los grupos que menos poder tienen: los estudiantes. De tal forma que, la demanda de verdadera inclusión del estudiantado en la vida universitaria, sobre todo en los espacios de toma de decisiones, es vista por las autoridades como una situación ampliamente superada a partir de un discurso que alude a una legalidad universitaria de avanzada, en la que parece garantizada la inclusión de los grupos mayoritarios en términos numéricos: estudiantes, trabajadores académicos y administrativos de base que, sin embargo, en la práctica conforman minorías políticas que poco o nulo peso tienen en la toma de decisiones, reproduciéndose así un sistema que niega a moverse, a cambiar, a transformarse, mientras que genera mecanismos para la desmovilización, lo cual no niega la posibilidad de convertir, por lo pronto, a los grupos estudiantiles en un sujeto de investigación que permita conocer a quienes lo componen para historizar su actual condición y sus necesidades dentro de la institución universitaria y, con ello, contribuir a fortalecer su conformación como un colectivo que tiene posibilidades de generar los cambios que la institución y la sociedad mexicana requieren.

REFLEXIONES FINALES

El texto que aquí presentamos de alguna manera es producto de investigaciones que han puesto la mirada en distintos grupos de jóvenes en relación con la violencia y diversas formas de discriminación: jóvenes en unidades habitacionales populares (Meneses Reyes, 2018), jóvenes indígenas en las ciudades (López Guerrero, 2017) y estudiantes de educación media superior (Pogliaghi, 2018). Este acercamiento a los jóvenes en su heterogeneidad y su diversidad, nos ha dotado de cierta sensibilidad sobre la controversial relación que tienen con la compleja problemática de la violencia, la cual está presente en la vida cotidiana de los estudiantes con quienes interactuamos en nuestra función como docentes e investigadoras. Esto nos ha conducido a reflexionar sobre cómo les está afectando la violencia que se ha instalado en los espacios universitarios, llevándonos a poner atención en la perspectiva de este grupo, dándonos cuenta que, entre otras situaciones, quienes conforman el estudiantado y, claro, otros grupos de la Universidad, incluyéndonos, nos sentimos invariablemente en incertidumbre, sentimiento que en la mayoría de los casos desmoviliza, pero que en otros abre nuevas posibilidades para la organización y la acción.

En el panorama que hemos descrito mostramos cómo uno de los actores protagónicos de la vida universitaria a quienes poco se les hace partícipe en el diálogo y menos aún en la toma de decisiones, es a los jóvenes estudiantes, quienes no sólo han alzado la voz frente a hechos que ellos consideran injusto, sino que han logrado articular una serie de demandas e ideas que bien podrían ser recuperadas por las autoridades para tratar de responder a una problemática no menor.

La movilización estudiantil del CCH Azcapotzalco el 3 de septiembre de 2018, así como las diferentes acciones que han venido llevando a cabo distintos grupos de estudiantes universitarios en varias facultades de la UNAM y de otras universidades e instituciones de educación superior en relación con la violencia de género, nos plantearon la necesidad de refrescar nuestra mirada sobre los jóvenes estudiantes, de quienes se han construido imaginarios sociales negativos sobre su actuar y sus prácticas, los cuales pocas veces son corroborados en realidades concretas. De ahí la necesidad de pensarlos como un sujeto histórico y social que puede ser también un sujeto de investigación a partir de que se tiendan puentes entre diferentes campos de estudio: las juventudes, el estudiantado y las instituciones universitarias, los movimientos sociales, entre otras; y desde metodologías que nos permitan atender y documentar su perspectiva, los distintos entramados sociales y de poder en los que están inmersos e inmersas y sus propuestas en la producción del espacio universitario y su devenir.

Lamentablemente, la voz de los estudiantes sigue sin ser escuchada por las autoridades, quienes han orientado sus esfuerzos a cercar espacios físicos, políticos y simbólicos, así como a la creación de protocolos, guías y unidades destinadas a la seguridad del

estudiantado, pero cuya función queda poco clara para sus destinatarios y cuya aplicación sigue siendo —a todas luces— insuficiente, pues lo cierto es que los hechos de violencia persisten: ataques de porros, robos y asaltos con violencia, acoso y violencia sexual principalmente contra las jóvenes, todo ello al interior de las instalaciones universitarias, sin que los responsables sean debidamente sancionados. Y es en el día a día donde los estudiantes expresan que no saben a quién recurrir, donde las atribuciones de las autoridades y del personal de seguridad se les aparecen difusas, donde se sienten cada vez más atrapados con rejas, cámaras, símiles de patrullas y más carentes de espacios de convivencia, de libertad, de disfrute de ser jóvenes y de ser estudiantes.

Es cierto que la movilización que se dio a partir del mes de septiembre de 2018 fue perdiendo fuerza a medida que avanzaron las semanas. Se presentaron pliegos petitorios, algunos puntos de ellos fueron atendidos, otros no, y no hubo en general una insistencia por parte del estudiantado para su cumplimiento. Sí, podemos afirmar que quienes siguieron movilizadas fueron las estudiantes que mantuvieron sus exigencias y denuncias, a la vez que hicieron otras nuevas y llevaron a cabo acciones directas de gran visibilidad como los “tendederos” y las páginas de #MeToo en Twitter, por ejemplo, en el camino para tratar de erradicar la violencia de género.

Pero en términos del estudiantado en general, la latencia de la que hablaba Melucci (2004) parece corroborarse. Si bien parecía que la movilización estudiantil había desaparecido, un hecho de violencia extrema volvió a hacerla manifiesta, y es que tras el 29 de abril de 2019 una estudiante de sexto semestre del CCH Oriente no puede estar hoy concluyendo sus estudios de bachillerato porque mientras estaba en el salón de clases una bala le quitó la vida, hecho que nos muestra que si los problemas no se atienden desde su origen, que si el estudiantado no es escuchado, sólo es cuestión de tiempo para que las expresiones de violencia vuelvan a florecer y tras ellas, por suerte, la movilización estudiantil. La gravedad de un acontecimiento de este tipo nos deja sin palabras y —tomándonos una licencia a la rigurosidad que el mundo académico nos sugiere— con enojo e indignación. Mismos sentimientos que estos días los jóvenes estudiantes están mostrando en sus asambleas y acciones y un nuevo ciclo de protesta está emergiendo (Tarrow, 1997).

Cerramos reproduciendo la intervención de una estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales durante la asamblea del 30 de abril de 2019 tras el asesinato de la estudiante, porque en sus palabras se lee la indignación, la impotencia y la necesidad de cambiar la situación, sentimientos que las autoras del presente artículo compartimos: “hoy nos manifestamos por Aidée, pasado [mañana] por la compañera desaparecida [también de CCH Oriente], el viernes por los dos años [del feminicidio] de Lesvy... ¿Hasta cuándo, chingal!? ¿Hasta cuándo vamos a permitir que esto siga pasando?”.

REFERENCIAS

- Adler de Lomnitz, Larissa. (2005). Los usos del miedo. Pandillas de porros en México. En F. Ferrándiz y C. Feixa (eds.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (pp. 85-93). Madrid: Anthropos.
- Delgado Ballesteros, Gabriela. (2001). Resignificando la condición de las mujeres académicas de la UNAM. En E. Zapata Martelo, V. Vázquez García y P. Alberti Manzanares (coords.), *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional* (pp. 61-74). México: ANUIES.
- Gaceta UNAM. (2018, 11 de octubre). *Respuesta al pliego petitorio*. Ciudad de México: Gaceta UNAM. Recuperado de <http://www.gaceta.unam.mx/respuesta-a-pliego-petitorio/>
- López Guerrero, Jahel. (2017). *Mujeres jóvenes indígenas migrantes en la zona metropolitana del valle de México: condiciones estructurales y subjetividades en la construcción de su experiencia juvenil*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meneses Reyes, Marcela. (2018). Jóvenes, violencia y espacio público en unidades habitacionales populares de la Ciudad de México. En J. López Guerrero y M. Meneses Reyes (coords.), *Jóvenes y Espacio Público* (pp. 107-124). Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias/ Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Melucci, Alberto. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En E. Laraña, J. Gusfield y H. Johnston (eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 129-145). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ordorika Sacristán, Imanol. (2008). Violencia y “porrismo” en la educación superior en México”, en T. Bertussi y G. González Gómez (coords.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2005* (pp. 459-475). México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa.
- Ordorika Sacristán, Imanol. (2018). Democratizar la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 1-10.
- Pogliaghi, Leticia. (2018). Disputas mediadas por expresiones de violencia en el espacio escolar. En J. López Guerrero y M. Meneses Reyes (coords.), *Jóvenes y Espacio Público* (pp. 125-139). Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias/ Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Gudiño, Hugo Luis. (2004). *Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930-1990)*. Tesis de Doctorado en Ciencia Política. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Tarrow, Sidney. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.

ARTÍCULO

Desconcentración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018)

Deconcentration of the National System of Researchers: Geography and stratification. The case of the social sciences (2002-2018)

LEOBARDO EDUARDO CONTRERAS-GÓMEZ*

JOSÉ LUIS OLIVARES-VÁZQUEZ**

GUADALUPE PALACIOS-NÚÑEZ**

RAFAEL MARMOLEJO LEYVA**

CLAUDIA NOEMÍ GONZÁLEZ BRAMBILA***

MIGUEL ÁNGEL PÉREZ ANGÓN****

MANUEL GIL ANTÓN*

* Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

** Doctorado Transdisciplinario en Desarrollo Científico y Tecnológico para la Sociedad, Centro de Investigación y Estudios Avanzados.

*** Departamento Académico de Administración, Instituto Tecnológico Autónomo de México.

**** Departamento de Física, Centro de Investigación y Estudios Avanzados.

Correo electrónico: lcontreras@investav.mx

Recibido el 11 de julio del 2019; aceptado el 10 de febrero del 2020.

RESUMEN

En este trabajo se da cuenta del estado y la evolución geográfica de las ciencias sociales, a través del proceso de desconcentración en México de los integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Las

preguntas que se busca responder y que sirven como dimensiones de análisis son: ¿Cuál es la distribución de los investigadores dentro de la República? ¿Cómo se distribuyen por sexo en las regiones geográficas del país? ¿Cómo es la composición por nivel del SNI en cada zona? ¿Existen, y cuáles, han sido los cambios en la composición disciplinar de esta área del conocimiento?

PALABRAS CLAVE Ciencias Sociales; Trayectorias académicas; Sistema Nacional de Investigadores; Estudios de género; Regionalización del conocimiento.

ABSTRACT In this paper, the the social sciences state and geographical evolution is recognized through the deconcentrating process of the members on the National System of Researchers in Mexico. The questions that are pursued to be answered and that serve as analysis dimensions are: Which is the researchers geographical distribution in the country? How are they distributed by gender and academic level? How is the composition of the National System of Researchers by level in each area? Are there, if any, changes in the disciplinary composition of this area of knowledge?

KEYWORDS Social Sciences; Scholar trajectories; National System of Researchers; Gender Study's; Knowledge regionalization.

INTRODUCCIÓN

El antecedente más próximo que existe sobre la conformación y la regionalización de las ciencias sociales en nuestro país, lo encontramos en el informe sobre este campo de estudio en México hecho por el Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales (COMECSO) del año 2016, (COMECSO-FCCYT, 2016). En dicho reporte, el grupo de investigación encabezado por la Dra. Cristina Puga y el Dr. Óscar Contreras realiza un recorrido geográfico del estado de las ciencias sociales en nuestro país, centrandó su mirada en el estudio de las Entidades Académicas de Ciencias Sociales (EAS). Analizan principalmente los programas que se imparten en esos espacios, el tipo de institución (privada o pública), y distinguen lo que ocurre cuando se observa el área por niveles: licenciatura y posgrado, y las notas que caracterizan al personal académico en ellas adscrito.

A diferencia de esa investigación, este trabajo centra su mirada en los académicos pertenecientes al área de las ciencias sociales del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹, lo que permite una aproximación a un subconjunto de los investigadores que trabajan y

¹ El Área 5 concentra a los investigadores que se abocan al estudio de la Administración, Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación, Contabilidad, Demografía, Derecho y Jurisprudencia, Economía, Geografía

estudian esas disciplinas, ya sea que sus estudios previos hayan ocurrido en ellas o en otras; es decir, se trabajará con la auto adscripción del investigador por su área de trabajo en el SNI, y no por su formación académica.

A nuestro juicio, tener como unidad de análisis a los integrantes de las ciencias sociales del SNI (Área 5) permite analizar a un tipo de investigador que se vio fuertemente influido por las características de este programa, es decir, que en cierta medida modificó sus procesos formativos y modalidades de trabajo en atención a las condiciones establecidas para obtener los ingresos que de ello derivaban, y el prestigio que implica “ser” parte de los que merecen estar y ser reconocidos. Adquieren, pues, sobre la base de sus tradiciones, pero modificadas en lo necesario, el *Ethos* institucional generalizado que implican las reglas generales del SNI.

Nuestra indagación se inscribe en las modificaciones regionales que ha tenido el área dedicada a las ciencias sociales en el SNI a lo largo de 16 años, en el periodo que va de 2002 al 2018 y, para realizar las comparaciones pertinentes, se emplean las bases de datos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Las secciones que componen este trabajo, en correspondencia con las preguntas señaladas, son: una mirada al conjunto de los investigadores del área, su distribución regional incluyendo una aproximación a la diferenciación por sexo en cada una de ellas, la estratificación por niveles que ocurrió por zonas, las modificaciones, en su caso, de la concentración en ciertas disciplinas y el tipo de institución.

CONTEXTO HISTÓRICO

Como ya se ha documentado (Ordorika y Lloyd, 2014; Galaz y Vilorio, 2014; Galaz y Gil, 2009), entre 1982 y 1990 el desplome en el poder adquisitivo de los ingresos académicos se ha calculado en, al menos, el 60% (Gil *et al.*, 2005), y algo parecido, o más agudo, sucedió con los dineros públicos destinados a la educación superior y a la investigación. En este contexto fue establecido el SNI, estrategia mediante la cual se aportaban recursos adicionales, de naturaleza no salarial y por ende fuera de los procesos contractuales colectivos, por lo que fueron estipulados y concebidos como “becas o estímulos”. De este modo, a los investigadores de tiempo completo que aceptaran someter a evaluación sus actividades y, sobre todo, sus productos de investigación y formación de nuevos académicos, se les transferirían ingresos adicionales. El proceso implicaba un sistema complejo de evaluación de pares, que, a la vez que permitía recuperar, al menos en parte, la pérdida de la capacidad de compra de sus salarios, generaría modificaciones en las características de los investigadores, muchos de ellos incorporados, de manera acelerada, al sistema educativo superior

Humana, Sociología y Prospectiva en sus vertientes básica y aplicada generando nuevos conocimientos e incluyendo la creación de tecnología. (CONACYT, 2012)

en las dos décadas de aguda expansión (1960-1980) de la matrícula y las instituciones en el país (Gil y Contreras, 2019).

En otras palabras, por medio de la valoración de los rasgos propios de un investigador internacional, y la evaluación de su productividad, era posible distinguir a quienes tuvieran las condiciones adecuadas para ser llamados, con propiedad, investigadores, y de este modo, hacerles llegar, “etiquetados”, ingresos para “la manutención y la capacidad de trabajar a un nivel digno” (Sarukhán, 2005). Como se ha señalado, se trató de la puesta en práctica de una modalidad particular de la estrategia general de colocación de recursos públicos focalizada, las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), inscrita, en este caso, en la lógica del Pago por Mérito (en inglés *Merit Pay*) (Galaz y Gil-Antón, 2013) dentro de la vida universitaria.

El SNI, entonces, inauguró una forma de proceder en la distribución de los fondos públicos, teniendo frente a sí a una “población objetivo”: los académicos de tiempo completo en las Instituciones de Educación Superior (IES) en las que se desarrollara investigación como parte de sus tareas, de la cual se diferenciarían, como “población a atender”, a los que, libremente, aceptarían la evaluación y los criterios en que descansaba la misma. Por ello, es un programa que sigue la lógica de las TMC: transfiere monedas a quienes cumplen las condiciones que se establecen de manera previa y pública.

No se afirma que el SNI fuese “el cambio” en la lógica de esta nueva etapa, sino que se convierte en uno de los ejemplos más claros de un proceder más amplio en la estrategia de colocación de los fondos fiscales, ya no como subsidios generales ni aumentos salariales a conjuntos: es una consecuencia, entre otras, de la transformación de las condiciones para el desarrollo de la carrera académica. Por ello, en este trabajo se considera al SNI como un programa específico, para nada trivial sin duda, pero que forma parte de un proceso social más amplio, en el cual se modificó la forma de regular (gobernar) los sistemas de educación superior. En el caso específico del SNI, uno de sus principales objetivos fue homologar, al menos en los aspectos medulares, los rasgos que conforman al investigador —incluso al académico cuando las TMC operan, a su vez, al interior de las IES— adecuado a esta nueva etapa (Frixione, Ruiz- Zamarripa, Hernández, 2016; Padilla, 2008; Ordorika, 2004).

Esta fase en el desarrollo de los proyectos nacionales, que fue propuesta como estrategia general para el mundo, y se cumplió de manera más radical en los países en vías de desarrollo, implica revisar, y conseguir, si no es el caso de estar presentes, ciertas características como indispensables en la carrera académica, sobre todo al subconjunto de los científicos en todas las áreas del conocimiento. No resulta extraño que se extiendan, a través de los distintos campos del conocimiento, aspectos que antes eran propios, naturales o tradicionales, de algunos, sobre todo los de las ciencias naturales y exactas: la orientación a la distinción, diferencial de prestigio, por la vía de los posgrados, las publicaciones y la formación de “recursos humanos” de alto nivel (Gil y Contreras, 2018).

EN TORNO A LA REGIONALIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL ÁREA 5

Vale la pena aclarar que optaremos por el término desconcentración en lugar de descentralización. Tal decisión deriva de poder constatar que, habiendo un grado alto de concentración de integrantes del SNI al inicio de la comparación en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, luego de 16 años se reduce, y que la baja participación de académicos ubicados en otras regiones aumenta. No hay elementos para predicar que este cambio obedeció al traslado de integrantes del SNI del centro del país a las regiones, en cuyo caso podríamos hablar de una descentralización por cambios de residencia e institución, pero sí para mostrar que, entre un año y otro, las proporciones varían: crecen en términos absolutos y relativos en las regiones, y decrecen en la Ciudad de México y municipios conurbados. La conjetura, al no fincarse en la movilidad de los académicos, apunta al crecimiento de las opciones de trabajo institucional reconocidas por el Sistema en otras latitudes del país, cuestión que incrementa la presencia de colegas sin en distintos lugares, de tal manera que la noción de desconcentración por crecimiento de opciones alternas es la más probable, sin descartar que pudo haber un efecto de movilidad asociado.

Al país lo conforman una diversidad de zonas, con distintas condiciones socioeconómicas, culturales y educativas, pero tal composición no es estática: a lo largo del tiempo, se modifican sus capacidades —en especial la dotación de servicios educativos y, entre ellos, los que ofrecen posgrados— de tal manera que varía su capacidad de generar, y albergar, a académicos con los rasgos que estima el SNI propicios para integrarse a sus filas.

Estas modificaciones no son solo geográficas en términos de zonas diferenciadas, sino que, al contar con diferente dotación de tipos institucionales, también generan cambios en la distribución de investigadores del Área en la diversidad de establecimientos educativos que integran o conforman al sistema de la educación superior en el país. Si pensamos, por ejemplo, en las instituciones clasificadas como Federales, no hay duda que tienden a concentrarse en la Región Metropolitana. Al crecer y diversificarse la oferta de espacios para la investigación en otras regiones, donde lo que predominan son las IES estatales, resulta lógica una variación en la distribución de miembros del SNI entre establecimientos de educación superior. Hay dos enfoques posibles, y ambos serán ensayados en este trabajo: por un lado, la desconcentración por zonas geográficas en el tiempo, y la contribución diferencial al crecimiento general de integrantes del SNI tomando en cuenta las mismas regiones.

En síntesis, las preguntas específicas que se responden son: ¿Cuántos son y cómo varió el conjunto del Área 5 dentro del periodo de estudio? ¿Cuál es su distribución dentro de la República, empleando para ello la regionalización establecida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)? ¿Cómo ha variado en el tiempo la composición de esta área del conocimiento por niveles?, ¿Cómo es la composición por nivel en cada zona?, ¿Cómo se distribuyen por género en las regiones y por

niveles?, ¿Existen, y cuáles, cambios en la composición por disciplina? y ¿cómo de acuerdo a agrupamientos institucionales típicos? (Centros Públicos de Investigación, Universidades Federales, Universidades Estatales, etc.)

La conjetura que, a manera de hipótesis, condujo a esta aproximación es la siguiente: la desconcentración que se ha dado en la distribución de los integrantes del Área 5 del SNI, ocurrió conservando una estructura estratificada. Esto es, se observará el pasaje de una situación de presencia concentrada en una zona del país (exclusión relativa de las demás), a otra, en que el incremento en la presencia de investigadores en las distintas regiones (inclusión) fue segmentada, generando a la vez un proceso de crecimiento en todas, pero con fuertes rasgos de desigualdad en cuanto a composición por sexo y niveles de pertenencia en el Sistema. Por otro lado, hay modificaciones en las disciplinas de afiliación de los académicos y en el tipo de instituciones de adscripción.

METODOLOGÍA

La investigación tiene como punto de partida el año 2002 por dos principales razones: es el año que se reestructura la Ley de Ciencia y Tecnología y, por consecuencia, se reformaron diversos ordenamientos jurídicos que regulan y guían la actividad científica y tecnológica del país, entre ellos el reglamento interno del SNI y los criterios de evaluación de las comisiones dictaminadoras de dicho programa. Y, en segundo lugar, debido a que es la base datos más antigua con la que se cuenta hasta el momento de realizar esta indagación, amén que contiene las variables necesarias para responder las preguntas que se plantean.

Para llevar a cabo el análisis territorial de este trabajo, señalado anteriormente, se utiliza la regionalización de la república mexicana propuesta por la ANUIES en sus informes anuales y estadísticos (ANUIES, 2018). Esto se debe a que dicha institución cuenta con uno de los registros más certeros y amplios de las IES a nivel federal, información que es necesaria y útil para el análisis del tipo de establecimientos en las cuales se encuentran adscritos los investigadores. Además, por una razón de coherencia con esfuerzos previos: en el año 2016, como ya se comentó, COMECSO realizó un informe del estado de las ciencias sociales en el país utilizando esta división territorial.

Hasta el año 2018 la ANUIES divide el territorio mexicano en 6 regiones:

Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

Noreste: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

Centro Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.

Metropolitana: Ciudad de México y Estado de México conurbado.

Centro Sur: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

Sureste: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Siguiendo esta división geográfica, se agruparon a los investigadores utilizando su estado de adscripción indicado en las bases de datos del SNI del CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014 y 2018). El lector advertirá que la regionalización propuesta “divide” al Estado de México: por una parte, el conurbado (en la Región Metropolitana) y el resto en la Centro Sur. Para evitar confusiones y doble conteo en el estado de adscripción de los investigadores de esa entidad, se resolvió agrupar a los investigadores con adscripción Estado de México en la región metropolitana, ya que no se cuenta con el municipio de adscripción específico de los investigadores.

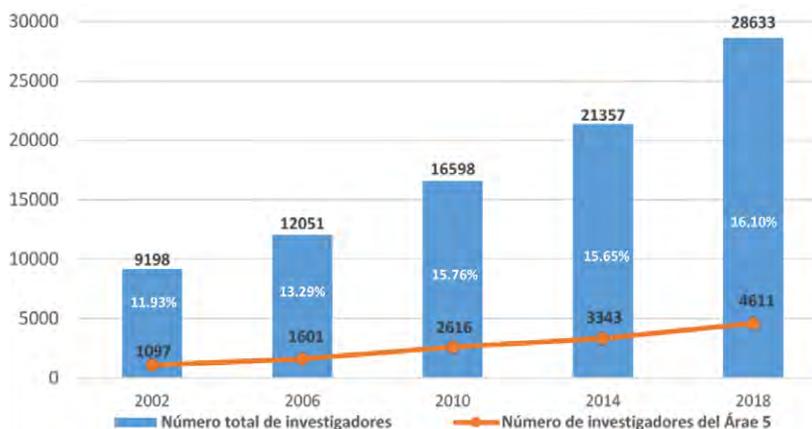
Se eligió analizar periodos de 4 años, debido a que estos lapsos permiten tener una idea del impacto que las políticas públicas para el campo científico y tecnológico tuvieron en el desarrollo de la profesión académica de los investigadores adscritos al área de las ciencias sociales. Y porque la calidad de las bases de datos para esos años permite llevar a cabo el análisis que se planteó esta investigación. Esta distribución temporal hizo posible analizar la configuración de las ciencias sociales y su proceso en diferentes etapas del desarrollo nacional.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una mirada al conjunto

Previo a la exploración del tipo de desconcentración ocurrido a lo largo del tiempo en el Área 5, es conveniente dar cuenta del peso que esta Área ha tenido en el conjunto del SNI en el periodo a trabajar. El gráfico 1 permite esta consideración.

Gráfico 1. Número Total de investigadores del SNI y del área 5



Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014; 2018).

Nota: Los porcentajes corresponden a la representación de investigadores del área 5 respecto del total de investigadores adscritos al SNI para esos años.

Es muy grande el crecimiento, tanto del conjunto de integrantes del SNI, como de los que pertenecen al Área 5. Son, en 2018, 19,435 integrantes más en total, y el incremento del Área en estudio fue de 3,154. Crece 312% para el conjunto, y en el caso de las Ciencias Sociales 420%: se multiplica por un poco más de 3.1 y 4.2 respectivamente. El crecimiento del Área es mayor, lo cual se refleja en el incremento proporcional de su participación en el conjunto: 4.17 puntos porcentuales en los 16 años. Estamos, pues, analizando un subconjunto del SNI que, a lo largo del tiempo, se ha incrementado, con una tasa de crecimiento mayor a la del total de integrantes del sistema.

En torno a la variación regional y la contribución al crecimiento del conjunto

Resulta necesario, pero no siempre evidente, dar cuenta de la forma en que se modificó la presencia de integrantes del Área entre las regiones, al tiempo que es interesante la tasa diferencial de la contribución, de cada una de ellas, al incremento del conjunto. Si se parte de una situación inicial muy concentrada, por “efecto composición” puede ser que la Región que tiene el menor crecimiento proporcional al comparar los extremos, sea la que, sin embargo, aportó más integrantes al SNI en esa Área. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Composición del Área 5 del SNI por regiones del país en los años 2002 y 2018.

	Región Noroeste	Región Noreste	Región Centro - Occidente	Región Metropolitana	Región Centro Sur	Región Sureste
2002	75 6.95%	53 4.91%	106 9.82%	699 64.78%	94 8.71%	52 4.82%
2018	466 10.5%	440 9.91%	678 15.27%	1984 44.68%	488 10.99%	384 8.65%
Proporción de crecimiento por región	521.33	730.19	539.62	183.83	419.15	638.46
Lugar por crecimiento proporcional	4°	1°	3°	6°	5°	2°
Diferencia 2018-2002	391	387	572	1285	394	332
Contribución al incremento total	11.63%	11.51%	17.02%	38.23%	11.72%	9.88%
Lugar por crecimiento con respecto al total	4°	5°	2°	1°	3°	6°

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002 y 2018). Las regiones son las correspondientes a las agrupadas por ANUIES (2018).

Nota 1. Los números enteros no corresponden al total de investigadores para el año indicado pues no todos los Investigadores señalan estado de adscripción.

Como habíamos ya señalado —y este dato fue la pista inicial para interesarnos en este proceso— la Región Metropolitana pasó de concentrar a un poco más de dos terceras partes de los miembros del Área en 2012, 65%, a 45% en 2018. Las demás regiones

incrementaron su proporción de manera notable, sobre todo la Región Noroeste y la Sureste en las que, en ambos casos, se duplica su participación. Esto se refleja en que su crecimiento relativo es mayor (supera en las dos al 600%), pero las demás, excepto la Región Metropolitana, rondan en crecimientos relativos aproximados al 500%.

No es de extrañar este comportamiento, pues los números iniciales eran muy bajos en las otras regiones en comparación con la Región Metropolitana: si sumamos la cantidad inicial (2012) de todas ellas, tenemos 380 miembros, cuando en ese momento, la Región Metropolitana tenía 699. Y, por lo tanto, la Región Metropolitana, que es la que menos crece con respecto a sí misma, al aportar 1,285 integrantes más al conjunto, es responsable del 38% —el mayor porcentaje— del crecimiento total.

Tabla 2. Composición del Área 5 del SNI por regiones del país en los años 2002 a 2018.

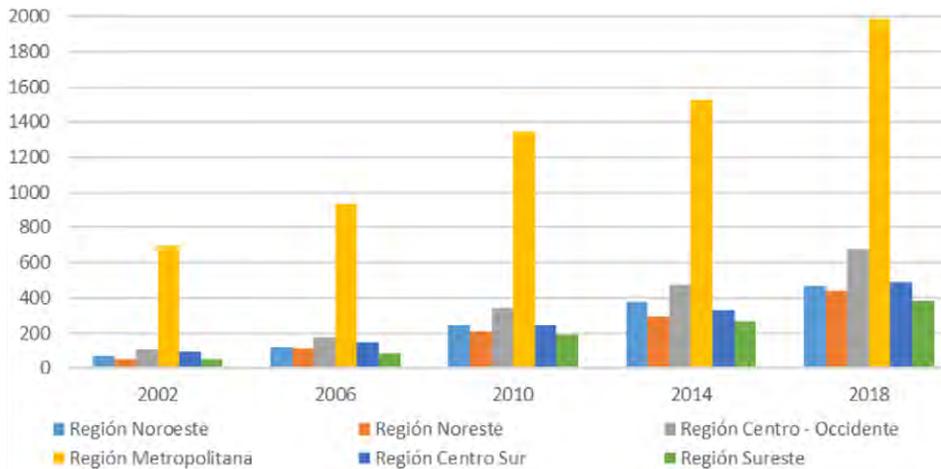
Regiones Geográficas	Año SNI				
	2002	2006	2010	2014	2018
Región Noroeste	75 7%	122 7.7%	245 9.5%	378 11.5%	466 10.5%
Región Noreste	53 4.9%	111 7%	213 8.2%	297 9.1%	440 9.9%
Región Centro - Occidente	106 9.8%	178 11.3%	342 13.2%	479 14.6%	678 15.3%
Región Metropolitana	699 64.8%	935 59.1%	1349 52.2%	1529 46.6%	1984 44.7%
Región Centro Sur	94 8.7%	147 9.3%	243 9.4%	331 10.1%	488 11%
Región Sureste	52 4.8%	88 5.6%	190 7.4%	267 8.1%	384 8.6%
Total de Investigadores del área 5 por Región	1079 100%	1581 100%	2582 100%	3281 100%	4440 100%
Investigadores Sin Datos de región	18	20	34	62	171
Total de Investigadores del área 5	1097	1601	2616	3343	4611

Elaboración propia con datos de CONACYT (2002; 2006; 2010; 2014; 2018)

*Las regiones son las correspondientes a las agrupadas por ANUIES (2018).

Nota 1. Los números enteros y su cantidad por región, no corresponden al total de investigadores para el año indicado pues no todos los investigadores señalan estado de adscripción. Se ha añadido en la penúltima fila los casos sin adscripción geográfica, y la suma de estos, más los anteriores, si coincide con los totales reportados en el Gráfico 2.

Pero ya en 2018, la suma de las regiones sin la Metropolitana, reporta la existencia de 2,456 investigadores, cuando la Región Metropolitana tiene 1,984, de acuerdo a los datos que se presentan en la Tabla 2. Desconcentración, sin duda, y muy considerable, aunque siga siendo dominante una. El resto, la suma de “las regiones periféricas” al inicio, es apenas un poco más de la mitad que la Metropolitana. Al final, la periferia agregada supera, y con creces, a la metrópoli. La evolución de este proceso puede apreciarse en su conjunto en la imagen que se encuentra en el gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución de investigadores del Área 5 por regiones ANUIES por años.

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014 y 2018).

Crecimiento regional diferenciado por el sexo

En 2013, se añade el tercer párrafo al artículo 14 a la Ley de Ciencia y Tecnología (DOF, 2013). En él se especifica que el sistema integrado sobre investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación deberá incluir información diferenciada por sexo a fin de medir y conocer el rol que las mujeres han desempeñado en el desarrollo de la ciencia y la tecnología dentro del país. Sin que este trabajo tenga como principal objetivo ser un estudio de género que analice el papel de las investigadoras en las ciencias sociales, sí pretende ser coadyuvante de futuras investigaciones que centren su mirada en el análisis de esta importante dimensión de la vida social y, por lo tanto, se presenta la proporción de investigadoras por región en el territorio nacional.

En los 16 años que analiza este trabajo, se puede notar que la proporción de las investigadoras dentro del SNI, para todas las áreas del conocimiento, ha crecido, pues en 2002 representaban 29.9% (CONACyT, 2002) de los integrantes del sistema y para el año 2018 ya conformaban el 37.2 % (CONACyT, 2018). Sin embargo, este avance no ha sido igual para todas las investigadoras del territorio mexicano, pues el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala que el porcentaje de investigadoras en México, dentro y fuera del Sistema, pasó de 31% en el 2003, al 32% en 2013 (López-Bassols, Grazi, Guillard y Salazar, 2018), situación que nos indica que la pertenencia al SNI genera una diferenciación en el desarrollo de la carrera académica de las investigadoras.

Además, como señalan Pacheco (2010) y Badinter (2007) en el caso de las investigadoras, la pertenencia al SNI no solo implica el acceso a recursos monetarios, sino que

también es una cuestión de prestigio y reconocimiento en el campo intelectual sobre la capacidad de las mujeres de hacer ciencia, esto es, contradice la idea común de que la ciencia es un oficio fundamentalmente de hombres.

Dentro del sistema las proporciones de investigadoras varían entre campos disciplinares, siendo más notorias las diferencias en las áreas de las ciencias físico – matemáticas, en comparación con las áreas químico y biológicas. En las primeras predominan los investigadores del sexo masculino (75%) y en las otras dos existe una diferencia menor al 15% (AMC, 2014). Esto puede explicarse debido a la reproducción de roles de género que la escuela inculca a los estudiantes, ya sea guiándoles por una formación en ciencias “duras” a los varones y a una formación en otras áreas del conocimiento a las mujeres (Blázquez y Flores, 2005).

Si se fija la mirada en las investigadoras adscritas al SNI en el Área 5 —Tabla 3— la brecha ha disminuido, pues en el año 2002 las mujeres representaban el 33.6% del total de investigadores y en el 2018, al 39.8% (CONACYT, 2018). No obstante, este crecimiento no se dio por igual en todas las regiones del país, lo que hace suponer que las investigadoras encontraron “oportunidades” diferenciadas en la geografía nacional. Para ahondar en este resultado se presenta la tabla 3 donde se analiza la concentración de investigadoras en las 6 regiones de la ANUIES para el periodo 2002 -2018.

La tabla muestra un incremento de la participación femenina en todas las regiones del país. Se pueden hacer varias lecturas: una permite hacer un análisis de la feminización de las regiones con base en la pregunta: ¿En cuáles se presentó el incremento proporcional mayor? La región Noroeste fue la que tuvo la mayor feminización en este lapso de tiempo, pues pasó de 26.7% a 42.1% (15.4 puntos porcentuales más), seguida de la región Sureste con un crecimiento de 12.3 unidades porcentuales en la participación femenina. En contraste, las regiones en que fue menor la proporción de incremento de investigadoras, fueron la Metropolitana y la región Centro Occidente, teniendo incrementos porcentuales del 4.4% y 5% respectivamente.

Otra perspectiva es indagar, ¿cuáles son las regiones que actualmente presentan mayor tasa de feminización?, en cuyo caso, la Región Sureste casi llega al 47% - siendo el promedio cercano al 40% - y le sigue la Noroeste con 42.1%. Ambas superan la proporción promedio del total, mientras que el resto se ubica o muy cerca del dato general, o con un porcentaje menor como es el caso de las Regiones Noreste y Centro-Occidente.

Sin embargo, por el efecto composición que ya hemos señalado, la mayor cantidad de investigadoras, en 2018, sigue residiendo en la Región Metropolitana (794 de 1769, es decir: 45%). Esta circunstancia no debe ocultar que, a pesar de ser preponderante en nuestros días, lo es en menor proporción que 16 años antes, en que representaban las investigadoras metropolitanas 69%.

Tabla 3. Investigadoras del Área 5 por año y Región ANUIES.

Año SNI	Región Noroeste	Región Noreste	Región Centro – Occidente	Región Metropolitana	Región Centro Sur	Región Sureste	Totales	
2002	Femenino	20 26.7%	13 24.5%	33 31.1%	249 35.6%	30 31.9%	18 34.6%	363 33.6%
	Total del Área	75 100%	53 100%	106 100%	699 100%	94 100%	52 100%	1079 100%
2006	Femenino	35 28.7%	33 29.7%	46 25.8%	323 34.5%	46 31.3%	36 40.9%	519 32.8%
	Total del Área	122 100%	111 100%	178 100%	935 100%	147 100%	88 100%	1581 100%
2010	Femenino	92 37.6%	62 29.1%	118 34.5%	467 34.6%	85 35%	82 43.2%	906 35.1%
	Total del Área	245 100%	213 100%	342 100%	1349 100%	243 100%	190 100%	2582 100%
2014	Femenino	146 38.6%	103 34.7%	164 34.2%	553 36.2%	121 36.6%	110 41.2%	1197 36.5%
	Total del Área	378 100%	297 100%	479 100%	1529 100%	331 100%	267 100%	3281 100%
2018	Femenino	196 42.1%	157 35.7%	245 36.1%	794 40%	197 40.4%	180 46.9%	1769 39.8%
	Total del Área	466 100%	440 100%	678 100%	1984 100%	488 100%	384 100%	4440 100%

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014 y 2018)

*Las regiones son las correspondientes a las agrupadas por ANUIES (2018).

Nota 1. Solo se muestra la proporción del sexo femenino, el complemento restante corresponde al sexo masculino.

Nota 2. Los números enteros no corresponden al total de investigadores para el año indicado, pues no todos los investigadores señalan estado de adscripción.

Nota 3. La lectura de la tabla de manera vertical, permite el análisis intrarregional).

Nota 4. El total del Área representa la suma de investigadoras e investigadores para la región y año señalado.

La diferenciación por niveles

Toca, ahora, advertir cómo evolucionó la estratificación interna del Área (expresada en los distintos niveles del sistema) en el proceso de desconcentración. Describiremos, en primer lugar, el comportamiento como grupo disciplinar, esto es al conjunto: la mayor proporción de sus integrantes se encuentran adscritos en los niveles de Candidato y nivel 1. Esta composición no ha variado de manera muy aguda en los años que comprende esta investigación, pues en el año 2002 el 70.6% de los investigadores se encontraba en estos niveles, y para el año 2018 el 75.1 % ocupan los mismos puestos.

El análisis de todo el gremio permite observar que la composición del nivel 2, varió en el tiempo al disminuir su proporción en 2018, respecto del año 2002, 5 puntos. La caída en la proporción de los niveles 2 se refleja en el crecimiento de los dos primeros estratos, y no en el incremento del nivel 3, que permanece estable, lo que muestra que la movilidad dentro del sistema es baja a partir de alcanzar el nivel 1.

Tabla 4. Número de Investigadores por nivel dentro del SNI en los años 2002 y 2018. Área 5

Año SNI	Niveles dentro del SNI					
	Candidatos	Nivel 1	Candidatos y Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
2002	102 (9.3%)	672 (61.2%)	774 (70.6%)	237 (21.7%)	86 (7.9%)	1,097 (100%)
2018	1,163 (25.2%)	2,299 (49.9%)	3,462 (75.1%)	759 (16.5%)	390 (8.4%)	4,611 (100%)

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002 y 2018)

Esta observación proviene de analizar la composición de los niveles Candidato y nivel 1, pues en 2002, el 9.3% de los integrantes del área 5 se encontraba en el nivel de candidato y para el año 2018 el 25.2%. El caso del nivel uno muestra que en el año 2002 el 61.2% del gremio está ubicado en este nivel, y en el 2018 el 49.9%. Al hacer una lectura en conjunto de los datos, podemos suponer que la mayoría de los integrantes de las ciencias sociales permanecieron en el nivel 1 o son “nuevos” integrantes (Candidatos) menores a 3 años de antigüedad dentro del sistema, ya que el reglamento del SNI señala que no puede haber retroceso a nivel de candidato, por lo que se puede hablar de una escasa movilidad dentro de esta área del conocimiento.

Atendamos, a continuación, la forma de distribución por niveles que se presenta en cada región. La Tabla 5 contiene la información respectiva. Tomando a 2002 como punto de partida, podemos advertir que, en su distribución interna, una quinta parte de los integrantes del SNI en la Región Noreste eran Candidatos, y sólo el 7% en la Región Metropolitana. Las demás regiones oscilan entre estos dos polos.

Quizá una manera de observar este año de origen es distinguir, en cada una de las regiones, la proporción de miembros del sistema ubicados en las categorías iniciales (Candidatos y Nivel 1): en orden descendente, encontramos a la Región Noroeste con 85.4%, la Sureste contaba con 80.5% de sus integrantes en ese rango, Centro Occidente llegaba al 80.2%, prácticamente la misma que la anterior; en la Noreste el 75.5%, la Metropolitana 67.1% y en el Centro Sur, la más baja: 64.9%. En todos los casos, las proporciones varían entre cuatro quintas partes y dos tercios del total intrarregional. Como se puede ver en el total de ese año, 70.6% del total del área se hallaba ubicado en estas dos categorías.

El complemento, en cada una, obviamente, se conforma con quienes estaban en los dos niveles superiores, el 2 y el 3. Sin embargo, al centrar la mirada en el nivel 3 en 2002, cuando el total tenía al 7.9%, dos regiones —Noreste y Sureste— carecían de alguno en ese nivel y la Metropolitana tenía al 10.7%; las restantes no llegaban, e incluso una estaba muy lejos (2.1%) al 5%. Uno de cada 10 académicos pertenecientes al SNI en la Región Metropolitana habían logrado el nivel 3: eran 75 personas, de un total general en ese nivel de 85 en toda el área: esto es, 10% al interior de la región, y 88% del total. Muy notable la concentración.

Tabla 5. Investigadores del Área 5 por año, región y Nivel dentro del SNI.

		Nivel SNI				Total
		Candidatos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
2002	Región Noroeste	14 (18.7%)	50 (66.7%)	8 (10.7%)	3 (4%)	75 (100%)
	Región Noreste	11 (20.8%)	29 (54.7%)	13 (24.5%)	---	53 (100%)
	Región Centro - Occidente	13 (12.3%)	72 (67.9%)	16 (15.1%)	5 (4.7%)	106 (100%)
	Región Metropolitana	47 (6.7%)	422 (60.4%)	155 (22.2%)	75 (10.7%)	699 (100%)
	Región Centro Sur	8 (8.5%)	53 (56.4%)	31 (33%)	2 (2.1%)	94 (100%)
	Región Sureste	9 (17.3%)	33 (63.5%)	10 (19.2%)	---	52 (100%)
	Total del Área	102 (9.5%)	659 (61.1%)	233 (21.6%)	85 (7.9%)	1079 (100%)
2006	Región Noroeste	10 (8.2%)	90 (73.8%)	16 (13.1%)	6 (4.9%)	122 (100%)
	Región Noreste	34 (30.6%)	59 (53.2%)	17 (15.3%)	1 (0.9%)	111 (100%)
	Región Centro - Occidente	24 (13.5%)	118 (66.3%)	26 (14.6%)	10 (5.6%)	178 (100%)
	Región Metropolitana	96 (10.3%)	487 (52.1%)	243 (26%)	109 (11.7%)	935 (100%)
	Región Centro Sur	16 (10.9%)	89 (60.5%)	35 (23.8%)	7 (4.8%)	147 (100%)
	Región Sureste	17 (19.3%)	59 (67%)	12 (13.6%)	---	88 (100%)
	Total del Área	197 (12.5%)	902 (57.1%)	349 (22.1%)	133 (8.4%)	1581 (100%)
2010	Región Noroeste	53 (21.6%)	143 (58.4%)	38 (15.5%)	11 (4.5%)	245 (100%)
	Región Noreste	50 (23.5%)	131 (61.5%)	27 (12.7%)	5 (2.3%)	213 (100%)
	Región Centro - Occidente	66 (19.3%)	219 (64%)	45 (13.2%)	12 (3.5%)	342 (100%)
	Región Metropolitana	155 (11.5%)	677 (50.2%)	352 (26.1%)	165 (12.2%)	1349 (100%)
	Región Centro Sur	39 (16%)	143 (58.8%)	49 (20.2%)	12 (4.9%)	243 (100%)
	Región Sureste	43 (22.6%)	122 (64.2%)	23 (12.1%)	2 (1.1%)	190 (100%)
	Total del Área	406 (15.7%)	1435 (55.6%)	534 (20.7%)	207 (8%)	2582 (100%)
2014	Región Noroeste	75 (19.8%)	231 (61.1%)	49 (13%)	23 (6.1%)	378 (100%)
	Región Noreste	58 (19.5%)	194 (65.3%)	36 (12.1%)	9 (3%)	297 (100%)
	Región Centro - Occidente	107 (22.3%)	297 (62%)	58 (12.1%)	17 (3.5%)	479 (100%)
	Región Metropolitana	177 (11.6%)	796 (52.1%)	330 (21.6%)	226 (14.8%)	1529 (100%)
	Región Centro Sur	64 (19.3%)	207 (62.5%)	49 (14.8%)	11 (3.3%)	331 (100%)
	Región Sureste	56 (21%)	183 (68.5%)	21 (7.9%)	7 (2.6%)	267 (100%)
	Total del Área	537 (16.4%)	1908 (58.2%)	543 (16.5%)	293 (8.9%)	3281 (100%)
2018	Región Noroeste	138 (29.6%)	225 (48.3%)	74 (15.9%)	29 (6.2%)	466 (100%)
	Región Noreste	128 (29.1%)	233 (53%)	65 (14.8%)	14 (3.2%)	440 (100%)
	Región Centro - Occidente	183 (27%)	390 (57.5%)	78 (11.5%)	27 (4%)	678 (100%)
	Región Metropolitana	391 (19.7%)	908 (45.8%)	405 (20.4%)	280 (14.1%)	1984 (100%)
	Región Centro Sur	143 (29.3%)	255 (52.3%)	74 (15.2%)	16 (3.3%)	488 (100%)
	Región Sureste	116 (30.2%)	217 (56.5%)	37 (9.6%)	14 (3.6%)	384 (100%)
	Total del Área	1099 (24.8%)	2228 (50.2%)	733 (16.5%)	380 (8.6%)	4440 (100%)

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014 y 2018)

*Las regiones son las correspondientes a las agrupadas por ANUIES (2018).

Notar. Solo se muestra la proporción del sexo femenino, el complemento restante corresponde al sexo masculino.

Nota 2. Los números enteros no corresponden al total de investigadores para el año indicado, pues no todos los investigadores señalan su estado de adscripción dentro del SNI.

Nota 3. La lectura de la tabla, de manera vertical, permite una lectura intrarregional.

Nota 4. El total del Área representa la suma de investigadoras e investigadores para la región y año señalado.

Conforme pasa el tiempo, la distribución por niveles varía entre las regiones y al interior de las mismas. En 2018, para tomar el dato más reciente, la situación ha cambiado: 61% en la Noroeste se encuentran en los dos primeros niveles, pero ya el 6.2% ha arribado al nivel 3; La Noreste conserva al 80.1% en las dos categorías iniciales, pero cuenta con 3% de sus integrantes en el nivel 3, cuando 16 años antes no contaba con alguno. En el Centro Occidente, 84.5% son Candidatos o nivel 1, y conservan a un 4% en el nivel 3. La Metropolitana es la que menos porcentaje tiene en Candidatos y nivel 1: 65.5%, y eleva su proporción en el nivel más alto: pasa del 10 al 14%. La Centro Sur tiene a 82 de cada 100 en los dos primeros estratos, y la proporción de nivel 3 pasa del 2.1 al 3.3%. Por último, la Región Sureste, coloca a 86.7% en los niveles bajos, y ya logra 3.6% en el nivel 3, habiendo partido de cero. Si en el año de origen de la observación, la Metropolitana tenía al 88% del total de los que contaban con el nivel 3, ya en 2018 su proporción con respecto al total del Área varía: 73.7%.

Resulta lógico que la más alta proporción se halle en los niveles de candidato y 1, dado que, en cada uno de los casos, hay un fuerte caudal de nuevo ingreso. No es menor que ya todas las regiones cuenten con personas ubicadas en el nivel 3. La desconcentración, vista por regiones, en realidad es un hecho, pero con una lógica de segmentación por otro lado imposible de evitar, salvo que hubiese políticas afirmativas (si fuese el caso y tuviera sentido) para revertir una larga historia de concentración en la Región Metropolitana.

Y podemos dar un paso más: ¿qué sucede si en el análisis regional, distinguimos la forma en que, por niveles, se puede advertir la participación de las investigadoras? En el conjunto de las investigadoras hallamos que esta estratificación es mayor a la encontrada en el total del gremio. Lo que puede indicar que, si bien existe una tendencia en el área en su conjunto a agregar a la mayoría en los dos niveles inferiores, en el caso de las investigadoras tal comportamiento es mayor y se ha mantenido, es decir que, a pesar de los instrumentos de política pública y los cambios en los requisitos de contratación y desarrollo de la carrera académica, su adscripción al sistema no ha variado. Lo que se advierte en general puede ser profundizado en la Tabla 6.

Al observar los niveles 2 y 3 se puede apreciar que existió un crecimiento de la participación femenina. En 2002 sólo 1.6 de cada 10 personas (14 de 86) en el nivel 3 era mujer, y en el 2018 se acercan al 30%, (106 de 390). Esto puede apoyar lo señalado por Tomàs y Guillamón que proponen que la presencia de mujeres tiende a reducirse según se asciende de nivel, categoría y prestigio dentro de las universidades (Tomàs y Guillamón, 2009: 256) y debido a esto, como la pertenencia al SNI impacta en el desarrollo de la profesión académica en México, se puede suponer que existe relación entre la baja presencia femenina en altos cargos de las IES y su poca presencia en el nivel 3 del sistema.

En el análisis de los niveles de Candidatos y nivel 1 se muestra que el crecimiento y participación de las mujeres ha aumentado en las ciencias sociales, pero con un reconocimiento menor. Se puede observar que donde ha existido el mayor crecimiento de

investigadoras es en el nivel de Candidatos que ha pasado del 26.5 % en el año 2002 a un 43.9% en 2018 lo que parece indicar que, en los últimos años, ha existido una incorporación mayor de investigadoras a las ciencias sociales dentro del sistema. El estudio del nivel 1 muestra que su tasa de feminización ha permanecido casi sin variación pasando de un 37.6 % en 2002 a un 40.5 % en 2018.

Tabla 6. Investigadoras del área 5 por año, tasa de feminización y Nivel dentro del SNI.

	Año SNI	Candidatos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
2002	Femenino	27 (26.5%)	253 (37.6%)	75 (31.6%)	14 (16.3%)	369 (33.6%)
	Total del Área	102 (100%)	672 (100%)	237 (100%)	86 (100%)	1097 (100%)
2006	Femenino	71 (35%)	307 (33.6%)	124 (35.3%)	20 (14.9%)	522 (32.6%)
	Total del Área	203 (100%)	913 (100%)	351 (100%)	134 (100%)	1601 (100%)
2010	Femenino	163 (39.2%)	514 (35.4%)	191 (35.4%)	50 (24%)	918 (35.1%)
	Total del Área	416 (100%)	1453 (100%)	539 (100%)	208 (100%)	2616 (100%)
2014	Femenino	244 (43.4%)	706 (36.5%)	191 (34.6%)	78 (26.5%)	1219 (36.5%)
	Total del Área	562 (100%)	1935 (100%)	552 (100%)	294 (100%)	3343 (100%)
2018	Femenino	510 (43.9%)	932 (40.5%)	293 (38.6%)	106 (27.2%)	1841 (39.9%)
	Total del Área	1163 (100%)	2299 (100%)	759 (100%)	390 (100%)	4611 (100%)

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014 y 2018)

*Las regiones son las correspondientes a las agrupadas por ANUIES (2018).

Notar. Solo se muestra la proporción del sexo femenino, el complemento restante corresponde al sexo masculino.

Nota 2. Los números enteros corresponden al total de investigadores para el año indicado, pues todos los investigadores señalan nivel dentro del SNI.

Nota 3. La lectura de la tabla, de manera vertical, permite una lectura intrarregional.

Nota 4. El total del Área representa la suma de investigadoras e investigadores para la región y año señalado.

Este dato puede ser indicativo que la movilidad para las investigadoras es menor que la presente para el total del gremio. Una posible explicación a este fenómeno puede ser lo presentado en una investigación de ELSEVIER (2017), en la cual se analizaron los patrones de publicación de las mujeres en artículos de investigación para todas las áreas del conocimiento. Para el caso de México, corresponde al 37%, estos datos son coherentes a lo presentado en la tabla 5, donde se observa que la adscripción de las mujeres en las ciencias sociales, si agregamos los niveles 2 y 3, ronda el 8.1% en 2002 y al 8.6% en 2018. (Los hombres, en estos niveles, son el 21% en 2002, y 16% del total en 2018).

Como se señaló en párrafos anteriores, este trabajo no tiene como finalidad ser un estudio enfocado al análisis de género dentro de las ciencias sociales, sin embargo, reconocer las diferencias existentes entre ambas poblaciones permite dar cuenta de un fenómeno en el que nos vemos inmersos en el día a día, y que afecta el desarrollo de la profesión académica. Teniendo en cuenta esta realidad, es menester preguntarse si la concentración de investigadoras en ciertas regiones del país atiende a sesgos producidos por la desigualdad de oportunidades para el sexo femenino y de ser así, ¿A qué razones atiende? o si la

estratificación y concentración de investigadoras en los niveles de Candidatos y nivel 1 se debe al llamado “techo de cristal” y a la “fuga en la tubería”.

Esta investigación no puede dar respuesta a estas preguntas, debido a que no es su objetivo y, en segundo lugar, a que los datos analizados no son los idóneos para realizar un análisis cualitativo del ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué? del rol que desempeñan las investigadoras dentro de las ciencias sociales. A pesar de ello, es fundamental plantearse estas y otras preguntas que surgen del análisis de este gremio, todo ello con el objetivo de saber cómo se desarrollan, quiénes las estudian y sobre todo para pensar en una nueva manera de hacerlas.

Las disciplinas sociales en el territorio nacional

Analizar las principales disciplinas que trabajan los investigadores de las ciencias sociales, adscritos al SNI, permite dar cuenta de la multiplicidad de especialidades que contiene esta área del conocimiento, al mismo tiempo que da oportunidad de conocer las ciencias con mayor arraigo disciplinar; a su vez, ofrece una mirada a las áreas de interés de los académicos de este campo y, sobre todo, permite presentar “cotos” disciplinares en la república mexicana, ya sea por tradición o por el desarrollo de los centros académicos.

Es necesario hacer el señalamiento que para la tabla 7 sólo se presentan los años de 2002, 2010 y 2018 debido a que los datos para los años 2006 y 2014 no contaban con información suficiente para su interpretación. Su limpieza y ordenamiento, hubieran representado un sesgo por parte del juicio y criterio de los autores. Por ello, fue preferible omitir su presentación. Los años en que la información era clara, no obstante, permiten observar tendencias.

El análisis de las disciplinas que estudian los investigadores adscritos a las ciencias sociales en el periodo 2002- 2018, permitió identificar un total de 27 campos disciplinares que trabajan y desarrollan los investigadores de esta área. Para hacer factible el análisis y la exposición, en la tabla 6 solo se presentan las 10 principales disciplinas (agrupan al 97.9 % de casos válidos), es decir, de investigadores que hayan señalado su campo de trabajo de manera directa.

Sin hacer distinción por año o por región de la república mexicana es posible identificar que las principales disciplinas que se trabajan dentro del Área 5 son: en primer lugar, Sociología (29.2%); las Ciencias Económicas (27.5%); Ciencias Políticas (15.6%) y las del campo jurídico (12.8). Estas cuatro especialidades representan, en conjunto, al 85.1 % del total de investigadores adscritos a esta área. Para adentrarnos en su desarrollo histórico y regional se presenta la tabla 6 en la cual se encuentran desagregados los resultados por año y zona geográfica.

Para el año 2002 la disciplina que contaba con el mayor número de investigadores adscritos era la Sociología (33.7%), y en todas las regiones era la mayoritaria. Eran la mayor proporción en las Regiones Sureste y Centro Occidente pero, de nuevo, aunque

Tabla 7. Investigadores del Área 5 por año, región y disciplina.

Año SNI	ADM	ANTR	ECON	DER	POLI	DEMO	GEO	PROS	PSIC	SOCIO	Total	
2002	Región	2	---	21	5	11	5	7	---	---	22	73
	Noroeste	2.7%	---	28.8%	6.8%	15.1%	6.8%	9.6%	---	---	30.1%	100%
	Región	5	---	14	7	4	2	2	---	---	18	52
	Noreste	9.6%	---	26.9%	13.5%	7.7%	3.8%	3.8%	---	---	34.6%	100%
	Región	4	1	20	8	10	2	12	---	---	42	99
	Centro - Occidente	4.0%	1.0%	20.2%	8.1%	10.1%	2.0%	12.1%	---	---	42.4%	100%
	Región	28	---	165	81	125	32	43	---	---	210	684
	Metropolitana	4.1%	---	24.1%	11.8%	18.3%	4.7%	6.3%	---	---	30.7%	100%
	Región	4	---	21	11	11	6	5	---	---	35	93
	Centro Sur	4.3%	---	22.6%	11.8%	11.8%	6.5%	5.4%	---	---	37.6%	100%
	Región	4	---	3	7	6	---	4	---	---	27	51
	Sureste	7.8%	---	5.9%	13.7%	11.8%	---	7.8%	---	---	52.9%	100%
	Total	47	1	244	119	167	47	73	---	---	354	1052
		4.5%	.1%	23.2%	11.3%	15.9%	4.5%	6.9%	---	---	33.7%	100%
2010	Región	---	1	99	19	28	9	9	8	---	67	240
	Noroeste	---	.4%	41.3%	7.9%	11.7%	3.8%	3.8%	3.3%	---	27.9%	100%
	Región	---	---	77	29	21	4	16	3	---	61	211
	Noreste	---	---	36.5%	13.7%	10.0%	1.9%	7.6%	1.4%	---	28.9%	100%
	Región	---	2	111	46	29	2	20	6	---	121	337
	Centro - Occidente	---	.6%	32.9%	13.6%	8.6%	.6%	5.9%	1.8%	---	35.9%	100%
	Región	---	---	341	193	285	39	79	13	1	383	1334
	Metropolitana	---	---	25.6%	14.5%	21.4%	2.9%	5.9%	1.0%	.1%	28.7%	100%
	Región	---	---	68	32	35	13	14	1	1	76	240
	Centro Sur	---	---	28.3%	13.3%	14.6%	5.4%	5.8%	.4%	.4%	31.7%	100%
	Región	---	8	50	45	10	3	14	2	---	57	189
	Sureste	---	4.2%	26.5%	23.8%	5.3%	1.6%	7.4%	1.1%	---	30.2%	100%
	Total	---	11	746	364	408	70	152	33	2	765	2551
		---	.4%	29.2%	14.3%	16.0%	2.7%	6.0%	1.3%	.1%	30.0%	100%
2018	Región	---	8	162	31	52	14	23	24	3	134	451
	Noroeste	---	1.8%	35.9%	6.9%	11.5%	3.1%	5.1%	5.3%	.7%	29.7%	100%
	Región	---	5	151	56	45	11	20	9	6	125	428
	Noreste	---	1.2%	35.3%	13.1%	10.5%	2.6%	4.7%	2.1%	1.4%	29.2%	100%
	Región	---	9	193	77	93	6	44	16	8	214	660
	Centro - Occidente	---	1.4%	29.2%	11.7%	14.1%	.9%	6.7%	2.4%	1.2%	32.4%	100%
	Región	---	30	482	300	394	62	116	26	13	512	1935
	Metropolitana	---	1.6%	24.9%	15.5%	20.4%	3.2%	6.0%	1.3%	.7%	26.5%	100%
	Región	---	11	140	44	66	16	36	8	4	150	475
	Centro Sur	---	2.3%	29.5%	9.3%	13.9%	3.4%	7.6%	1.7%	.8%	31.6%	100%
	Región	---	23	93	48	39	6	20	14	3	130	376
	Sureste	---	6.1%	24.7%	12.8%	10.4%	1.6%	5.3%	3.7%	.8%	34.6%	100%
	Total	---	86	1221	556	689	115	259	97	37	1265	4325
		---	2.0%	28.2%	12.9%	15.9%	2.7%	6.0%	2.2%	.9%	29.2%	100%

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2010; 2014 y 2018)

*Las regiones son las correspondientes a las agrupadas por ANUIES (2018).

Nota 1. Las abreviaturas corresponden ADM: Administración; ANTR: Antropología; ECON: Economía; DER: Derecho; POLI: Ciencia política; DEMO: Demografía; GEO: Geografía; PROS: Prospectiva; PSIC: Psicología; SOCIO: Sociología.

Nota 2. Los números enteros no corresponden al total de investigadores para el año indicado, pues no todos los investigadores señalan su estado de adscripción dentro del SNI.

Nota 3. La lectura de la tabla, de manera vertical, permite una lectura intrarregional en cada año.

la proporción de sociólogos en el área Metropolitana era menor, del total de 354 integrantes del área en esa disciplina, 210 en esta región laboraban, lo que significa que en esta área se agrupaba el 59.3 %. En orden descendente, la concentración en las Ciencias Económicas era considerable: 23.2% del total de investigadores para ese año, e igual que en la Sociología, en la Metropolitana se agregaba 67.6% de sus integrantes. El caso de las Ciencias Políticas es un caso particular: es la tercera disciplina en agregar a investigadores, (15.9%), pero su concentración en la región Metropolitana es la mayor: 74.9%.

En el año 2018 la Ciencia Política sigue siendo ocupando el tercer lugar en concentración de indagadores, con una proporción, en el total, idéntica a 2002: 15.9%, pero con una concentración mucho menor, 57.2%, en la región Metropolitana, sin dejar de ser la disciplina más centralizada en esta región. El caso de las Ciencias Económicas es inverso: en el total, sólo es 1 punto porcentual menor a la Sociología, 28.2%, pero su tasa de concentración en la región Metropolitana pasó del 67% al 39.5%, esto es, una reducción de casi 28 puntos porcentuales.

Un hecho que salta a la vista en el año 2002 es que tanto Psicología como Prospectiva son disciplinas que, para ese año, no contaban con ningún investigador adscrito al Área, circunstancia que se modificó para el año 2018. Este hecho es un ejemplo de la inclusión de nuevas disciplinas que está ocurriendo en el Área 5 donde investigadores regularmente inscritos en el área de humanidades señalan su adscripción a otra área del conocimiento. El caso contrario lo vemos reflejado en los investigadores de las Ciencias Administrativas que pierden su ya de por sí escasa representación para el último año. Este caso se puede explicar debido al reacomodo disciplinar que las áreas del conocimiento sufrieron dentro de las comisiones de evaluación del SNI.

En el último año analizado encontramos el mismo comportamiento donde el mayor número de investigadores de las tres disciplinas se encuentran congregados en la región Metropolitana, y las proporciones de investigadores por región y disciplinas permanecen, aunque con variaciones. En el caso de la sociología, en la región Sureste, la proporción de investigadores disminuyó 18.3 puntos porcentuales y se incrementaron los investigadores de las ciencias económicas en un 18.8%. En el caso de las ciencias económicas su mayor presencia al interior de las regiones permaneció en las Noroeste y Noreste con crecimientos del 7.1% y 8.4 % respectivamente y los investigadores de las ciencias políticas incrementaron su presencia al interior de la región Metropolitana en un 2.1%.

Estos datos permiten señalar que si bien ha existido un proceso de desconcentración de la zona Metropolitana pasando del 65% del total de investigadores del Área 5 en el año 2002 a 44.7% en el año 2018, la desconcentración no afectó de fondo la concentración de las principales disciplinas en la región Metropolitana, pero sí hay variedad en las regiones: en la Noroeste, de 2002 a 2018, la sociología es desbancada por la economía como disciplina de máxima agregación; sucede lo mismo en la Noreste: se pasa del predominio de la sociología al de la economía; en la Centro Oriente, la sociología predomina en los dos

puntos de comparación, pero no con la misma magnitud: del 42.4 al 32.4%, 10 puntos menos, de los que la economía incluye 9. En la Centro Sur ocurre algo similar: lo que pierde sociología, aún dominante, se lo apropia economía, y en la Sureste de más de la mitad en sociología, se reduce a un tercio, y la economía multiplica por 5 su proporción. Hay más cambios, sin duda, pero el detalle de la evolución por regiones en cuanto a disciplinas es tan peculiar, que la relación entre sociología y economía es la más clara.

Estos resultados plantean nuevas rutas de investigación, pues la permanencia de este comportamiento, aunque con diferencias menores, merece ser estudiada a fondo, tomando en consideración la matrícula de estudiantes, el número de IES por región, y contrastando los resultados obtenidos con planteamientos teóricos que puedan dar luz a este fenómeno. ¿Por qué se da tal incremento en las Ciencias Económicas? ¿Qué incluye ese amplio campo en cuanto a subespecialidades? ¿Qué significa el descenso de la Sociología?

Tipo de Institución

Para culminar esta aproximación, conviene ver la desconcentración tomando en cuenta las instituciones que agregaban a la mayoría de los integrantes del área 5, y cómo se ha modificado esta concentración en el tiempo.

Dado que sería imposible dar cuenta, en un artículo, de las variaciones conforme a los nombres propios de las instituciones, se han realizado agrupaciones que permitan una mirada más general. Usaremos a los integrantes adscritos en diversas zonas de la administración pública (ADP), a los ubicados en los centros públicos de investigación (CPI), a las universidades públicas con apoyo solidario (UPEAS), las públicas estatales (UPES), las federales (UPF) y las particulares (UPV). Para ello hemos elaborado la Tabla 8.

Tabla 8. Adscripción de investigadores del área 5 por tipo de institución por año.

	Tipo de Institución						Total
	ADP	CPI	UPEAS	UPES	UPF	UPV	
2002	19	234	1	227	468	113	1062
	1.8%	22.0%	.1%	21.4%	44.1%	10.6%	100.0%
2006	32	254	4	421	597	220	1528
	2.1%	16.6%	.3%	27.6%	39.1%	14.4%	100.0%
2014	74	422	13	1386	944	274	3113
	2.4%	13.6%	.4%	44.5%	30.3%	8.8%	100.0%
2018	94	548	18	1818	1174	412	4064
	2.3%	13.5%	.4%	44.7%	28.9%	10.1%	100.0%

Elaboración propia con datos de CONACyT (2002; 2006; 2014 y 2018)

Nota 1. La suma de los números enteros no corresponde al total de investigadores para el año indicado, pues no todos los investigadores señalan su institución de adscripción dentro del SNI, no fue posible identificar el tipo de institución o se encuentran en el extranjero.

Es muy claro que la concentración de integrantes del SNI del área 5 en las UPF, ha descendido de manera notable y sistemática en el tiempo: del 44, al 39, al 30 y al 28.9%. Las estatales (UPES) han seguido un patrón inverso: más que duplicaron su participación proporcional al observar los dos polos: del 21.4 al 44.7%. En los centros públicos de investigación (CPI) la tendencia es descendente, y en las instituciones privadas, con oscilaciones al alza, o a la baja, terminan en 2018 con una proporción muy similar a la que tenían 16 años antes. Las demás agrupaciones conservan su participación en general.

Caracteriza a las instituciones públicas federales localizarse en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y en cierta medida, quizá menor, a las universidades privadas que cuentan con espacios de investigación más consolidados. El dato de desconcentración notable ocurre en las universidades estatales, estas sí distribuidas por todo el territorio nacional. Es un rasgo de desconcentración muy claro a nivel institucional. Este hecho es explicable debido a que en los últimos años las universidades Estatales han aumentado su oferta de posgrados y, por ende, se ha incrementado el número de puestos laborales que se encuentran disponibles para los académicos de esta área del conocimiento. Esta tendencia observada en las UPES podría estar asociada también a un efecto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP²) como política pública de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para incrementar la contratación de nuevos profesores en las UPES con un perfil cercano a los requisitos establecidos por el SNI (López-Olmedo *et al*, 2017).

SALDO DE ESTE EJERCICIO

Con las limitaciones propias de todo esfuerzo de investigación, y cierta restricción de la información disponible, podemos responder, de manera afirmativa, que la desconcentración de los miembros del SNI del área 5 es un hecho.

Ya sea por regiones, niveles, disciplinas e instituciones, es claro que la antigua centralidad de la región metropolitana va en descenso, sin que esa merma porcentual implique que no sea aún, en la mayoría de los casos, la región que más aporta en números absolutos. Este dato puede apoyar la conjetura que, en mayor medida, se trató de un proceso de desconcentración que de descentralización, sin que —por la naturaleza de los datos y el enfoque de este trabajo— se pueda descartar un proceso de movilidad que contribuyó a la forma en que el área está ahora distribuida en el país. Lo que sí se advierte es que ha habido una modificación en la distribución geográfica, considerable sin duda, impulsado en buena medida por la ampliación de oportunidades de espacios para el posgrado, zonas institucionales en las regiones y sus instituciones que permiten las actividades de investigación en mayor medida, y variaciones en la importancia de algunas disciplinas. Sin ello, aún la movilidad no hubiese sido posible.

² Antes Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), vigente a partir de 1996.

Es cierto, también, que la información organizada en este texto, permite advertir que se trata de una desconcentración segmentada, con sesgos por regiones y, sin duda, por condiciones culturales de género. Las investigadoras aumentan su participación, pero enfatizan una movilidad menor y una representación menor a su cantidad total, cuando se trata de los niveles superiores al 1, y en especial en el nivel 3.

Quizá, con base en estos datos de desconcentración efectivamente realizada, sería oportuno generar programas específicos para reducir brechas, que no pasen por “abaratar” el acceso a ciertos niveles para algunos grupos, sino tomar en cuenta las condiciones de posibilidad que en cada contexto se presentan, no para reducir criterios, sino para incrementar la densidad de oportunidades de desarrollo de investigadoras e investigadores nacionales de una manera más equilibrada.

Tal vez estos datos también puedan servir como punto de partida para realizar un análisis centrado en las investigadoras, donde se dé razón o indicios del por qué hay regiones que agrupan una mayor proporción de investigadoras (Región Centro Sur y Sureste), si esto se debió a programas gubernamentales, estatales, institucionales o de que cualquier otra índole, o se debió a otros factores.

Lo que podemos tomar como conclusión general es que la conjetura más plausible, con el tipo de información del que disponemos, se orienta a un proceso, en efecto, de desconcentración impulsado, predominantemente, por crecimiento de opciones en las regiones distintas a la metropolitana, y que, como en otros fenómenos educativos y de otro orden, el crecimiento —la inclusión— es una realidad, pero con rasgos de segmentación.

Será muy interesante realizar ejercicios semejantes con otras áreas del conocimiento, por ejemplo, en áreas que implican la instalación de infraestructura costosa (como laboratorios o equipos muy sofisticados), o bien con áreas de desconcentración menos dependiente de infraestructura como sería el área 4, correspondiente a humanidades.

El camino está abierto, la información accesible, y nuevas conjeturas que ordenen la información de otra manera, con perspectivas analíticas distintas, sería un proceso de aprendizaje al que invitamos con este esfuerzo.

REFERENCIAS

- AMC. (2014). *Atlas de la Ciencia Mexicana* [consultado 9 mayo 2019]. Disponible en: <http://www.atlasdelacienciamexicana.org.mx/>
- ANUIES. (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* [consultado 9 mayo 2019]. Disponible en: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Badinter, Elizabeth (2007). *Las pasiones intelectuales I. Deseos de gloria (1735-1751)*. ISBN: 9789505576821. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (FCE), México.
- Blázquez, Norma y Flores, Javier (2005): *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

- COMECOSO-FCCYT. (2016). en Cristiana Puga y Oscar Contreras (Cords.), *Informe sobre las Ciencias Sociales en México*. Ciudad de México, México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico AC. Disponible en: [http://foroconsultivo.org.mx/libros editados/Ciencias sociales mexico COMECOSO-2016.pdf](http://foroconsultivo.org.mx/libros_editados/Ciencias_sociales_mexico_COMECOSO-2016.pdf)
- CONACyT. (2018). *Sistema Nacional de Investigadores* [consultado 18 Marzo 2019]. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>.
- CONACyT. (2014). *Sistema Nacional de Investigadores* [consultado 10 Diciembre 2018]. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>.
- CONACyT. (2012). Criterios de evaluación Área 5 [consultado 10 Julio 2019]. Disponible en: 2006-2012.conacyt.gob.mx/SNI/SNI.../Documents/CriteriosInterno_AREAV.pdf
- CONACyT. (2010). *Sistema Nacional de Investigadores* [consultado 10 Diciembre 2018]. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>.
- CONACyT. (2006). *Sistema Nacional de Investigadores* [consultado 10 Diciembre 2018]. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>.
- CONACyT. (2002). *Sistema Nacional de Investigadores* [consultado 10 Diciembre 2018]. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico>.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Reforma a Ley de Ciencia y Tecnología [consultado 05 Abr 2019]. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/.php?year=2013&month=07&day=26>
- ELSEVIER. (2017). *Gender in the Global Research Landscape*. Elsevier. [consultado 24 Mayo 2019]. Disponible en: <https://www.elsevier.com/research-intelligence/resource-library/gender-report>
- Frixione, Eugenio; Ruiz-Zamarripa, Lourdes y Hernández, Gerardo. (2016). *Assessing Individual Intellectual Output in Scientific Research: Mexico's National System for Evaluating Scholars Performance in the Humanities and the Behavioral Sciences*. PLoS ONE 11(5): e0155732. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155732>
- Galaz, Jesús Francisco y Viloría, Esperanza (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una Exploración con base en la Encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(171), pp. 37-65.
- Galaz Fontes, Jesús & Gil-Antón, Manuel. (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*. 66. 10.1007/s10734-013-9610-3.
- Galaz, Jesús Francisco y Gil-Antón, Manuel (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- Gil-Antón, Manuel y Contreras, Leobardo Eduardo (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.1.2443>
- Gil-Antón, Manuel y Contreras-Gómez, Leobardo Eduardo (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004>
- Gil Antón, Manuel; Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Fernández Ruvalcaba, Margarita; Grediaga Kuri, Rocío; Ibarra Colado, Eduardo; López Zárate, Romualdo; Pérez Franco, Lilia;

- Rondero López, Norma y Varela Petito, Gonzalo. (2005). *La carrera académica en la uam: un largo y sinuoso camino*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco México.
- López-Bassols, Vladimir; Grazi, Mateo; Guillard, Charlotte y Salazar. Mónica (2018). *Las Brechas de género en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe: Resultados de una recolección piloto y propuesta metodológica para la medición*. BID, Nota técnica; 1408
- López-Olmedo, Roberto; Marmolejo-Leyva, Rafael; Pérez-Angón, Miguel Ángel; Villa-Vázquez, Laura Liliana y Zayago-Lau, Edgar (2017). The role of public policies in the decentralization process of Mexican science and the formation of new researchers in institutions outside the Mexico City area, *Scientometrics* 112, 1343-1366.
- Ordorika, Imanol y Lloyd, Marion (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2014/145>
- Ordorika, Imanol (2004). El mercado en la academia, En Imanol Ordorika (Ed.), *La academia en jaque. Perspectivas sobre la evaluación de la educación superior en México* (pp. 35-74). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Porrúa.
- Padilla, Laura Elena (2008). How has Mexican faculty been trained? A national perspective and a case study. *Higher Education*. 56: 167. <https://doi.org/10.1017/s.10734-007-9096-y>
- Pacheco, Lourdes (2010). El sexo de la ciencia. México: Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablo Editores.
- Sarukhán, José (2005). Reunión El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su Fundación. En Foro Consultivo Científico y Tecnológico. *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación* (pp. 32-36). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Tómas, Marina y Guillamón, Cristina (2009) Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, septiembre – diciembre, 2009. (350), pp. 253-275.

ARTÍCULO

Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario

Trends in higher education and their impact on university teaching work

VERÓNICA SOLEDAD WALKER*

* Universidad Nacional del Sur, Argentina
Correo electrónico: veroswalker@gmail.com

Recibido el 02 de febrero del 2019; aceptado el 04 de diciembre del 2019.

RESUMEN

Desde las últimas décadas los sistemas de educación superior a nivel mundial asisten a la hegemonía de nuevas formas de contratación laboral, políticas de evaluación de la calidad e internacionalización, virtualización y expansión de los posgrados. En el presente artículo se analiza la incidencia de estas tendencias en el trabajo docente universitario. Para ello se triangulan los resultados de investigaciones empíricas con los aportes de la literatura sobre el tema a nivel internacional. El análisis realizado permite identificar un efecto individualizador que profundiza la diferenciación, estratificación, y desvinculación del colectivo docente.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior, Trabajo docente universitario, condiciones de trabajo, organización del trabajo, evaluación del trabajo

ABSTRACT Since the last decades, higher education systems worldwide have been witnessing the hegemony of new forms of labor contracting, policies for the quality evaluation and internationalization, virtualization and expansion of postgraduate programs. In this article we analyze the incidence of these trends in university teaching work. An analysis, based on results of empirical research and literature contributions allow us to identify an individualizing effect that deepens the differentiation, stratification, and disengagement of the teacher collective work.

KEYWORDS Higher Education, university teaching work, working conditions, work organization, work evaluation.

INTRODUCCIÓN

Desde los últimos tres decenios del siglo xx, los sistemas de educación superior a nivel mundial atravesaron modificaciones profundas en sus modos de regulación, de organización y de funcionamiento orientadas por nuevas lógicas de gestión de lo público —lógicas de mercado— que expresan formas novedosas de relación entre Universidad, Estado y sociedad. Entre ellas se pueden mencionar la expansión cuantitativa de los sistemas, la masificación y la diversificación institucionales, la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública, la creciente privatización, la hegemonía de las políticas de evaluación con criterios de eficiencia y de eficacia como medida de la calidad, la introducción de la racionalidad empresarial, la expansión de los posgrados, la internacionalización y la globalización mercantil de la universidad (Ordorika, 2004; Schugurensky y Torres, 2001; Santos, 2005). Estas tendencias mundiales, difundidas por empresas corporativas y organismos internacionales, han sido promovidas, contrarrestadas y negociadas de diversas maneras en ámbitos nacionales e institucionales particulares de acuerdo a la idiosincrasia política, social, cultural y económica (Araujo, 2003).

En el presente artículo se focaliza en la incidencia de estas tendencias en el Trabajo Docente Universitario (TDU). Para ello se presentan resultados de investigaciones empíricas finalizadas y en curso que tomaron como estudio de casos (Stake, 2005) distintas universidades públicas. Por un lado, un trabajo de investigación desarrollado durante el periodo 2011-2013 en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de distintas áreas disciplinares de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) de Argentina y la Universidad de Málaga (UMA) de España.¹ Además, se recupera información recogida en un

¹ La investigación fue financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus *Move on Education, Action 2*, EACEA/29/09 Lote 13b, a través de una Beca Doctoral 'Full'. Se realizaron entrevistas a 69 docentes de distintas áreas disciplinares, categoría, dedicación y antigüedad en la docencia universitaria.

estudio sobre los sistemas de posgrado en distintos países realizado en el marco de una Red de investigación del Sector Educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) durante el periodo 2013-2017.² Por otro lado, se proporcionan datos recogidos en un proyecto de investigación en curso radicado en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) cuya primera etapa se centró en el análisis de documentos institucionales y datos estadísticos que permitió describir las características que asume la estructura del puesto de trabajo docente en dicha universidad.³

Los datos recogidos en el trabajo de campo en ámbitos institucionales específicos realizado en el marco de las investigaciones empíricas mencionadas son puestos en diálogo con los aportes de la literatura sobre el tema a nivel internacional. Se busca desarrollar una mirada interpretativa con sensibilidad comparativa (Sieder, 2005), de tendencias que rebasan las fronteras nacionales e inciden en el ejercicio del TDU en ámbitos institucionales específicos.

El artículo se organiza en tres partes. Primero, se justifica la apuesta por denominar como trabajo docente la actividad que desarrolla el profesorado universitario; en este apartado se realiza una caracterización de dicha práctica social. Segundo, se describe una serie de tendencias que se han consolidado en los sistemas universitarios a nivel mundial y la manera en que afecta al TDU; se asume aquí el supuesto de que los cambios operados en el campo de la educación superior obedecen a cambios ocurridos en el mundo del trabajo en general que impactan, transforman y otorgan nuevas especificidades al TDU. Por último, se presentan reflexiones finales que pretenden ser nuevas aperturas para la profundización del estudio del TDU con relación a cada una de estas tendencias.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO

La revisión de la literatura especializada permite afirmar que en los estudios sobre la docencia universitaria, fundamentalmente en los estudios comparados, prevalece el uso de la categoría “profesión académica” (Clark, 1983; Brunner, 1985; Altbach, 2004; Fernández Lamarra y Marquina, 2012). En la investigación que aquí se presenta, se optó por la categoría de “trabajo docente” para denominar la actividad cotidiana que realiza el profesorado en el ejercicio de su función docente en la universidad. Dicha elección obedece a la especial relevancia que cobra considerar como trabajo las tareas que desarrollan actores que, en general, no se autoperciben como trabajadores. Y es que la universidad es una

² Se trata de una Red de investigadores del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES) financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina. Las universidades estudiadas son la UNCPBA y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de Argentina, Universidade de Campinas (Unicamp) de Brasil y Universidad de Asunción (UNA) de Paraguay.

³ Se trata de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI) radicado en el Departamento de Humanidades de la UNS para el periodo 2015-2019.

institución que históricamente se auto invistió como un lugar dedicado a la búsqueda desinteresada de la verdad sobre los asuntos sociales, un recinto ajeno a las cuestiones mundanas y exento de sus condicionamientos (Bourdieu, 2007). Se trata de imágenes que han impregnado las representaciones acerca de la universidad como institución y de las actividades que allí se desarrollan y que suelen considerarse ajenas a los cambios que acontecen en el mundo del trabajo. Señalar esto resulta importante porque cuando se desarrollen las tendencias que atraviesan los sistemas universitarios, se parte del supuesto de que dichos cambios están relacionados con transformaciones en el mundo del trabajo en general.

Dicho esto, y siguiendo a distintos autores —desde Marx, pasando por Castel, Dejours, Sennett, etc.— la categoría de trabajo es entendida en su dimensión antropológica, ya que permite visibilizar su centralidad como experiencia subjetivante y como articulador social. La categoría de trabajo permite dar cuenta de la experiencia cotidiana de los profesores universitarios en el ejercicio de su función docente, en su dimensión prescripta y efectiva y de las condiciones materiales y simbólicas en las que dicha actividad se desarrolla. Como sostiene Dejours (2012) por la experiencia del trabajar, la subjetividad crece y se transforma. Reconocido como una instancia de producción colectiva con una función social y con acceso al espacio público, el trabajo se convierte en soporte de utilidad social y fundamento legítimo de reconocimiento social, como un factor de inscripción social (Castel, 2015).

Estos aspectos del trabajo docente universitario —experiencia subjetivante, articulador social, dimensión prescripta y real, condiciones materiales y simbólicas— no alcanzan a ser captados desde la categoría de profesión cuyo eje de preocupación es el *status* y la clasificación de las ocupaciones de acuerdo al cumplimiento o no de una serie de rasgos definidos *a priori*. Al decir esto no se desconoce que la estrategia del profesionalismo ha defendido imágenes positivas y ha agrupado al profesorado —fundamentalmente de los niveles inicial y primario— en torno a reivindicaciones y luchas en su intento social por construir una cualificación (Lawn y Ozga, 1988, en Contreras, 2011), pero la opción por la categoría de trabajo en el caso de los docentes universitarios es una manera de romper con la ideología del profesionalismo como ideal, que “hace que las funciones reales del trabajo, su práctica y las relaciones sociales queden oscurecidas” (Densmore, 1990: 124).

Por otra parte, hay tener presente que en el contexto latinoamericano no se puede adoptar taxativamente la categoría de “profesión académica” proveniente de la tradición anglosajona en la que el “académico” es un miembro de una comunidad o profesión que se encuentra diferenciada e independiente del poder estatal y dedicado *full time* a la producción y a la transmisión de conocimientos (Clark, 1983): Como se verá en los próximos apartados, en América Latina, las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollan su actividad los docentes universitarios distan de la imagen del académico, de ese hombre que vive para el conocimiento o la cultura, en términos de Clark o Brunner.

Pero además en la mayoría de los países de la región, el acceso laboral a la universidad se realiza a través de ‘cargos docentes’ que implican como actividad ineludible la enseñanza. Y desde esa posición en el espacio universitario (desde ese “cargo docente”) se desarrollan otras actividades como investigación, extensión y gestión. Apostar por la denominación “trabajo docente universitario” es una manera de ubicar en el centro de la escena la actividad que otorga al profesorado su razón de ser en la universidad y que suele ser subvalorada en relación con la investigación.

La actividad que realiza el profesorado universitario, que aquí se opta por nombrar como trabajo docente, adquiere una serie de rasgos en contextos institucionales específicos que permiten caracterizarla como una práctica social específica, heterogénea y compleja (Walker, 2016). Con respecto a ello, una primera cuestión a señalar es que en el campo universitario se nomina como docente —se dice que ejercen el trabajo docente— sujetos que provienen de distintos campos disciplinares, que son miembros de diferentes tribus —en términos de Becher (2001)— que habitan la universidad. Biólogos, matemáticos, abogados pedagogos, ingenieros, entre otros, son agrupados en una misma “categoría ocupacional”. De allí que se hable del TDU como un espacio de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen. La dimensión disciplinaria, que fragmenta al cuerpo docente, implica no sólo diferencias en cuanto a los saberes y herramientas para llevar adelante la prácticas de transmisión y construcción de conocimientos (entendiendo que cada disciplina tiene sus particulares creencias, códigos de pensamiento, formas de comportamiento, modos de comunicación y organización, y formas específicas de división del trabajo); sino que, las particulares pertenencias disciplinares suponen condiciones de desigualdad en términos de reconocimiento y de prestigio. En este sentido, se entiende las disciplinas como construcciones socio-históricas con sus diferentes estrategias de protección del gremio y sus mecanismos de cierre social y de auto-legitimación (Collins, 1989).

Además de la dimensión disciplinar, el TDU se encuentra atravesado por la dimensión organizacional, la del establecimiento, en la medida que dicha práctica adquiere especificidades en función del entrecruzamiento del área disciplinar de pertenencia y la facultad o centro de adscripción. Así, se da un juego de fuerzas centrífugas y centrípetas entre lo general y lo particular en un universo simbólico organizacional que reconoce a todos los integrantes como miembros de la universidad, en una misma categoría ocupacional y un universo simbólico disciplinar que fragmenta la construcción de identidades alrededor de matrices disciplinarias y campos profesionales con prácticas idiosincrásicas (Araujo, 2003). Como sostiene Clark (1983), la dimensión disciplinar atraviesa y trasciende las fronteras de los establecimientos locales, mientras la dimensión organizacional, a su vez, recoge subgrupos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales a nivel de los establecimientos.

Por último, hay que señalar que la heterogeneidad del TDU deviene de la particular posición que cada docente ocupa en el espacio universitario. Los docentes —como resultado de sus luchas previas y ligada a ciertas propiedades— se ubican en determinados puntos de la trama que es el espacio universitario en función de distintas dimensiones. El TDU es una práctica social compleja, heterogénea y específica que está atravesada por las dimensiones disciplinar, organizacional y otras como la antigüedad, institución de pertenencia, tipo y ubicación de las asignaturas, categoría, dedicación, género, etc. Dichas dimensiones configuran condiciones materiales y simbólicas que posicionan a los docentes ante demandas diversas y distintos grados de responsabilidades y promueven formas de relación específicas con la institución y con los demás agentes sociales (colegas, estudiantes, autoridades, etc.) que dan lugar a formas singulares de percibir, sentir y ejercer el TDU (Walker, 2017). Ahora bien, las especificidades que asume el TDU se han profundizado o han adoptado nuevos rasgos debido a la consolidación de tendencias en el campo universitario que han provocado modificaciones en los sistemas, en las instituciones y en las prácticas de los actores.

CAMBIOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INCIDENCIA EN EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO

El análisis de las particularidades que asume el TDU en la actualidad requiere prestar atención a tendencias que se han venido consolidando en distintas latitudes por los efectos de la implementación de políticas específicas que regulan las prácticas de los actores así como por el devenir estructural de la institución universitaria. Sobre ello advierte Krotzsch (2008), retomando a Martin Trow, al señalar las profundas transformaciones que provocó en la lógica de los sistemas la ampliación del ingreso a la universidad en la década de 1960. Precisamente, la mirada histórica es la que permite considerar los procesos de expansión y de masificación de las universidades iniciadas a mediados del siglo xx como un hito en la configuración del TDU. De hecho, como señala Brunner (1985) los docentes de educación superior de América Latina que en 1960 llegaban a 66 mil crecieron a 388 mil en 1976. Como sostiene Chiroleu (2002), ambos procesos demandaron la ampliación del profesorado y generaron modificaciones en el perfil de los docentes universitarios, convirtiendo a la docencia universitaria en un refugio ocupacional para aquellos graduados que vieron restringida su inserción en el mercado laboral de la profesión para la cual se formaron. En este sentido, además de los docentes cuyo principal centro de interés radica en las universidades, que tienen una elevada dedicación horaria y una escasa actividad profesional independiente, es decir, con un “perfil académico” —de acuerdo a la literatura—, comienzan a tener mayor presencia en las universidades los “docentes profesionalistas” (cuyo centro de interés está en el mercado de su profesión y en el dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial), y los que Gil Antón (2012) denomina “enseñantes” (con

un centro de interés en la docencia pero desarrollando tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y aun en otros niveles educativos). Las investigaciones desarrolladas en distintos contextos permiten afirmar que esta diversificación de perfiles constituye un fenómeno global.

La estratificación del cuerpo docente vía la diversificación de perfiles vinculada a los procesos de masificación de las universidades se vio acentuada por un conjunto de tendencias entre las que se encuentran: a) nuevas formas de contratación laboral; b) políticas de evaluación de la calidad; c) Internacionalización; d) Virtualización; y e) expansión de los posgrados.

Nuevas formas de contratación laboral y desarrollo de carreras nómades y precarias

En consonancia con los cambios acontecidos en el mundo del trabajo en general (Antunes, 2001; Castel, 2015; Sennett, 2006), los sistemas universitarios en distintas latitudes asisten a un incremento de formas de contratación laboral a tiempo parcial y de forma temporaria. En América Latina, en el caso de Argentina, según datos de los Anuarios Estadísticos de la SPU para el periodo 1998-2015 —última fuente disponible— apenas el 12% de los cargos docentes corresponde a dedicación exclusiva (*full time*) mientras que cerca del 70% posee dedicación simple, es decir, una carga horaria de 10 horas semanales. El resto posee dedicación semi-exclusiva (20 horas semanales). Esta tendencia general adopta mayor o menor fuerza según el perfil profesional o académico de las carreras y titulaciones. Por ejemplo, las formas de contratación a tiempo parcial prevalecen en las áreas disciplinares de perfil profesionalista (Derecho, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud) y también en determinadas instituciones (fundamentalmente las de reciente creación). Con respecto a la estabilidad laboral los docentes interinos en Argentina —es decir, que no son regulares, que no tienen la permanencia garantizada—, representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario y en algunas universidades el porcentaje supera el 70% aunque la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 fija un límite del 30% para las contrataciones interinas y sólo para casos excepcionales, aunque se ha convertido en la regla.⁴ El incremento de cargos docentes a tiempo parcial y temporarios constituye una tendencia a escala global (Gil Antón, 2013). En las universidades públicas de Brasil también se asiste a un aumento de contrataciones temporarias. Neri de Souza (2017) afirma que en las universidades públicas brasileras se multiplican los contratos flexibles y precarios, mediante programas de becas y estancias docentes; señala la misma autora que las contrataciones temporarias de docentes se realizan para una jornada de 12

⁴ En las universidades nacionales recientemente creadas predominan las formas de contratación 'Otros' que incluyen diversas modalidades de vinculación institucional para el ejercicio del trabajo docente como contratos temporarios, ad honorem, horas cátedra, etc.

horas semanales en las que se deben cumplir con las mismas responsabilidades que un profesor efectivo, es decir, docencia, investigación y extensión. En Francia, los contratos temporarios (*Attaché temporaire d'enseignement et de recherche* —ATER—) están presentes, de manera general, para doctorandos y posdoctorandos por periodos de un año con posibilidad de renovación y con un salario que corresponde a 2/3 del salario del *maitre de conférences*, de carácter estable (Gil Antón, 2013); existen también en las universidades públicas francesas los vacataires o “responsables por curso”, remunerados por hora que da cuenta de otras formas de empleo precario (Musselin, 2008). En España, la contratación permanente bajo la figura de funcionario corresponde únicamente a las categorías más altas de la jerarquía profesoral: Catedráticos y Profesores Titulares; para el resto de las categorías, los docentes son contratados de manera indefinida o determinada, y de acuerdo a datos del Informe Estadísticas Universitarias Curso 2016-2017 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el 42.5% del Personal Docente Investigador de las universidades públicas españolas es funcionario.

En este contexto, son los docentes noveles los que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. En las entrevistas realizadas, los jóvenes que recién se inician en la carrera docente universitaria dicen experimentar la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral. Aquellas trayectorias —armónicas, lineales, graduales en una misma institución— relatadas por profesores que llevan varias décadas en la universidad, resultan inasibles para quienes recién se inician como docentes en la actualidad y van construyendo las trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados de los periodos de becas y la renovación de contratos que llevan a que surjan como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporario de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. Esto hace que el acceso a los puestos docentes permanentes se retrasen, con lo que esto supone en términos de posibilidad de proyectarse no sólo a nivel profesional sino, y fundamentalmente, a nivel personal. Al respecto sostiene García Calavia (2012) que en España, se ha alargado la edad media de acceso al puesto permanente (ya que cada vez hay menos gente que consigue ser profesor titular antes de los cuarenta años de edad) mientras se anticipó la edad de obtención del mayor grado académico. Esta cuestión se relaciona con otra tendencia en el campo de la educación superior, la expansión de los posgrados, que se abordará más adelante.

Las formas de contratación a tiempo parcial y de carácter temporario dan lugar al desarrollo de carreras nómades (Enders y Kaulisch, 2006), de formas precarias de trabajo que tensionan o debilitan la cohesión de la dimensión organizacional. En la medida que los docentes, fundamentalmente noveles, se encuentran sincrónica y diacrónicamente “de paso” por la universidad resulta pertinente preguntarse “¿Cómo habría alguien de comprometerse con una institución que no se compromete con uno?” (Sennett, 2006: 167).

Hegemonía de las políticas de evaluación de la calidad y fragmentación e individualización del colectivo docente

A partir de las décadas de 1980 y 1990 en el marco del denominado ascenso del Estado Evaluador (Neave, 2001) se asiste a nivel mundial a la hegemonía de políticas de evaluación basadas en la rendición de cuentas a través de las cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado en las instituciones universitarias. Según plantea Ordorika (2004) los procesos de evaluación se convierten en uno de los mecanismos más eficaces para establecer relaciones adecuadas entre los “clientes” que demandan diversos productos y servicios de la educación superior —estudiantes, empleadores y consumidores de conocimientos— y las instituciones universitarias.

En este contexto, las políticas de evaluación del TDU operan como: 1) instrumento de redistribución presupuestaria (en contextos de ajuste la evaluación aparece como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria; una parte importante del presupuesto de las instituciones y del salario de los docentes ya no está garantizada; más que un derecho constituyen “premios”, “incentivos”, “complementos” que deben ser “ganados”); 2) mecanismos de división, de clasificación y de distinción de los actores en el campo universitario (en la medida que los procesos de evaluación habilitan a ocupar determinadas posiciones y las propiedades ligadas a ellas); 3) dispositivo de regulación de las prácticas de los actores (ya que los criterios de evaluación se convierten en un principio para la acción que definen lo que vale la pena hacer y lo que no para ser valorado positivamente).

En las últimas décadas los docentes han sido objeto de crecientes evaluaciones de tipo tecnocrático orientadas por criterios de productividad, centrados en formatos electrónicos y parámetros cuantitativos que los sumergen en un “permanente completar casilleros”, en una dinámica en la que se sienten “evaluados hasta el extremo” y en la que “parece que nada alcanza, siempre se pide más”, según las expresiones de los docentes. Los supuestos y procedimientos de este tipo hegemónico de evaluación entran en tensión con las características que asume el trabajo docente. Sin pretensión de desarrollarlas, sólo se planteará que el análisis de las entrevistas a docentes universitarios permitió identificar como efectos de las políticas de evaluación del TDU una serie de tensiones: 1) entre la heterogeneidad del trabajo docente y la homogeneidad de los instrumentos de evaluación; 2) entre la dimensión efectiva del trabajo docente y la evaluación de los aspectos formales; 3) entre el carácter colectivo del trabajo docente y las lógicas individuales de los dispositivos de evaluación; 4) entre el sentido del trabajo docente y la burocratización e intensificación que propician las políticas de evaluación (Walker, 2016).

Si bien en algunos casos, de acuerdo a las entrevistas realizadas, la evaluación es percibida como una oportunidad para desarrollar proyectos colectivos en la medida que permite consensuar criterios, es justamente la falta de objetivos y de proyectos comunes la

mayor debilidad de los procesos de evaluación vigentes; el carácter fragmentario de las evaluaciones de la que es objeto el TDU en las que diferentes instancias evalúan distintos aspectos sin que exista un marco que las englobe y otorgue sentido. En la práctica se despliegan procesos que suelen superponerse, que no se retroalimentan y que producen un cúmulo de información que no siempre es utilizada para la toma de decisiones institucionales, etc. Incluso, los criterios de evaluación son variables en función de la instancia encargada de evaluar, coexistiendo a veces de manera contradictoria y a los cuales es necesario “amoldarse” y “ajustarse” para poder permanecer en la universidad. En tanto la participación en espacios colectivos no siempre es valorada si no está formalizada y certificada, el trabajo individual se convierte en una “estrategia adaptativa” por parte de los docentes ante las crecientes demandas, las variadas actividades y la presión por los plazos que cumplir. El trabajo estratégico, cada vez más necesario para mantener o mejorar la posición en el espacio universitario, va construyendo un “habitus docente”, una forma de conducirse que, sobre todo para quienes recién se inician en la docencia universitaria, puede llegar a ser la única forma conocida, la forma privilegiada ya que es la manera en que se afiliaron a la universidad. En función de lo expuesto puede afirmarse que por los supuestos que los fundamentan y por las prácticas que provoca, los procesos de evaluación hegemónicos contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores de modo a que se dedique “cada cual a lo suyo” (Dejours, 2009).

Uno de los instrumentos de evaluación privilegiados introducidos en el marco de la nueva gestión pública es la retribución económica según desempeño, el pago por mérito que contribuye a la estratificación del cuerpo docente al producir diferencias en los salarios. Se trata de diferencias de ingresos resultado de la implementación de mecanismos que Gil Antón (2013) denomina Transferencia Monetaria Condicionada (TMC), es decir, una modalidad focalizada en el individuo que, a condición de permitir que se evalúen sus productos, de ser positivo el juicio obtiene ‘monedas adicionales’, no sujetas a control o contrapeso sindical ni de colectivo alguno. En Argentina este mecanismo se implementó en el año 1993 a través del Programa de Incentivo a los docentes investigadores por parte de la SPU en un contexto de ajuste presupuestario en el que en lugar de otorgar una mejora salarial para el colectivo docente se estableció la asignación individual de un plus económico según la productividad. En México también se asistió a un incremento de la segmentación del TDU a partir de la implementación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT. En España, desde el año 1989 a través del Real Decreto 1086, los quinquenios de docencia y los sexenios de investigación se sustentan en la misma lógica de retribución económica del desempeño. Resulta necesario señalar que las diferencias no son sólo salariales sino que a través de este mecanismo se introducen diferencias simbólicas. Por ejemplo, en la actualidad en Argentina el complemento económico del Programa de Incentivos es irrisorio pero ocupar las más altas categorías del Programa (‘ser’ —no ‘tener’— sino ‘ser’ Categoría I ó II tiene una fuerte carga de reconocimiento y prestigio

por parte de la comunidad académica). Por otra parte, poseer determinada categoría es requisito para el acceso a ciertas funciones en la universidad (por ejemplo, la dirección de proyectos de investigación).

Aumento de la internacionalización y diferenciación entre docentes locales y cosmopolitas

Si bien la internacionalización constituye un fenómeno que acompañó los orígenes y el desarrollo histórico de las universidades, en la actualidad pasó a ocupar un lugar central en las agendas de educación superior a nivel mundial. La internacionalización ya no constituye una acción electiva e impulsada por cierta voluntad cooperativa o integracionista sino que existen condiciones estructurales que conducen a las universidades hacia ese camino (Krotsch, 1997; Perrotta, 2016).

Desde la última década del siglo xx, los procesos de internacionalización de la educación superior comienzan a tener mayor protagonismo a través de acciones como la movilidad de académicos y estudiantes de grado y de posgrado, la constitución de redes de investigadores para el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales entre carreras universitarias y el abordaje de problemáticas regionales.

A nivel de los sistemas, se asiste a un periodo de construcción e implementación de políticas de internacionalización en las que participan organismos gubernamentales y no gubernamentales. En el contexto europeo, el caso emblemático es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En América Latina pueden mencionarse los esfuerzos de conformación y consolidación del Sector Educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) o los lineamientos formulados en las distintas Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) iniciadas en 1996. En cada uno de los países ha habido una importante promoción de las políticas de internacionalización.

A nivel institucional, algunos aspectos que permiten identificar el grado de internacionalización de las universidades son la existencia de un área u oficina responsable de tales actividades en la institución, su ubicación en el organigrama, las funciones atribuidas y el tipo de vínculo entre sus responsables y los docentes-investigadores; sistemas de comunicación entre los distintos actores de la comunidad universitaria nacional e internacional; financiamiento dedicado a las actividades internacionales de la institución; cantidad de convenios firmados con instituciones extranjeras; movilidad académica de docentes y de estudiantes; publicaciones conjuntas entre docentes-investigadores de la institución y actores extranjeros; participación en redes de investigación; etc.

A nivel de los actores, la relevancia de los criterios de internacionalización en la evaluación de la carrera docente ha provocado cambios en las culturas y prácticas cotidianas. La internacionalización permite la inserción de los académicos en los debates de las comunidades disciplinares del ámbito internacional, el aumento del prestigio local y el acceso

a nuevos espacios de publicación; aunque también favorece la definición exógena de las agendas de investigación, la fuga de cerebros, la desconexión de la producción de conocimientos de las problemáticas prioritarias locales y nacionales. Además, las formas de acceso a recursos que permiten llevar adelante actividades conjuntas con colegas de otras nacionalidades se efectúa a través de mecanismos competitivos que colocan a los docentes en una permanente lucha por la obtención de becas y de subsidios.

Una cuestión que emergió en las investigaciones realizadas es que la internacionalización de los docentes universitarios obedece más al resultado de iniciativas de los actores que a estrategias institucionales. Las entrevistas con los docentes permiten afirmar que las movilidades académicas, las estancias en el exterior y la participación en redes internacionales suelen obedecer primordialmente a iniciativas individuales y a contactos personales. Se puede afirmar que existe una “autogestión”, una “gestión individual” de la dimensión internacional de las carreras docentes motorizada por los réditos individuales de la internacionalización: capital cultural incorporado (los aprendizajes realizados) e institucionalizado (credencial que se valorará en la trayectoria docente), capital social (contactos) y simbólico (prestigio). Cuando las acciones de internacionalización forman parte de estrategias institucionales,⁵ los réditos a nivel institucional se traducen en términos cuantitativos como un criterio más de valoración en los procesos de evaluación (de las institucionales, programas o carreras).

Cabe señalar la presencia diferencial de la dimensión internacional en las carreras docentes del conjunto del profesorado universitario. Retomando la ya clásica distinción entre “docentes cosmopolitas” y “docentes locales” (Clark, 1983), son los primeros los que establecen vínculos estrechos con colegas de otras latitudes con los que se comparte un campo disciplinar e intereses temáticos al tiempo que se “desanclan” de sus ámbitos organizacionales de pertenencia. Las estancias académicas en el exterior, las demandas del trabajo colaborativo con colegas internacionales, etc., contribuyen a desvincular a los docentes cosmopolitas de los espacios de participación política de la institución de pertenencia, de la gestión de problemáticas cotidianas del ámbito de trabajo, de la asistencia a eventos académicos internos, de las interacciones cotidianas con colegas y estudiantes, etc. Éstas constituyen actividades que suelen recaer en los docentes ‘locales’ —dedicados fundamentalmente a las tareas de enseñanza— sobre todo en los periodos en que sus colegas cosmopolitas —más comprometidos con la disciplina que con la institución— se encuentran en estancias en el exterior. En relación con ello hay que destacar que las políticas de

⁵ En el marco de uno de uno de los proyectos de investigación cuyos resultados aquí se presentan, los responsables de las oficinas de internacionalización de universidades argentinas manifestaron que suelen desconocer o no contar con datos sistematizados sobre los convenios suscriptos entre los grupos de investigación de la institución y equipos de otros países, las movilidades realizadas por docentes y las redes internacionales en las que participan, etc. Señalaron esta falta de información centralizada, fundamentalmente cuando las acciones son realizadas por los docentes por “cuenta propia” y no se llevan a cabo en el marco de programas en los que participa la universidad.

internacionalización están orientadas mayoritariamente a la actividad de investigación y no a las de docencia.

Virtualización de las formas de comunicación y desvinculación de los docentes

Los últimos años son testigos a nivel mundial de la expansión de la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). El desarrollo de la modalidad virtual en educación responde distintos motivos, entre ellos la masividad, las demandas del mercado y la necesidad de alcanzar a poblaciones más amplias que no pueden acceder a centros universitarios bajo la modalidad presencial. Si bien la inclusión de las TICs en el campo educativo puede entenderse como fuente de democratización, no pueden desconocerse las condiciones de desigualdad —entre sistemas nacionales, universidades, facultades y sujetos— en que se las incorpora, así como su vinculación con la “globalización mercantil de la universidad” (Santos, 2005).

La virtualización en el campo de la educación superior se presenta a diferentes niveles. A nivel del sistema, las TICs se incorporan para la gestión administrativa de las universidades y para el desarrollo de propuestas de formación virtual o *E-learning* (Guido y Versino, 2012), conformando un subsector cada vez mayor.

A nivel institucional, la virtualización atraviesa diferentes dimensiones de la vida universitaria que incluyen los procedimientos administrativos; los modos de recolección, de tratamiento y de difusión de información referida a la comunidad académica; las formas de vinculación entre universidades y con diferentes agentes del campo universitario nacional e internacional, los procesos derivados de las políticas de evaluación, etc. Además, y fundamentalmente, la oferta de propuestas académicas virtuales constituye para las instituciones una atractiva fuente de financiamiento (Rama Vitale, 2008).

A nivel de los sujetos, la virtualización cobra centralidad en las propuestas de educación a distancia. En estos formatos en los que es necesario conocer los contenidos a enseñar y contar con habilidades tecnológicas, las tareas se suelen distribuir entre distintos grupos de actores (docentes y técnicos) que deben cooperar para desarrollar un producto, un curso por ejemplo. Pero también suele existir una separación entre quienes diseñan esos productos y quienes facilitan su distribución (autores y tutores). Desde un punto de vista pedagógico, se asiste a una división de tareas entre el docente que elabora un material del que cede los derechos de autor y que debe cumplir con ciertas normas estandarizadas para ser replicado en diferentes latitudes por los tutores. En este sentido, tanto los trabajos de concepción de una propuesta pedagógica o de tutorización de su desarrollo están atravesados por la especialización, la racionalización y la normalización que caracteriza la “industrialización” del trabajo docente (Musselin, 2007).

Por otra parte, la virtualización se hace presente en las propuestas académicas de carácter presencial a través de la introducción de recursos y de plataformas digitales en las

prácticas de enseñanza, en las formas de trabajo académico colaborativo con colegas de la misma universidad u otras instituciones y países, en la comunicación cotidiana con estudiantes y compañeros, etc. Es decir, las TICs han generado cambios en el TDU no sólo en las propuestas pedagógicas de la modalidad a distancia sino también en aquellas con carácter presencial. El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de carreras, de grado y de posgrado presenciales de universidades argentinas y españolas, permite reconocer la centralidad que ocupan las actividades virtuales en su trabajo docente cotidiano y que contribuyen a desdibujar las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar, descentrando no sólo el espacio de aprendizaje de los confines del aula sino también los tiempos que ya no se ajustan a los límites de la jornada laboral prescripta. Si bien algunos profesores valoran la autonomía que brinda el *workhome*, la mayoría de los entrevistados dicen vivir el teletrabajo como una forma de intensificación del TDU, un trabajo a demanda que requiere estar constantemente *online*.

Por otra parte, no puede desconocerse que si bien las formas de comunicación mediadas por la virtualidad han facilitado los intercambios y la conformación de redes académicas (disciplinarias e interdisciplinarias) más allá de los límites de las propias instituciones, han sustituido paulatinamente los encuentros cara a cara en el interior de las propias universidades. En el trabajo cotidiano con los colegas son cada vez más frecuentes las formas de comunicación y el trabajo colectivo mediados por la virtualidad (discursos y formatos que circulan a través de la red). Por lo que cabe preguntarse por las peculiaridades y efectos que provocan a nivel de los sujetos particulares y del colectivo docente. En este sentido: ¿Qué es lo que cambia con las actuales formas de “teletrabajo”? Una pista para pensar la cuestión puede encontrarse en las características de la comunicación escrita que predomina en estas formas de intercambio virtual (correos electrónicos, plataformas virtuales) y que requiere mayor tiempo y detenimiento para la formulación de una idea que la comunicación oral que dispone de otros recursos (ademanos, posturas, etc.). En la comunicación virtual, por una cuestión de economía lingüística, se suele restringir a lo imprescindible aquello que se escribe, se busca —de manera voluntaria o no— focalizar en lo que constituye el motivo del intercambio entre colegas.

Detrás de la pantalla, invisibilizados, quedan los estados de ánimo (el sentir que el trabajo nunca acaba), sensaciones (respecto del sentido del trabajo que se está realizando), anécdotas y situaciones imprevistas (lo que sucedió en una clase), intuiciones (que se decide no plasmarlas en lo escrito hasta que estén más elaboradas), sentimientos (el enojo o la alegría por alguna situación vivida en la facultad, en una reunión, etc.; el temor por un nuevo proyecto, los nervios por una resolución o notificación que no llega). Se trata de cuestiones vinculadas a la experiencia del trabajo docente que quedan por fuera de un correo electrónico pero que seguramente en una conversación cara a cara, son manifestadas, compartidas ya que esos sentimientos y sensaciones se tornan visibles en la corporeidad. El enojo o la alegría se expresan a través del rostro; el cuerpo da muestras del cansancio,

de nerviosismo; los gestos expresan mucho más de lo que se prefiere decir; el cuerpo evidencia aquello que en un correo electrónico se decide no mencionar. Precisamente lo que acontece en lo cotidiano del trabajo docente, lo imprevisto, lo que se intuye más que aquello sobre lo que se tiene certeza, lo que se siente, lo que resulta importante y operó como fuente de movilización interior pero que no se lo considera tan relevante como para ser escrito en un *e-mail*; todo eso es lo que queda por fuera de la pantalla, por fuera de la virtualidad. Y no son cuestiones menores ya que se trata de aspectos que atraviesan a los docentes como personas y como trabajadores y que al quedar excluidas de las nuevas formas de comunicación quedan invisibilizadas y naturalizadas. En este sentido, resulta urgente indagar en la incidencia de la creciente virtualización del trabajo docente en el marco de una trama relacional en la que se conjuga con lógicas del campo que tienden a la fragmentación, racionalización e individualización del TDU.

Expansión de los posgrados y aumento de la lógica credencialista

Otra tendencia característica de los sistemas de educación superior a nivel global en los últimos años es la expansión del nivel de posgrado cuyo desarrollo inicial se encuentra en los países europeos y en Estados Unidos. Dicha expansión obedece al avance científico-tecnológico y su impacto a nivel económico-productivo y social que demanda a los sistemas educativos conocimientos nuevos y cada vez más especializados.

En relación con el contexto internacional, América Latina presenta un crecimiento tardío de la oferta de posgrado, marcado por desigualdades entre los países en función de las tradiciones educativas nacionales y los instrumentos de política educativa implementados. En la región, Brasil, México y Argentina son los países que cuentan con mayor trayectoria en la institucionalización del nivel de posgrado.

Son varias las cuestiones que pueden analizarse en relación con el desarrollo del posgrado: formatos y propuestas curriculares, formas de financiamiento, marcos regulatorios, procesos de evaluación y acreditación, relación con la internacionalización, etc. Interesa en esta ocasión detener la mirada en lo que provoca la expansión del posgrado a nivel de los sujetos y del TDU cotidiano.

Una serie de cambios en el TDU devienen de la forma que adopta el financiamiento del nivel. En el contexto internacional se presentan distintas experiencias: el principio de compartir costos (*cost sharing*), como ocurre en Estados Unidos; centralización de los recursos financieros en los ministerios y sujetos a las variaciones del presupuesto público como sucede en Inglaterra, Francia y Alemania; financiación externa al sistema universitario a través de becas de posgrado otorgadas por organismos como el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en Chile o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México; o como en Brasil, el sostenimiento completo de la oferta de posgrado por el Estado Federal y los estatales a través del pago de salarios a

los docentes (financiamiento a la oferta), en la mayoría los casos con cargos de dedicación exclusiva, y por becas otorgadas a los alumnos (financiamiento a la demanda) (Escudero, Salto y Zalazar Giummarresi, 2016).

En otros casos, como en Argentina, el crecimiento exponencial del posgrado en los últimos años no ha ido acompañado de la asignación de financiamiento específico con las dificultades que ello conlleva para el funcionamiento de los programas. En este país, el principio rector para este nivel es el autofinanciamiento, con prevalencia del financiamiento hacia la demanda que recae fundamentalmente en los estudiantes a través del cobro de matrículas y de aranceles. Sin embargo, existen ofertas no aranceladas en universidades públicas que buscan dar continuidad al principio de gratuidad que caracteriza a los estudios de grado en las universidades nacionales. En estos casos en los que además de carecer de presupuesto específico no se cuenta con ingresos provenientes del cobro de aranceles, la manera de sostener los programas es por un financiamiento cruzado con el nivel de grado en lo relativo a personal docente y administrativo, infraestructura y equipamiento. Con respecto a los docentes, el dictado de cursos de posgrado se convierte en una tarea más a realizar en el marco de las responsabilidades del cargo docente en el grado. De este modo, al no contar con remuneración específica y con la intensificación de tareas que supone, queda sujeto a las posibilidades y/o voluntades individuales. A pesar de ello, la mayoría de los docentes entrevistados de un programa de posgrado en la que el trabajo docente se realiza *ad honorem* señala que la decisión de dictar cursos en dicho nivel, sin remuneración, obedece a que es una fuente importante de prestigio y constituye una posibilidad de vincular docencia e investigación. En otras unidades académicas la oferta de posgrado es arancelada y la tarea de docentes locales e invitados es remunerada. Como se advierte, la diversidad de situaciones, incluso al interior de una misma institución, da cuenta de la escasa regulación del nivel de posgrado en el sistema argentino que contrasta con otras experiencias de mayor tradición como la brasilera en la que el posgrado cuenta con agencias propias de gestión, de regulación y de evaluación del nivel.

Por otra parte, más allá de las especificidades que asume el desarrollo del nivel del posgrado en los distintos ámbitos nacionales, lo que constituye una tendencia global es el imperativo de la credencial. En el marco de políticas de educación superior de incentivo a la investigación y su productividad, emergió la necesidad de formación de los docentes universitarios y las universidades se convirtieron en productoras y consumidoras de la oferta de posgrado (Barsky, 1997). En contextos como América del Norte, Europa y Asia, el título de doctor es uno de los requisitos para acceder a la profesión académica. En el caso español la posesión del título de doctor es un requisito para obtener la acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que autoriza para la postulación a plazas docentes en las universidades públicas. Al respecto, García Calavia (2012) plantea la finalidad instrumental que han adquirido las tesis doctorales y sostiene que en dicho país la mayoría consigue ser doctor en torno a los 30 años (en 2009

y 2010, casi el 60% de los nuevos doctores tenía entre 25 y 34 años). En otros contextos, el título de posgrado no es un requerimiento legal para el acceso a un cargo docente universitario aunque existen normativas que lo promueven. En Argentina, la LES establece que gradualmente se tenderá a que el título de doctorado sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario (Art. 36). Según datos obtenidos por el proyecto internacional *Changing Academic Profession* (CAP por sus siglas en inglés), hasta hace 10 años las universidades nacionales contaban apenas con un 20% de doctores, porcentaje que dista del promedio mundial en el que la titulación de posgrado constituye una condición (Marquina, 2013). Sin embargo, la expansión del nivel colocó a los docentes ante la exigencia de poseer credenciales de posgrado: el 11.2% obtuvo su doctorado entre los años 1984-1990, el 29.1% lo hizo entre 1991-1999 y el 50.4% en el periodo 2000-2007 (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). Si bien el número de doctores es bajo y el promedio de edad en la que se alcanza el doctorado es significativamente mayor, podría señalarse una tendencia más cercana a la española en el caso de las ciencias exactas y naturales. En las Ciencias Sociales y Humanidades persiste cierta representación de la tesis doctoral como el culmen de una trayectoria académica. En Brasil, en el contexto de reforma del Estado en 1996 se aprobaron las Directrices y bases de la educación nacional Ley N° 9394 según la cual las instituciones federales de educación superior (IFES) deben contratar un tercio de docentes con título de Magister o Doctor en régimen de dedicación integral para realizar investigación y eso duplicó la matrícula de posgraduación en una década (Silva Júnior y Sguissardi, 2013). En México, en quince años la proporción de doctores de las universidades públicas se multiplicó casi por 10 pasando del 3.6% en 1992 al 30.3% en 2007 (Gil Antón, 2013).

En este contexto, la posesión de credencial de posgrado se convierte en un capital valorado en el campo de la educación superior para el acceso a determinadas posiciones. En algunos casos es un requisito excluyente y en otros, que se orientan hacia esa tendencia, la titulación constituye un componente altamente valorado en procesos de selección del campo académico. La formación de posgrado constituye un criterio central en la evaluación para el acceso a cargos docentes, obtención de becas, subsidios a proyectos de investigación, categorización en programas de incentivo a la investigación, convocatoria a determinadas actividades académicas y para la asignación de *plus* salarial. Esto coloca a los sujetos ante la necesidad de la credencial como una moneda de cambio para permanecer o progresar en la carrera docente. No puede dejar de señalarse que en contextos como el argentino, los docentes afrontan esta demanda de titulación en el marco de la misma dedicación horaria, con dificultades en algunos casos para solicitar licencia por estudios y destinando parte de su salario no sólo a los costos de matrículas y tasas (en los casos que corresponda) sino para los traslados y gastos de manutención cuando se deben movilizar para asistir a los cursos de formación, etc. En relación con esto último, se encuentran en desigualdad de posibilidades aquellos docentes que residen en las ciudades capitales o

alrededores donde se concentra la oferta académica y quienes viven en el interior del país, a más de 1000 kilómetros de distancia de las grandes urbes por lo que, en muchos casos, suelen recurrir a la modalidad a distancia.

Por último, cabe destacar que el desarrollo de la oferta de posgrado y las políticas de promoción del nivel que demandan dicha formación a los docentes y han provocado un crecimiento de la cantidad de doctores entra en tensión en contextos de ajuste presupuestario con un número estable o cada vez más reducido —según el caso— de plazas docentes en las universidades que provocan una masa importante de profesores sobrecalificados que no encuentran inserción en la universidad.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se colocó la mirada en la incidencia de tendencias globales del campo de la educación superior en la cotidianeidad del TDU en contextos particulares. Sin pretensión de establecer generalizaciones universales, se buscó identificar los cambios que provocan a nivel de los sujetos las nuevas formas de contratación y de evaluación, la creciente virtualización, el fomento de la internacionalización y la expansión de los posgrados. Teniendo en cuenta que existen particularidades según los ámbitos nacionales, institucionales, disciplinares y personales; cobra relevancia como rasgo distintivo del conjunto de tendencias su “efecto individualizador”. Como se desprende del análisis realizado, se trata de lógicas y dinámicas que tienden a la “estratificación”, “diferenciación”, “fragmentación” y “desvinculación” del colectivo docente. El desarrollo de “carreras nómades”, la “autogestión de las carreras”, la incertidumbre e inestabilidad de los trabajos *part time* y temporarios, las estrategias adaptativas ante criterios productivistas de evaluaciones inconexas, el “imperativo de la credencial”, la competencia por los escasos recursos, el aumento del teletrabajo y las formas virtuales de vinculación van atomizando al colectivo docente de modo que se dedique “cada cual a lo suyo”.

Como se dijo, estas tendencias se relacionan con cambios en el mundo del trabajo en general en el marco de la cultura del nuevo capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). Las actuales formas de organización y de evaluación del TDU se basan en lógicas individualistas que atentan contra la posibilidad de experiencias compartidas y debilitan los “lazos de lealtad y de compromiso” con la institución y “confianza informal” entre colegas necesarios para el desarrollo de proyectos colectivos a “largo plazo” (Sennett, 2006). La dimensión colectiva del TDU inscribe a los docentes en el espacio público orientando sus prácticas cotidianas más allá de intereses individuales y en función de propósitos institucionales compartidos. Es esa dimensión colectiva la que le otorga sentido al trabajo docente en función de proyectos formativos que expresan acuerdos sobre la función de la universidad y su relación con la sociedad.

Como se advierte, las tendencias que se dirigen a la fragmentación, la estratificación y la individualización del profesorado universitario logran consolidarse por la connivencia de los propios docentes que desarrollan estrategias adaptativas para preservar o mejorar su posición en el campo universitario. Sin embargo, este “involucramiento cooptado” (Antunes, 2001), esa adecuación a las reglas del juego para permanecer en él, no implican una actitud pasiva. Se señala esto porque los estudios sobre los cambios acontecidos en el TDU suelen considerar a los docentes como sujetos pasivos sin capacidad de resistencia. Fundamentalmente, a partir de la década de 1990 en la que la actividad del profesorado universitario se convierte en un objeto de estudio privilegiado por la implementación de políticas universitarias, los análisis colocan a los docentes en el lugar de objeto de las políticas y no como sujetos con capacidad de negociación, de resignificación y de resistencia. Y es que, como nos recuerda Ronald Barnett (2001), aunque es verdad que la educación superior se encuentra encerrada en una jaula de hierro signada por la racionalidad prescriptiva, los fines establecidos y el operacionalismo, no hay que olvidar que la comunidad académica todavía tiene la llave de la jaula. Es por ello que, luego de identificar los particulares rasgos que asume el TDU, como resultado de tendencias que encuentran sus orígenes más allá de las fronteras de los sistemas de educación superior, resulta imprescindible profundizar en el estudio de las prácticas de resistencia que los docentes como colectivo están desplegando en distintos contextos, como alternativas a las lógicas individualistas, productivistas y despersonalizantes que configuran al TDU en la actualidad.

REFERENCIAS

- Antunes, Ricardo (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barsky, Osvaldo (1997). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa; Barcelona.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Brunner, Joaquín (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas: UNESCO-CRESALC.
- Castel, Robert (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- Chiroleu, Adriana (2002). “La profesión académica en Argentina”. En: *Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina*. Disponible en <http://www2.uerj.br/proealc>

- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Collins, Randal (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Contreras, José (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dejours, Christophe (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Modus Laborandi.
- Dejours, Christophe (2012). “Del trabajo a la subjetividad”. En: *Trabajo Vivo*. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Densmore, Kathleen (1990). “Profesionalismo, proletarización y trabajo docente” en Popkewitz, Thomas (Ed.) *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Enders, Jürgen & Kaulisch, Marc (2006). *The Binding and Unbinding of Academic Careers*. In Teichler, Ulrich (Ed.) *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press (Wenner Gren International Series, Vol. 83), pp. 85-96.
- Escudero, María; Salto, Dante y Zalazar Giummarresi, Rossana (2016). *El financiamiento de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en perspectiva internacional y comparada*. En Lamfri, Nora (Coord.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Editorial Brujas.
- Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: Editorial EDUNTREF.
- García Calavia, Miguel Ángel (2012). “Notas sobre empleo y trabajo en las universidades públicas españolas”. En Segundo Encuentro Intercongresual del Comité 07 de Sociología del Trabajo: *Condiciones de empleo y trabajo en la universidad*. Disponible en www.fes-web.org
- Gil Antón, M., Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack, J. & Martínez García, J. M. (2012). “La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación”. En Fernández Lamarra y Marquina (Coords.) *El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Gil Antón, M. (2013). “La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas” en *Espacios en Blanco*. Revista de Educación Nº 23, pp. 157-186.
- Guido, Luciana y Versino, Mariana (2012). *La Educación Virtual en las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Krotsch, Pedro (1997). “La Universidad en el proceso de integración regional”. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XIX, Nº 77, Pág. 76-77.
- Krotsch, Pedro. (2008). *Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina*. En Carmen García Guadilla (ed). *Pensadores y forjadores de la Universidad Latinoamericana*. Caracas: UNESCO/ IESALC-CENDES, BID.
- Marquina, Mónica (2013). “¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción”. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 15, Nº 15, pp. 35-58.
- Musselin, Christine (2007). “The transformation of academic work: fact and analysis”. In *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/5c10883g>
- Musselin, Christine (2008). *Les universitaires*. Paris: Éditions La Découverte.

- Neave, Guy (2001). *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neri de Souza, Aparecida (2017). “Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França”. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 27, pp. 63-85.
- Ordorika, Imanol (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Perrotta, Daniela (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Rama Vitale, Claudio (2008). *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Schugurensky, Daniel y Torres, Carlos (2001). “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista” en *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, N° 92, pp. 6-31.
- Sennett, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sieder, Rachel (2005). “Entrevista a Rachel Sieder”. En: *Revista Sistemas Judiciales* N° 8, pp. 61-64. Disponible en: <https://sistemasjudiciales.org/revista/revista-no-8-posibilidades-y-limites-de-la-comparacion/entrevista/> (Consultado 11/12/2018).
- Silva Júnior, João y Sguissardi, Valdemar (2013). “Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente”. En: *Espacios en Blanco. Revista de educación* N° 23, pp. 119-156.
- Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Walker, Verónica Soledad (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38 (153), pp. 105-119
- Walker, Verónica Soledad (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14 (14), pp.1-35

ARTÍCULO

Perfil del estudiante con éxito académico en las licenciaturas del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud

Profile of the student with academic success in the degrees in the area of Biological, Chemical and Health Sciences

ADRIÁN MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, ABIGAÍL PATRICIA MANZANO-PATIÑO,
MANUEL GARCÍA-MINJARES, CARELI JOHANA HERRERA-PENILLA,
ENRIQUE RICARDO BUZO-CASANOVA, MELCHOR SÁNCHEZ-MENDIOLA*

* Universidad Nacional Autónoma de México
Correo electrónico: adrianmartinez38@gmail.com

Recibido el 24 de mayo del 2019; aceptado el 18 de febrero del 2020.

RESUMEN

Por medio de la asociación entre el desempeño académico y factores personales, familiares y socioeconómicos de los estudiantes, es posible generar perfiles. Mediante los resultados obtenidos en los exámenes diagnósticos de ingreso a las licenciaturas que integran el área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CBQS) de la generación 2010 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la asociación a éstos factores, se desarrolló un modelo predictivo para identificar el perfil de estudiantes con éxito académico. Los resultados revelan que a mayor puntuación obtenida en las asignaturas de Biología, Química, Matemáticas, Español e Inglés en los exámenes diagnósticos de ingreso, mayor será el desempeño y el éxito académico en las licenciaturas del área de las cbqs.

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

- PALABRAS CLAVE** Exámenes diagnósticos; Desempeño académico; Eficiencia terminal; Educación superior; Éxito académico.
- ABSTRACT** Through the association between the academic performance and personal, family and socio-economical factors of the students, it is possible to generate profiles. Using the results obtained in the diagnostic examinations for admission to bachelor's degrees that integrate the area of Biological, Chemical and Health Sciences (CBQS, for its acronym in Spanish) of the 2010 generation of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, for its acronym in Spanish) and the association of these factors, developed a predictive model to identify the profile of students with academic success. The results reveal that the higher score obtained in subjects as Biology, Chemistry, Mathematics, Spanish and English in the diagnostic examinations for admission to bachelor's degrees, the greater the performance and academic success on Biological, Chemical and Health Sciences bachelor degrees.
- KEYWORDS** Diagnostic tests; Academic performance; Terminal efficiency; Higher education; Academic success.

INTRODUCCIÓN

La formación profesional de médicos, enfermeras, odontólogos, así como de terapeutas físicos, biólogos, químicos y otras profesiones enfocadas en la solución de problemas biológicos, químicos y de salud, es una necesidad social que responde a las exigencias para incrementar los niveles de calidad de vida de los seres humanos. Esto es posible mediante la formación integral teórico-práctica y humanista de los futuros profesionistas. En este sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sumado esfuerzos por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, con el propósito de que los estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas, que conforman el área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CBQS), cuenten con los conocimientos fundamentales y necesarios que los capaciten con el fin de adquirir e integrar nuevos conocimientos requeridos para el desarrollo puntual en la profesión del perfil del egresado al término del nivel licenciatura.

En particular, dos de las herramientas que la UNAM ha empleado para definir el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes son: el examen diagnóstico de conocimientos y el examen de español e inglés. El primero corresponde a las asignaturas básicas de la formación en la Educación Media Superior. El segundo evalúa la comprensión y manejo de los idiomas español e inglés.

Estas pruebas se llevan a cabo cuando los estudiantes ingresan a nivel licenciatura y mediante pruebas objetivas, es decir, instrumentos de evaluación presentados en forma escrita, conformados por una variedad de reactivos. Ahora bien, se les denomina objetivas debido a que solamente existe una respuesta correcta para cada uno de los reactivos, por esta razón el examinado debe elegir entre un conjunto de opciones, lo cual impide que el juicio o las opiniones del evaluador interfieran al momento de analizar los resultados. Los reactivos de opción múltiple deben reunir una serie de características en relación tanto con el contenido, el formato y el estilo, como también con la redacción del tallo y con las opciones de respuesta, a fin de acumular evidencia de validez según algunos autores (Haladyna, Downing y Rodríguez, 2002; Rivera *et al.*, 2017). Los resultados obtenidos en estos exámenes se suman a los factores más importantes para predecir el desempeño académico y permitir agrupar a los estudiantes en niveles de desempeño. Algunas instituciones utilizan dicha clasificación para realizar intervenciones al inicio de la licenciatura, con el fin de ubicar a los estudiantes con los mayores o menores niveles de desempeño en ciertas materias de interés para el área.

Se ha investigado ampliamente sobre el rendimiento escolar y el éxito académico. Existe evidencia de que un gran número de factores están relacionados con el desempeño del estudiante, están los del ámbito académico, personal, socioeconómico, psicológico y vocacional, así como los asociados a la adaptación o transición entre niveles educativos y los institucionales (Guillamon, 1991; Tinto, 1989; Sánchez, *et al.*, 1990; Martínez *et al.*, 1997; Mc Manus *et al.*, 2013; Vélez *et al.*, 2005; Kuh *et al.*, 2005). En otros estudios también se abordan los factores o características que definen el perfil de un estudiante con éxito académico (Martínez, *et al.*, 2003). Para este estudio, se definió al grupo de éxito académico por medio de dos criterios: buen desempeño en los exámenes diagnósticos y tener el 100% de los créditos en cada uno de los semestres o años que componen el plan de estudios de las licenciaturas.

En este estudio, se profundizará en el área de CBQS mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas de los exámenes diagnósticos, el de Conocimientos y Español e Inglés, se asocian con el desempeño y el éxito académico de los estudiantes de la generación 2010 de la UNAM?

Planteamos dos objetivos primordiales: 1) Determinar el nivel de conocimientos de los estudiantes de la generación 2010 al ingresar a las distintas licenciaturas del área de las CBQS en la UNAM por medio del análisis de los resultados obtenidos en los exámenes diagnósticos; 2) Realizar un modelo predictivo del desempeño y éxito académico en las licenciaturas del área de las CBQS, con base en los resultados obtenidos en variables académicas, personales y socioeconómicas. La hipótesis que nos guía enuncia que a mayor puntuación obtenida en las asignaturas de Biología, Química, Matemáticas, Español e Inglés en los exámenes diagnósticos de ingreso, mayor será el desempeño y el éxito académico en las licenciaturas del área de las CBQS.

ESCENARIO EDUCATIVO Y POBLACIÓN

La investigación se realizó con 8616 estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes a la generación 2010, los cuales se inscribieron a una de las licenciaturas que integran el área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud: Biología, Bioquímica Diagnóstica, Cirujano Dentista, Enfermería, Enfermería y Obstetricia, Farmacia, Ingeniería Agrícola, Ingeniería en Alimentos, Investigación Biomédica Básica, Manejo Sustentable de Zonas Costeras, Medicina Veterinaria y Zootecnista, Médico Cirujano, Optometría, Psicología, Química, Química de Alimentos, Química Farmacéutico Biológica. Las entidades que participaron fueron: Facultad de Ciencias, Facultad de Química, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Facultad de Medicina, Facultad de Psicología, Facultad de Odontología, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, FES Iztacala y FES Zaragoza.

Ahora bien, se llevó a cabo un estudio de cohorte histórico, en el que los criterios de inclusión que se consideraron fueron los siguientes: cursar por primera vez alguna de las licenciaturas del área de CBQS, haber realizado los exámenes diagnósticos de Conocimientos y Español e Inglés, contestar la Hoja de datos estadísticos que se aplica al inicio de la carrera y contar con la historia académica a lo largo de la licenciatura.

EXÁMENES DIAGNÓSTICOS

El método utilizado para el diseño del examen diagnóstico de Conocimientos responde a los criterios estipulados por Downing y Haladyna (2006) y el procedimiento para su elaboración está descrito en un trabajo previo de Martínez, *et. al.* (2018). Para el área de las CBQS, el examen está integrado por 120 reactivos distribuidos en ocho asignaturas: Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia Universal, Historia de México, Literatura y Geografía. En este trabajo abordaremos sólo las asignaturas de Matemáticas, Química y Biología, debido a que son las más representativas del área, es decir, aquellas que en el examen de Conocimientos están conformadas por un mayor número de reactivos, dado la naturaleza del área; la primera se integra por 32 reactivos y las otras dos por 16 reactivos cada una.

El examen diagnóstico de Español e Inglés está conformado por 60 reactivos de español y 60 de inglés, respectivamente y también responde a los criterios estipulados por Downing y Haladyna (2006). En el caso de español, el examen evalúa cuatro componentes: comprensión de lectura, gramática y redacción, vocabulario y ortografía. La prueba de inglés se estructuró de acuerdo con los niveles de evaluación establecidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación publicado en el año 2002 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Madrid y aprobado por el Council

for Cultural Cooperation, Education Committee, Language Policy Division de Europa, la distribución fue de 20 reactivos para cada uno de los tres primeros niveles: A1, A2 y B1.

El nivel A1 (“Principiante” en la clasificación de la UNAM) se refiere a si el estudiante cuenta con la capacidad básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla, el nivel A2 (“Principiante alto” en la clasificación de la UNAM) se refiere a la capacidad para procesar información sencilla y directa, este estudiante tiene la capacidad de iniciar a expresarse en contextos conocidos y en el nivel B1 (“Intermedio bajo” en la clasificación de la UNAM) se encuentran los estudiantes que tienen la capacidad para expresarse de manera limitada en situaciones predecibles y manejan información no rutinaria de forma general. En el caso de la clasificación establecida para los resultados del examen diagnóstico de la UNAM, se consideró necesario un nivel más, denominado “No clasificó” puesto que hay estudiantes que en la prueba no alcanzaron a responder acertadamente las primeras 20 preguntas del examen, lo que indica que no alcanzan el nivel A1.

Después de la aplicación de ambos instrumentos, las hojas de respuesta de los estudiantes se leyeron utilizando un lector óptico y se analizó la información recabada siguiendo los modelos de la Teoría Clásica de los Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con uso de software especializado. Usando los resultados del desempeño en Matemáticas, Química, Biología, Español e Inglés de los exámenes diagnósticos se realizó un análisis de conglomerados para detectar al grupo con mejor desempeño en estas cinco asignaturas, con base en ello se definieron los siguientes grupos: Bajo con 36.2% global de aciertos obtenidos, Medio con 42.9% y Alto con 51.9%.

HOJA DE DATOS ESTADÍSTICOS

La Hoja de datos estadísticos, es un instrumento elaborado por la Dirección General de Planeación de la UNAM, compuesto por 45 preguntas relacionadas con información acerca del estudiante –estado civil, hijos, tipo de instituciones en las que estudió–, explora el desempeño académico obtenido en los estudios previos –realizar estudios de bachillerato en tres años, extraordinarios, materias recurridas, valoración del éxito obtenido, preparación recibida, etc.–, recursos con los que cuenta en casa para estudiar, información sobre técnicas de estudio. Asimismo recaba información sobre características familiares, pertenencia a un grupo indígena y variables relacionadas con el ingreso económico familiar, servicios con los que cuenta la vivienda y características propias de la vivienda como por ejemplo, tipo de piso, número de cuartos, número de focos, entre otros.

Con dicha información se realizó un análisis de factores exploratorio con dos objetivos: el primero es, reducir la cantidad de datos y el segundo se refiere a identificar factores o grupos de variables homogéneas que permitan explorar su asociación con el desempeño académico, particularmente con los estudiantes de éxito académico. Se consideraron principalmente tres factores: 1) Socioeconómico, 2) Materiales de estudio y 3) Técnicas de estudio.

DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA LICENCIATURA

A propósito del desempeño académico a lo largo de la licenciatura, éste se valoró por medio de dos indicadores: el promedio de calificaciones y el avance en créditos. A partir del historial académico de los estudiantes, donde se registran tanto las asignaturas inscritas por semestre o año, como las calificaciones obtenidas y los créditos acumulados a lo largo de su trayectoria escolar, se realizó el seguimiento de cada uno de los estudiantes durante los años de licenciatura en el tiempo curricular, es decir, de acuerdo al tiempo establecido por los planes de estudio para acumular créditos de manera regular, en función de dichos datos se recolectó la información en cuanto al número de créditos y calificaciones obtenidas durante la licenciatura.

Considerando el porcentaje de créditos acumulados a lo largo de la licenciatura por los estudiantes, se les clasificó en seis subgrupos: Abandono 0% de créditos, Rezago extremo 1 – 25%, Rezago alto 26 – 50%, Rezago intermedio 51 – 75%, Rezago recuperable 76 – 99% y Egreso o Regularidad 100% (Valle *et al.*, 2001).

CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ÉXITO ACADÉMICO EN LA LICENCIATURA

Los alumnos que integraron el grupo Alto con un porcentaje de aciertos obtenidos de 51.9% en los resultados de los exámenes diagnósticos, y que además cubrieron el 100% de los créditos estipulados en el plan de estudios de su carrera al terminar el segundo y cuarto semestres y al tiempo curricular, fueron los que se consideraron en el grupo denominado de Éxito académico.

RESULTADOS

De los 8,616 estudiantes que participaron en el estudio, que representan el 83% de la población inscrita en el área CBQS, 66% son mujeres y 34% hombres. Considerando el bachillerato de procedencia, 31% provienen de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), 45% del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), 13% de escuelas incorporadas a la UNAM o a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y 11% de otros bachilleratos (IPN, Escuelas Estatales o Municipales, Colegio de Bachilleres, CONALEP, Preparatoria abierta, entre otras).

Los resultados obtenidos en los exámenes diagnósticos, mostraron que la media del porcentaje de aciertos global en el examen de Conocimientos fue de 41.8. Las medias de Biología, Química y Matemáticas fueron de 45.3, 45.2 y 32, respectivamente. Español tuvo la media más alta con 57.5 e Inglés registró una media global de 53.7 de aciertos (Tabla 1). La clasificación en los tres niveles de Inglés indicó que el 14% de los estudiantes se ubicó

en el nivel B1 “Intermedio bajo”, 11% en el nivel A2 “Principiante alto”, 13% en el nivel A1 “Principiante” y 62% “No clasificó” en ninguno de los tres niveles.

Tabla 1. Medias del porcentaje global de aciertos obtenidos en los exámenes diagnósticos de Conocimientos y Español e Inglés por asignatura.

Asignaturas	N	Media	D.E
Global (CBQS)	8616	41.8	10.6
Matemáticas	8616	32.0	12.8
Física	8616	38.2	14.3
Química	8616	45.2	15.9
Biología	8616	45.3	15.7
Español	8616	57.5	13.0
Inglés	8616	53.7	21.6

Fuente: elaboración propia

Los resultados según la licenciatura mostraron que Investigación Biomédica Básica, Manejo Sustentable de Zonas Costeras, Médico Cirujano, Farmacia, Química de Alimentos, Química Farmacéutico Biológica, Biología y Bioquímica Diagnóstica, en ese orden, tuvieron medias superiores a la media global de aciertos en Conocimientos (41.8), las otras diez carreras se ubicaron por debajo de esta media, aunque la más baja fue Enfermería y Obstetricia (38.6) y la más alta Médico Cirujano (46.4) (Tabla 2).

El promedio de calificaciones (expresado en porcentaje) al segundo y cuarto semestre y al tiempo curricular en la licenciatura fue de 75.1, 76.3 y 78.4.

La distribución de los estudiantes según su avance en créditos, mostró en el segundo semestre, que alrededor del 50% de ellos cubrió el 100% de los créditos (egreso) estipulados en el plan de estudios, cifra que disminuye a 39.2% al cuarto semestre y 37.6% al tiempo curricular. El Rezago recuperable osciló entre 21% y 27% entre los tres tiempos, aunque el porcentaje más alto se registró al tiempo curricular. El porcentaje de alumnos que abandonaron (avance de 0% de créditos) fue inferior a 5% en los tres tiempos (Tabla 3).

ANÁLISIS DE FACTORES

Utilizando la información contenida en la Hoja de Datos Estadísticos, se realizó un análisis de factores exploratorio con las 45 preguntas que componen este cuestionario. Se conservaron únicamente tres factores, ya que estuvieron compuestos por al menos tres preguntas, las cargas factoriales de las variables mostraron valores superiores a 0.40 y las variables que los conformaron sólo cargaron en un factor.

El primer factor denominado “Socioeconómico”, se integró por 14 variables: ingreso mensual familiar, número de focos en la vivienda, aspiradora, auto, televisión de paga,

Tabla 2. Medias del porcentaje global de aciertos obtenidos en el examen diagnóstico de Conocimientos por licenciatura.

Licenciatura	N	Media	D.E
Global (CBQS)	8616	41.8	10.6
Biología	1018	43.9	10.2
Bioquímica Diagnóstica	136	42.5	9.8
Cirujano Dentista	1372	38.8	8.6
Enfermería	54	39.5	8.4
Enfermería y obstetricia	922	38.6	8.2
Farmacia	52	46.1	9.5
Ingeniería Agrícola	41	41.4	8.8
Ingeniería en Alimentos	181	40.5	8.8
Investigación Biomédica Básica*	4	66.8	13.2
Manejo Sustentable de Zonas Costeras*	2	57.5	13.0
Medicina Veterinaria y Zootecnista	831	40.2	10.6
Médico Cirujano	1844	46.4	12.7
Optometría	71	40.4	8.9
Psicología	1486	39.7	9.0
Química	159	40.8	11.5
Química de Alimentos	55	45.9	10.6
Química Farmacéutico Biológica	338	45.1	10.7
Química Industrial	50	41.6	7.9

*Carreras con poca representatividad.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Distribución del % de alumnos según el avance en créditos en el segundo, cuarto semestre y tiempo curricular del área de las CBQS.

Tiempos	Abandono (0%)		Rezago extremo (1% a 25%)		Rezago alto (26% a 50%)		Rezago intermedio (51% a 75%)		Rezago recuperable (76% a 99%)		Egreso (100%)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Segundo semestre	367	4.3	328	3.8	843	9.8	1140	13.3	1826	21.3	4066	47.4	8570	100
Cuarto semestre	286	3.3	601	7.0	1171	13.6	1215	14.1	1961	22.8	3375	39.2	8609	100
Tiempo curricular	267	3.1	979	11.4	638	7.4	1101	12.8	2391	27.8	3240	37.6	8616	100

Fuente: elaboración propia

tostador, horno de microondas, secadora de ropa, material predominante del piso de la vivienda, computadora personal, personal de apoyo doméstico, videograbadora, lavadora y número de cuartos que tiene la vivienda, con un alpha de Cronbach de 0.76. El segundo factor que se denominó “Materiales de estudio” se compone de 6 preguntas: consulta revistas culturales, consulta atlas, consulta periódicos, consulta otro tipo de libros, consulta enciclopedias y consulta textos; este factor tuvo un alpha de Cronbach de 0.70. El tercer factor “Técnicas de estudio” formado por 6 variables: estudia sobre un escritorio, elabora resumen del material, subraya ideas principales, estudia sin distracción, estudia en la biblioteca y resuelve ejercicios para reafirmar el tema, con un alpha de Cronbach 0.60.

Estos tres factores explican aproximadamente el 18% de la varianza, aunque el factor “Socioeconómico” es el que más explicó de los tres (9%). Las variables que no se agruparon en ningún factor se usaron en otros análisis como variables independientes, tal es el caso de la escolaridad del padre y de la madre y algunas preguntas relacionadas con la trayectoria escolar en el bachillerato.

ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Se realizaron tres modelos de regresión lineal múltiple, en donde la variable dependiente fue el promedio de calificación obtenido en la licenciatura al segundo y cuarto semestre y al tiempo curricular. Como variables independientes, se incluyeron el porcentaje de aciertos obtenido en el examen diagnóstico en las materias representativas del área, esto es, Matemáticas, Química y Biología, además de Español e Inglés. Otros tres modelos de regresión se consideraron bajo el mismo esquema de variable dependiente y con variables independientes: los tres factores (“Socioeconómico”, “Materiales de estudio” y “Técnicas de estudio”), escolaridad del padre y de la madre, sexo, promedio obtenido en el bachillerato, bachillerato de procedencia, si realizó bachillerato en tres años, si recurrió materias en bachillerato, autopercepción de calidad de la educación en el bachillerato, autoevaluación del éxito como estudiante de bachillerato, si trabajó durante sus estudios previos y si la carrera que cursa fue su primera opción.

Se obtuvo además la correlación entre el promedio de calificaciones y las cinco asignaturas consideradas en los tres primeros modelos. En todos los casos, las correlaciones con el promedio de calificaciones fueron estadísticamente significativas con valores superiores a 0.20. La correlación más alta se observó con Español y la más baja con Inglés en los tres tiempos (Tabla 4).

Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple mostraron en los tres tiempos de estudio que Español, Matemáticas, Biología y Química, en ese orden, predijeron significativamente el promedio de calificaciones y sólo en el modelo del cuarto semestre y el tiempo curricular también Inglés predice significativamente. Estos tres modelos explicaron alrededor del 11% de la varianza del promedio de calificaciones en la licenciatura (Tabla 5).

Tabla 4. Correlaciones entre el promedio de calificaciones en la licenciatura y los puntajes obtenidos en las asignaturas representativas del área CBQS y Español e Inglés, en los exámenes diagnósticos en el segundo y cuarto semestre y a tiempo curricular.

Tiempos	Matemáticas	Química	Biología	Español	Inglés
Promedio 2o. Semestre	0.228	0.209	0.231	0.274	0.199
Promedio 4o. Semestre	0.240	0.226	0.233	0.285	0.209
Promedio a Tiempo curricular	0.222	0.218	0.223	0.277	0.204

*Todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas ($p < 0.000$)

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Modelos de regresión lineal múltiple considerando como variables independientes el porcentaje de aciertos obtenido en las materias representativas del área de CBQS, Español e Inglés.

Variables	Segundo Semestre N=8,203					Cuarto Semestre N=8,323					Tiempo curricular N=8,349				
	B	Error Estándar	β	R2	$\Delta R2$	B	Error Estándar	β	R2	$\Delta R2$	B	Error Estándar	β	R2	$\Delta R2$
Constante	63.51***	0.48				64.76***	0.44				67.62***	0.43			
%Español	0.13***	0.01	0.17	0.08	0.08	0.11***	0.01	0.17	0.08	0.08	0.11***	0.01	0.16	0.08	0.08
%Matemáticas	0.08***	0.01	0.11	0.09	0.02	0.08***	0.01	0.11	0.10	0.02	0.06***	0.01	0.09	0.09	0.02
%Biología	0.06***	0.01	0.10	0.10	0.01	0.05***	0.01	0.09	0.11	0.01	0.05***	0.01	0.09	0.10	0.01
%Química	0.03***	0.01	0.04	0.10	0.00	0.03***	0.01	0.06	0.11	0.00	0.03***	0.01	0.06	0.10	0.00
%Inglés						0.01*	0.01	0.03	0.11	0.00	0.01*	0.01	0.03	0.10	0.00

Fuente: elaboración propia

Los modelos de regresión lineal múltiple que contienen variables de la Hoja de datos estadísticos, mostraron los siguientes resultados: Los modelos para el segundo semestre y el tiempo curricular presentaron ocho variables que predicen significativamente el promedio de calificaciones, y para el cuarto semestre, seis. De las variables significativas en cada modelo, cinco se observan en los tres modelos: promedio obtenido en el bachillerato, recuso materias en el bachillerato, sexo, escolaridad del padre y presentó extraordinarios en el bachillerato. Adicionalmente en el modelo del segundo semestre resultaron estadísticamente significativas el factor “Técnicas de estudio”, autoevaluación de la preparación que recibió el estudiante en el bachillerato y el factor “Materiales de estudio”. En el del cuarto semestre, el factor “Socioeconómico”, y al tiempo curricular nuevamente el factor “Socioeconómico”, si la carrera que estudió fue su primera opción y autoevaluación del éxito obtenido en los estudios del bachillerato. En los tres modelos, la variable de mayor importancia fue el promedio del bachillerato. El coeficiente de determinación (R^2) fue de 0.11, 0.13 y 0.15, lo que indica que entre el 11% y el 15% de la varianza del promedio de calificaciones en la licenciatura se explica por medio de las variables que resultaron significativas en los modelos (Tabla 6).

Tabla 6. Modelos de regresión lineal múltiple considerando como variables independientes otras contenidas en la hoja de datos estadísticos.

Tiempos	Factores y variables	B	Error Estándar	β	R2	$\Delta R2$
Segundo Semestre N= 7,441	Constante	71.18***	1.02			
	Promedio bachillerato	3.07***	0.19	0.23	0.09	0.091
	Recursó materias en bachillerato	-1.50***	0.26	-0.07	0.10	0.007
	Sexo	1.2***	0.23	0.06	0.10	0.003
	Grado de estudios del padre	0.78***	0.18	0.05	0.10	0.003
	Realizó extraordinarios en bachillerato	-1.04***	0.26	-0.05	0.10	0.002
	Factor “técnicas de estudio”	0.14***	0.04	0.04	0.11	0.001
	Autoevaluación de la preparación recibida en el bachillerato	-0.52**	0.20	-0.03	0.11	0.001
Cuarto Semestre N= 7,544	Constante	72.15***	0.80			
	Promedio bachillerato	3.38***	0.17	0.27	0.12	0.118
	Recursó materias en bachillerato	-1.35***	0.24	-0.07	0.13	0.007
	Grado de estudios del padre	0.75***	0.18	0.05	0.13	0.004
	Realizó extraordinarios en bachillerato	-1.24***	0.24	-0.07	0.13	0.003
	Sexo	0.99***	0.21	0.05	0.13	0.003
	Factor Socioeconómico	0.05*	0.02	0.03	0.13	0.001
	Tiempo curricular N= 7,570	Constante	74.63***	0.90		
Promedio bachillerato		3.23***	0.17	0.26	0.13	0.131
Recursó materias en bachillerato		-1.46***	0.23	-0.08	0.14	0.009
Realizó extraordinarios en bachillerato		-1.33***	0.23	-0.08	0.14	0.004
Grado de estudios del padre		0.64***	0.17	0.04	0.15	0.003
Sexo		1.05***	0.20	0.06	0.15	0.003
La carrera que estudia fue la primera de su elección		0.94**	0.31	0.03	0.15	0.001
Factor Socioeconómico		0.05**	0.02	0.03	0.15	0.001
Autoevaluación del éxito obtenido en los estudios en bachillerato	-0.38*	0.18	-0.03	0.15	0.001	

Fuente: elaboración propia

Utilizando los coeficientes del modelo para el tiempo curricular, el promedio de calificación estimado para una mujer estudiante con un promedio de bachillerato entre 9.1 y 10, que no recursó materias ni realizó extraordinarios en el bachillerato, con un papá con posgrado, con carrera elegida como primera opción, con el mejor nivel socioeconómico y valorando como excelente su éxito en el bachillerato es 88.0. Por el contrario, si es una mujer con un promedio de bachillerato entre 7 y 8, que sí recurso materias y sí realizó extraordinarios en el bachillerato, con un papá con escolaridad menor a licenciatura, que la carrera que estudio no fue su primera opción, con nivel socioeconómico mucho más bajo (en este caso se usó el

valor de 10) y valorando como regular su éxito en el bachillerato es de 74.3. Estos mismos perfiles, pero para un estudiante hombre son de 87.0 y 73.3.

ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS

Para poder llevar a cabo el análisis discriminante, se realizó previamente un análisis de conglomerados con el objetivo de clasificar a los estudiantes en grupos de desempeño según sus resultados en Matemáticas, Química, Biología, Español e Inglés de los exámenes diagnósticos. Se exploraron tres, cuatro y cinco agrupaciones con el método de componentes principales, considerando los resultados se eligió el de tres agrupaciones -Bajo, Medio y Alto desempeño-. La tabla 7 muestra los porcentajes de aciertos de las materias consideradas para realizar la clasificación. Alrededor del 45% de la población se ubicó en el grupo de desempeño Bajo, el 33% en el Medio y 22% en el Alto.

Tabla 7. Porcentaje de aciertos obtenidos en los exámenes de diagnóstico según la clasificación de los estudiantes en tres grupos de desempeño.

Grupos de desempeño	Bajo	Medio	Alto
N	3913	2840	1863
%	45.4	33.0	21.6
Global (CBQS)	36.2	42.9	51.9
Matemáticas	27.2	32.4	41.5
Química	38.5	47.0	56.6
Biología	39.4	47.1	55.0
Español	50.7	59.2	69.0
Inglés nivel A1	47.1	71.5	91.4
Inglés nivel A2	33.5	60.6	89.6
Inglés nivel B2	25.3	39.9	78.9

N=8,616

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS DISCRIMINANTE

El grupo de desempeño Alto obtenido por medio del análisis de conglomerados que cubrió el 100% del avance en créditos al tiempo de estudio, esto es, al segundo y cuarto semestre y al tiempo curricular se denominó grupo de Éxito académico.

De los 8,616 estudiantes en el estudio, 1118 (13%) integraron el grupo de Éxito académico al segundo semestre, 949 (11%) al cuarto semestre y 931 (10.8%) al tiempo curricular. Se realizaron tres análisis discriminantes (uno para cada tiempo: segundo y cuarto semestre y

tiempo curricular) con el objetivo de determinar las variables que permiten seleccionar a los estudiantes del grupo de Éxito académico en la licenciatura (se contrasta este grupo contra el de aquellos que no se consideraron de éxito). Como primera opción, se hizo un análisis discriminante lineal, sin embargo, no cumplió con el supuesto de homogeneidad de las matrices de covarianza entre los dos grupos (el estadístico M de Box fue de 1662.5; $p < 0.001$), por lo cual se optó por utilizar un análisis discriminante cuadrático utilizando el software estadístico de acceso libre R.

Las variables que se incluyeron en los análisis fueron previamente seleccionadas de la Hoja de datos estadísticos, y sólo aquellas que aportaron información diferenciada entre ambos grupos ya sea por medio de una diferencia de medias o por el contraste de una tabla cruzada (con resultados estadísticamente significativos) fueron consideradas. Las variables que se incluyeron fueron: sexo, bachillerato de procedencia, realizar estudios de bachillerato en tres años, promedio del bachillerato, extraordinarios en el bachillerato, recursar materias en el bachillerato, autoevaluación de la preparación recibida en el bachillerato, autoevaluación del éxito obtenido en los estudios del bachillerato, escolaridad de la madre y del padre, si trabajó durante el bachillerato, si la carrera que eligió fue su primera opción y los tres factores: “Socioeconómico”, “Materiales de estudio” y “Técnicas de estudio”.

Los resultados de la clasificación mostraron que en los tres tiempos el porcentaje global de clasificación correcta fue aproximadamente de 91%, el grupo de Éxito académico tuvo una tasa de clasificación correcta cercana al 78% en el segundo semestre, cifras parecidas en los otros tiempos, mientras que el grupo que no es de éxito presentó porcentajes superiores al 90%. Los resultados fueron muy parecidos en los tres tiempos, por lo que en este apartado hablaremos del tiempo curricular que puede ser extrapolado a cualquiera de los otros dos tiempos (Tabla 8).

Tabla 8. Grupo pronosticado para el éxito y no éxito académico.

Tiempos	Clasificación Original	Grupo pronosticado				Total	
		No Éxito		Éxito			
Segundo semestre N=7,707	No Éxito	6344	94%	419	6%	6763	100%
	Éxito	225	22%	782	78%	1007	100%
Cuarto semestre N=7,804	No Éxito	6453	93%	492	7%	6945	100%
	Éxito	198	23%	661	77%	859	100%
Tiempo curricular N=7,810	No Éxito	6460	93%	500	7%	6960	100%
	Éxito	218	26%	632	74%	850	100%

*% total de clasificación correcta: segundo y cuarto semestre 92% y al tiempo curricular 91%.

Fuente: elaboración propia

Las variables con mayor peso en el análisis discriminante fueron el bachillerato de procedencia, el promedio del bachillerato, extraordinarios y materias recursadas en el bachillerato,

escolaridad del padre y de la madre, bachillerato en tres años y la autoevaluación de la preparación y el éxito en el bachillerato. Cursar la carrera que se eligió como primera opción y trabajar durante el bachillerato tuvieron menor peso. El sexo y los factores “Técnicas de estudio” y “Materiales de estudio” no resultaron con diferencias significativas.

Un alumno tuvo una probabilidad alta (superior al 0.8912) de pertenecer al grupo de Éxito académico si presentó las siguientes características: proceder de ENP o Incorporadas (UNAM o SEP), tener un promedio de bachillerato entre 9.1 a 10, no haber presentado extraordinarios ni recurso materias en el bachillerato, papás con escolaridad de licenciatura o posgrado, concluir el bachillerato en tres años y tener una autoevaluación de excelente a buena en la preparación recibida y el éxito obtenido en el bachillerato.

La gráfica 1 presenta la distribución de los alumnos en las variables que se utilizaron en el análisis. Se observa que el 67% de los estudiantes de Éxito académico tienen papá con licenciatura o posgrado, cifra que disminuye a 27% si el alumno no pertenece a este grupo. En el caso del bachillerato de procedencia, el 12% de los alumnos de Éxito académico proceden del CCH, mientras que este valor se incrementa a 52% si pertenece al grupo que no tiene éxito. El 97% de los estudiantes con éxito no recurrieron materias en el bachillerato, cifra que disminuye a 63% si no pertenece a este grupo. Es notable que en el grupo de Éxito académico el 72% alcanzó un nivel B1 (intermedio bajo) en inglés en comparación con el otro grupo que sólo fue de 3%.

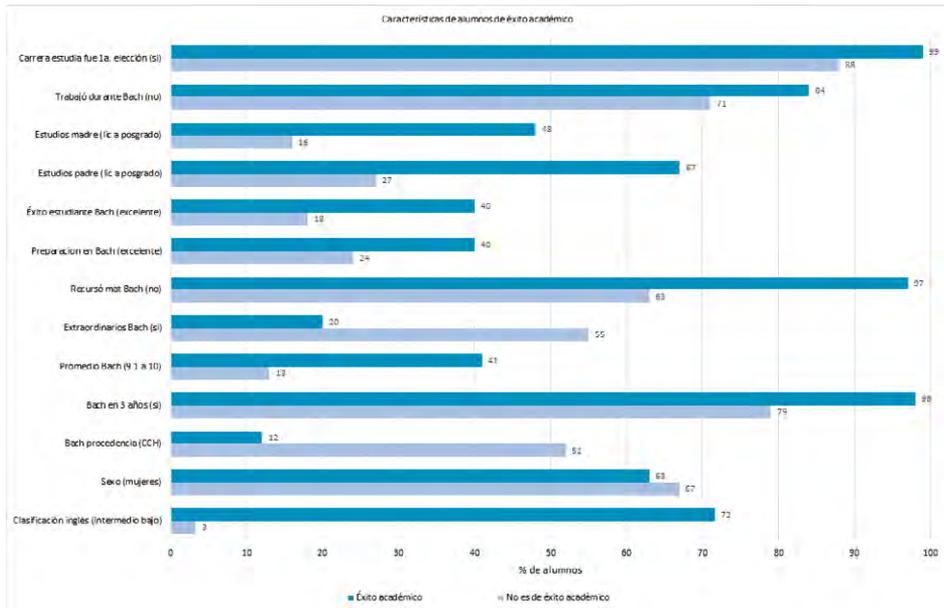
La gráfica 2 muestra la media de los tres factores y la media del porcentaje de aciertos en Matemáticas, Química, Biología, Español e Inglés para ambos grupos (éxito o no éxito).

Utilizando la clasificación pronosticada de ambos grupos, se obtuvo la distribución de los alumnos de Éxito académico de acuerdo con su facultad y carrera de procedencia (Gráfica 3). Se observa que las carreras de Medicina en la Facultad de Medicina y Química de Alimentos en la Facultad de Química son las carreras que presentan los porcentajes más altos con alumnos de Éxito académico. Por el contrario, Enfermería de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y Química Industrial de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán no tienen alumnos que pertenezcan al grupo de Éxito académico. Con valores inferiores al 2% se encuentran Química de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y Enfermería y Obstetricia de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

DISCUSIÓN

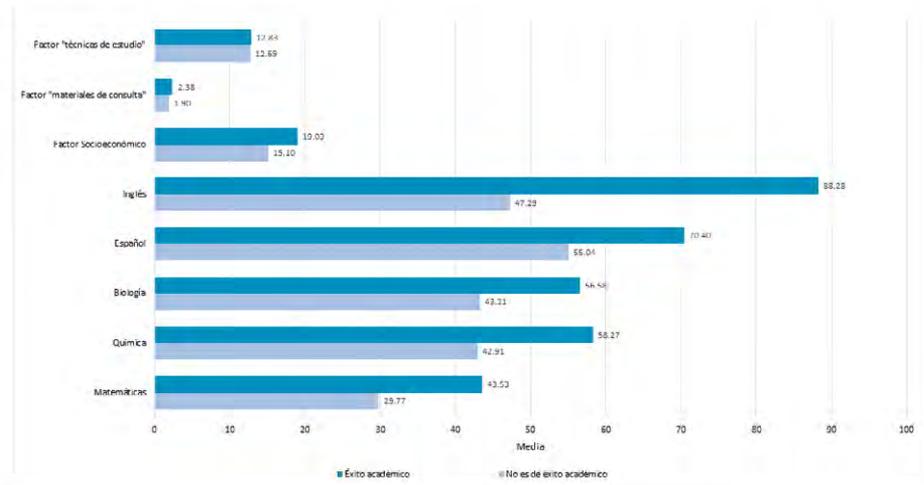
Los resultados que se obtuvieron mediante este estudio son relevantes en varios aspectos. Si bien en los modelos de regresión lineal múltiple el valor del coeficiente de variación no explica más del 15% de la varianza, existe una consistencia en las variables que predicen significativamente al promedio de calificaciones a lo largo de la carrera y que están relacionadas con la trayectoria escolar previa del alumno. Al tiempo curricular, se observa que cursar la carrera en el plantel de preferencia es un aspecto que incide significativamente en

Gráfica 1. Distribución de los alumnos de éxito académico considerando las variables utilizadas para la clasificación en el análisis discriminante a tiempo curricular.



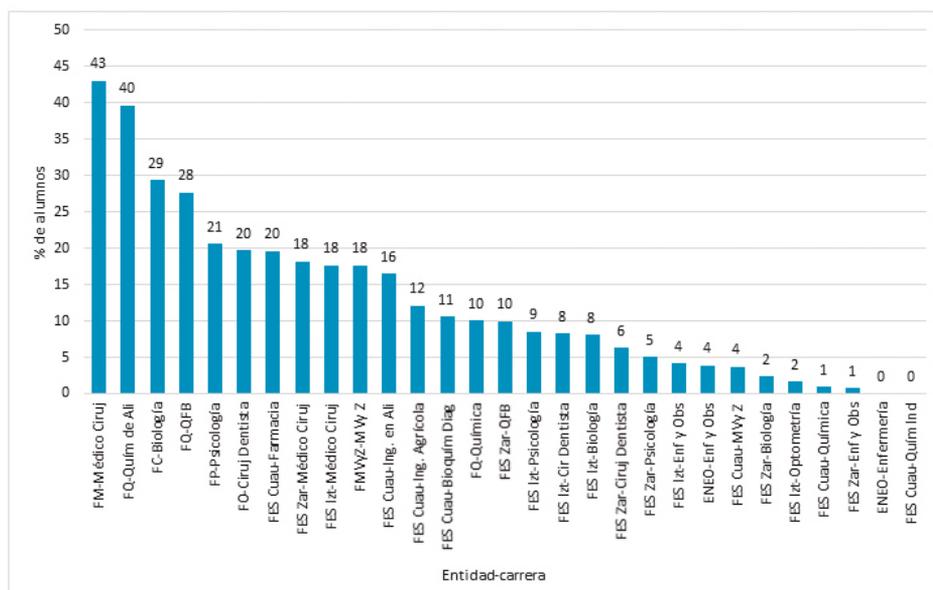
Fuente: elaboración propia

Gráfica 2. Medias obtenidas por los estudiantes en los tres factores e indicadores de desempeño en el examen diagnóstico según el grupo de pertenencia a tiempo curricular.



Fuente: elaboración propia

Gráfica 3. Distribución de los alumnos pronosticados con éxito académico en las diferentes entidades y carreras del área de CBQS. Tiempo curricular.



Fuente: elaboración propia

el desempeño, lo que es relevante, debido a que un estudiante solo puede cursar la carrera en el plantel elegido como primera opción si tuvo un buen desempeño en el bachillerato o en el examen de ingreso a la universidad, características que siguen describiendo la trayectoria previa.

La diversidad de variables que se develan en cada tiempo de estudio, reafirma la necesidad de estudiar al desempeño académico a lo largo del tiempo. Como se ha demostrado en otros trabajos de investigación, explorar variables motivacionales, actitudinales y de dinámica familiar enriquece el estudio y predicción del desempeño escolar, lo que tendría un impacto positivo en el coeficiente de variación. Supone un gran reto para nuestra institución recabar este tipo de variables dado que se tienen que generar instrumentos de evaluación que contengan estos indicadores.

Por medio del análisis de discriminante se obtuvo una estimación correcta superior al 70% de los casos de éxito académico y mayor al 90% en la clasificación global. Estos valores nos parecen suficientes, para concluir que las variables que fueron buenos predictores definen con una probabilidad alta si un estudiante pertenece al grupo de éxito académico o no, y por lo tanto se obtiene con buenos pronósticos las características del grupo de éxito.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS EXÁMENES DIAGNÓSTICOS

Los resultados obtenidos en el examen de conocimientos, muestran que la formación en el bachillerato en las asignaturas representativas del área, y que son con las que se integraron los grupos de desempeño en el examen de conocimientos -integrando Español e Inglés-, es decir, Biología, Química y Matemáticas, es fundamental para un adecuado desempeño académico en la trayectoria escolar de los estudiantes. Las asignaturas de Español y Matemáticas han resultado excelentes predictores del desempeño académico. Los resultados obtenidos en las competencias lectora y matemática por medio del Programme for International Student Assessment, PISA por sus siglas en inglés, que es una encuesta internacional cuya finalidad es medir las habilidades y conocimientos de estudiantes en varios sistemas educativos a nivel mundial, colocan la apropiación de estos saberes y el desarrollo de estas habilidades como ejes rectores de la formación académica de los estudiantes desde el nivel básico hasta el nivel superior (INEE, 2015). Asimismo, a nivel nacional las pruebas de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) también han puesto especial énfasis en la evaluación de los conocimientos y habilidades de las asignaturas de Español y Matemáticas (INEE, 2015).

En los resultados obtenidos en el examen de Español e Inglés, la media en Español es ligeramente más alta que en Inglés, e incluso que en el resto de las asignaturas que integran el examen de conocimientos. Dichos resultados confirman el grado de importancia y de predicción de ésta asignatura. En el caso de Inglés, aunque la media también es mayor que el resto de asignaturas del examen de conocimientos, más de la mitad de la población no cuenta con los conocimientos básicos del idioma, ubicándose así en el nivel “no clasificó”. En consecuencia, existe una necesidad ingente de resaltar la importancia de su conocimiento y manejo, si se considera que gran parte de la literatura que los estudiantes revisarán a lo largo de la licenciatura está escrita en lengua inglesa y, como afirman Gutiérrez y Landeros (2010), la mayor cantidad de conocimientos que se generan en el área de investigación actualmente está en inglés. Cabe destacar que como lengua dominante es hablada en 75 países por 2 billones de personas, de los cuales 400 millones la hablan como primera lengua y 750 millones, como segunda lengua.

Es crucial considerar que de acuerdo con la correlación entre el promedio obtenido en la licenciatura en el segundo, en el cuarto semestre, así como en el tiempo curricular, y de acuerdo a los puntajes obtenidos en las asignaturas más representativas del área, adjuntando Español e Inglés, aunque en todos los casos la correlación fue superior a 0.20, por lo que es estadísticamente significativa, no es sino al término del cuarto semestre en donde se presentan las correlaciones más altas en todas las asignaturas. Esto puede deberse en buena medida a que al término del primer año de la licenciatura, es decir en el segundo semestre, los fenómenos de abandono y rezago se presentan con mayor frecuencia, dado que se da un proceso de

adaptación de los estudiantes al contexto institucional, a un nuevo plan y nuevos programas de estudio, a la interacción con nuevos compañeros, profesores y personal administrativo, entre otros, lo que incrementa la posibilidad de que esto suceda (Aguilar Rivera, 2007). De acuerdo con ello, es determinante el acompañamiento de los estudiantes durante el primer año de la licenciatura, si tomamos en cuenta que es un factor clave para concluir con éxito la licenciatura. Nuestros resultados son semejantes a los obtenidos en otros estudios (Kuh *et al.*, 2005; Upcraft *et al.*, 2005); así como también los resultados obtenidos en los modelos de regresión lineal múltiple, éstos demuestran que aunque Español, Matemáticas, Biología y Química predicen significativamente el promedio de calificaciones que se obtiene durante la licenciatura, es hasta después del cuarto semestre y el tiempo curricular que los resultados obtenidos en Inglés también son significativos.

FACTORES Y VARIABLES PREDICTIVAS DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO

De las variables que de manera significativa predicen el desempeño académico de los estudiantes durante la licenciatura y que están presentes en los tres modelos de regresión lineal múltiple, tres de ellas se asocian directamente con su desempeño durante el bachillerato, la primera es el promedio de calificaciones, la segunda es haber recurrido asignaturas y la tercera es haber presentado exámenes extraordinarios. La variable que en todos los modelos fue la de mayor importancia es el promedio de calificaciones obtenido durante el bachillerato, esto ya se ha revisado en varios estudios previos relacionados con el desempeño de los estudiantes durante la transición de la educación media superior a la superior. Ya que es en el este punto que tanto el capital cultural e intelectual obtenido durante el bachillerato, así como el desempeño académico de los estudiantes en ese nivel impactan de manera significativa en el desempeño que logran en el nivel superior (Buentello y Valenzuela, 2013; Ezcurra, 2005; Rodríguez *et al.*, 2005 y Sánchez Mendiola *et al.*, 2017). Las variables relacionadas con la autoevaluación que realiza el estudiante conforme a la preparación que recibió durante el bachillerato y el éxito que obtuvo como estudiante también resultaron significativas, pero en el caso de la primera, únicamente en el segundo semestre, y en cuanto a la segunda, únicamente a término del tiempo curricular.

El sexo del estudiante también resultó significativo en los tres modelos. Cabe mencionar que destaca una feminización de las licenciaturas en esta área de las CBQS, puesto que mientras 33.6% de los hombres alcanzaron la eficiencia terminal a tiempo curricular, el porcentaje de mujeres que lograron la eficiencia terminal fue de 39.6%; una situación semejante se observa en otras Instituciones de Educación Superior (UNESCO 2008; Altbach *et al.* 2009; UNESCO 2010). Nuestros resultados son semejantes con otros estudios, los cuales han demostrado que el sexo es un factor relevante para el desempeño académico de los estudiantes. De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en

promedio el 57% de estudiantes que logran terminar el nivel superior son mujeres (OCDE, 2015); asimismo en otro estudio en licenciaturas de la UNAM en 20 generaciones, se encontró que el 58% de las mujeres finalizan la licenciatura, en comparación con 44% de los hombres (Campillo *et al.*, 2017). El mismo fenómeno es semejante en varios países de Latinoamérica, pues según un estudio realizado por López (2018), citando a Katzman y Rodríguez (2007): “lo cierto es que en los países latinoamericanos más desarrollados se observa que los logros educativos de las mujeres jóvenes son superiores a los de los hombres jóvenes”. Lo anterior podría deberse, según Sarmiento, Vargas y Díaz (2012), a que el sexo femenino cuenta con mayor capacidad de sistematización académica, mayores habilidades para la organización y disciplina, así como una creciente necesidad de desatacar en el ámbito profesional.

Respecto a la escolaridad del padre, existen estudios previos en los cuales los resultados muestran que el nivel escolar de ambos padres es relevante en el desempeño escolar de los estudiantes, que comprende desde nivel básico hasta nivel superior. En un estudio realizado por Villaseñor (2009), se hace referencia a que esto puede deberse a que los padres de familia que cuentan con estudios de nivel superior poseen un capital cultural e intelectual mucho más amplio y, por lo tanto, emplean un vocabulario más basto, asimismo cuentan con hábitos más marcados de lectura y asistencia a actividades culturales, lo que genera un ambiente intelectualmente estimulante en los hijos. Incluso, según Da Cuña (2014), los estilos y estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean en el nivel superior para conseguir un buen desempeño se encuentran profundamente arraigados desde el seno familiar, sobre todo por parte de la madre. En este sentido es importante revisar por qué, en este caso, el nivel educativo del padre es el que resultó más significativo. Según el INEE (2018) los padres que poseen niveles educativos más altos también poseen puestos laborales con mayores salarios, lo que supone un vínculo entre este indicador y el nivel socioeconómico, en consecuencia, los estudiantes tienen mayores recursos para permanecer en la escuela y concluirla. De hecho, en el presente estudio resultó significativo el factor socioeconómico únicamente en relación al cuarto semestre y al tiempo curricular, lo cual alude a su impacto en la permanencia y en la conclusión de los estudios a nivel superior.

Los factores “técnicas de estudio” y “materiales de estudio” resultaron significativos solamente en el segundo semestre, ello podría deberse a que es durante el primer año de la licenciatura en el cual los estudiantes atraviesan por un periodo de adaptación a un nuevo contexto de mayor exigencia académica. Lo anterior implica además enfrentarse a nuevos temas y contenidos de estudio, así como la integración de éstos teniendo como base tanto sus conocimientos previos, como la aplicación o modificación de nuevas estrategias y materiales de estudio. Según Mondragón, Cardoso y Bobadilla (2017), los hábitos de estudio son maneras constantes de actuación con las que los estudiantes reaccionan ante los nuevos contenidos, con el fin de conocerlos, comprenderlos y aplicarlos, en este sentido la incidencia de estos hábitos es primordial para el desempeño académico. Respecto de este caso, resulta muy lógico considerar que estos dos factores impacten durante el primer año de la licenciatura.

En este sentido, una de las variables que resultó significativa para los estudiantes que logran llegar al tiempo curricular es la elección de carrera. Los resultados demuestran que el hecho de que la carrera que eligieron sea su primera opción determina, en gran medida, que logren terminarla en tiempo y forma. La elección de carrera está relacionada con elementos como la motivación, los intereses académicos y personales, los estereotipos sociales, la remuneración económica en el ámbito profesional e incluso con roles de género. Conforme a un estudio realizado por Bravo y Vergara (2018), los factores que más influyen en la elección de carrera, pese a la falta de una adecuada orientación vocacional, son los intereses personales de los estudiantes con 42%, la intención de generar beneficios a la sociedad con 32 %, la posibilidad de obtener un buen salario con 22 % y finalmente la influencia familiar con 4 %; por tanto, ésta está relacionada de manera directa con la motivación y los intereses.

PERFIL DEL ESTUDIANTE CON ÉXITO ACADÉMICO

El criterio para considerar a un estudiante dentro del grupo de éxito académico, de acuerdo con la definición que se planteó en el presente análisis, es que tenga un buen desempeño en ambos exámenes diagnósticos, es decir, que esté dentro del grupo de alto desempeño y que obtenga el 100% de créditos en cada uno de los semestres o años que componen el plan de estudios en el cual está inscrito.

Según los resultado del análisis discriminante cuadrático, la diferencia entre los estudiantes que no pertenecen al grupo de éxito académico y los que sí pertenecen en los tres tiempos no es significativa, ya que en el segundo semestre son 13%, en el cuarto semestre 11% y en tiempo curricular 10.8%, lo mismo aplica para los grupos de éxito y no-éxito pronosticados, lo cual quiere decir que en el caso del grupo de éxito académico la temporalidad no es un factor relevante para considerarse dentro del perfil de un estudiante, ya que por lo regular son estudiantes que se mantienen de manera constante semestre a semestre como estudiantes regulares. Además de las variables y factores que ya se han mencionado, lo cuales resultaron significativos para el desempeño académico durante la licenciatura, en el caso de los estudiantes de éxito académico se incluyen también el bachillerato de procedencia, la escolaridad de la madre (Gatica, Méndez, Sánchez y Martínez, 2010), el haber realizado los estudios de bachillerato en tres años y si el estudiante trabajó durante el bachillerato. Teniendo en cuenta estos factores y variables es posible definir el perfil de un estudiante con éxito académico de la siguiente manera:

- 1) Haber obtenido un promedio de entre 9.1 a 10 al finalizar el bachillerato.
- 2) Haber realizado el bachillerato en 3 años.
- 3) No haber recurrido materias durante el bachillerato.
- 4) No haber presentado extraordinarios durante el bachillerato.
- 5) No haber trabajado durante el bachillerato.

- 6) Considera que tuvo una excelente preparación durante el bachillerato.
- 7) Considera que tuvo éxito como estudiante en el bachillerato.
- 8) Proceder de la ENP o de escuelas incorporadas a la UNAM o SEP.
- 9) La licenciatura que eligió fue su primera opción.
- 10) Pertenecer al nivel Intermedio bajo (B1) en la clasificación del idioma inglés.
- 11) Grado de licenciatura o posgrado en ambos padres.

Adicionalmente, los estudiantes de éxito académico registraron medias más altas en los factores de materiales de consulta, técnicas de estudio y socioeconómico.

La formación obtenida durante el bachillerato fue un factor determinante para considerarse como estudiante de éxito académico, ya que además de las variables antes mencionadas, los estudiantes deben contar con medias considerablemente más altas en los resultados obtenidos en los exámenes diagnósticos en las siguientes asignaturas:

- 1) Inglés
- 2) Español
- 3) Biología
- 4) Química
- 5) Matemáticas

Esto apoya los siguientes dos aspectos, por un lado, que la formación obtenida durante el bachillerato es la base para garantizar el éxito dentro de cualquier licenciatura, por consiguiente si los estudiantes no cuentan con una adecuada apropiación y uso de los saberes adquiridos resulta complicado que logren los objetivos planteados durante el trayecto por el nivel superior y, por otro lado, este tipo de evaluaciones ayudan tanto a los estudiantes como a los docentes a encaminar esfuerzos hacia las mismas metas. La evaluación del y para el aprendizaje debe ser una práctica que, correctamente planeada e instrumentada, nos ayuden a evidenciar las fortalezas y áreas de oportunidad de todo proceso educativo (Martínez, *et. al.*, 2018).

REFERENCIAS

- Aguilar Rivera, M. (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos, Pontificia Universidad Católica de Argentina. Argentina, Buenos Aires, Recuperado de: <http://www.alfaguia.org/alfaguiav2/bin/articulos.php?idFicha=88>
- Altbach, Philip. G.; Reisberg, Liz y Rumbley, Laura E. (2009). Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>

- Bravo, Guilliam y Vergara, Miguel Alfonso (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, 12 (20), 35-48. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/viewFile/1000/1279>
- Buentello Martínez, Clara P. y Valenzuela Salazar, Nemecio (2013). Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional. Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante. Trabajo presentado en el XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Mazatlán, Sinaloa, México. Recuperado de: <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACOah-Piedras%20Negras.pdf>
- Campillo Labradero, Magda; García Minjares, Manuel; Martínez, González Adrian y Sánchez Mendiola, Melchos (2017). Ser hombre, factor para no terminar los estudios de licenciatura: la experiencia mexicana en los últimos 20 años. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1685/2421>
- Da Cuña Carrera, Iria; Gutiérrez Nieto, Manuel; Barón López, Francisco Javier y Labajos Manzanares, María Teresa (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, desde la perspectiva de género. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7 (13). Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1008>
- Downing, Steven M. y Haladyna, Thomas M. (2006). *Handbook of Test Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah. Nueva Jersey, EUA. Recuperado de: <https://fatihigitim.files.wordpress.com/2014/03/hndb-t-devt.pdf>
- Ezcurra, Ana María (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27 (107), 128-133.
- Gatica-Lara, Florina; Méndez-Ramírez, Ignacio; Sánchez-Mendiola, Melchor y Martínez-González, Adrián(2010). Variables asociadas al éxito académico en estudiantes de la licenciatura en Medicina de la UNAM. *Revista de la facultad de medicina de la UNAM*, 53 (5), 9-18.
- Guillamon Fernández, J. (1991). Las carencias del sistema y el abandono de los estudios en el curso de acceso. En *Actas del Primer Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 206-211). Universidad de Cádiz, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gutiérrez Ramírez, Maricel; Landeros Falcón, Ignacio Ariel(2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15 (1), 95-107. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218008.pdf>
- Haladyna, Thomas M.; Steven, M. Downing y Michael, C. Rodríguez (2002). A review of multiple-choice itee-writing Guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15 (3), 309-333. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1503_5
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). Las pruebas ENLACE para educación básica. Una evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperado de: https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/148/P1C148_09E09.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b). Las pruebas EXCALE para educación básica. Una evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperado de: https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/148/P1C148_11E11.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). México en PISA 2015. México. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018, México. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_070305.html.
- Katzman, Rubén y Rodríguez, Federico (2007). Situación de la educación en Uruguay, Montevideo, INE/UNFPA/PNUD.
- Kuh, George D.; Kinzie, Jillian; Schuh, John K. y Whitt, Elizabeth J. (2005). Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- López Gómez, Pablo; Gelpi, Gonzalo y | Freitas, Mathías (2018). La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas. Perfiles Educativos, XL (61). IISUE-UNAM. Recuperado de: <file:///C:/Users/Johana/Desktop/Hombres-mujeres%20y%20trayectorias%202018.pdf>
- Martínez González, Adrián; Gil, Miguel A.; Rey Calero, J. y Rodríguez Carranza, Rodolfo. (1997). Nivel académico de los alumnos del Programa de Medicina General Integral (Plan A-36) y su comparación con los alumnos del Plan de Estudios 85. Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, 40 (6), 222-229. Recuperado de: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=22469&id_seccion=1030&id_ejemplar=2316&id_revista=87
- Martínez-González, Adrián; Manzano-Patiño, Abigail Patricia; García-Minjares, Manuel; Herrera-Penilla, Careli Johana; Buzo-Casanova, Enrique Ricardo y Sánchez-Mendiola, Melchor. (2018). Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado. Revista de la Educación Superior, ANUIES, 47 (187). Recuperado de: <http://resu.anui.es/ojs/index.php/resu/issue/view/34/Revista%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20188>
- McManus, I. C.; Woolf, Katherine; Dacre, Jane; Paice, Elisabeth y Dewberry, Chris (2013). The academic backbone: longitudinal continuities in educational achievement from secondary school and medical school to MRCP (UK) and the Specialist Register in UK medical students and doctors. BMC Medicine. Recuperado de : <https://bmcmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/1741-7015-11-242>
- Matute Villaseñor, E.; Sanz Martín, A.; Gumá Díaz, Emilio; Rosselli Cock, Mónica; Ardila Ardila, Alfredo (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. Revista Latinoamericana de Psicología, 41 (2), 257-276. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: COEDITAN, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mondragón Albarrán, Carmen; Jiménez, Daniel y Bobadilla Beltrán, Salvador. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. El caso de los estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejuipilco, 2016. Revista Iberoamericana de Investigación en Desarrollo Educativo, 8 (15). Universidad Autónoma del Estado de México, Guadalajara, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000200661

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). Education at a Glance. OCDE Indicators. Recuperado de http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2015_EN.pdf
- Rivera Jiménez, Jesús; Flores Hernández, Fernando; Alpuche Hernández, Amílcar y Martínez González, Adrián (2017). Evaluación de reactivos de opción múltiple en medicina. Evidencia de validez de un instrumento. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 6 (21), 8-15. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.005>
- Rodríguez, Javier; Hernández, Juan Manuel; Mecalco, M., Peralta, G., Ubaldo, K. y Pérez, G. (2005). La Deserción Escolar en la UAM-I, Informe Final, Investigación Interna de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (pp. 1-110). Recuperado de: http://csh.izt.uam.mx/licenciaturas/psicologia_social/comision/desercion.pdf
- Sánchez Mendiola, Melchor; López Marypaola, Janett Maya; Buzo Casanova, Enrique Ricardo; Herrera Penilla, Careli Johana; García Minjares, Manuel y Martínez González, Adrián (2017). El desempeño escolar de los estudiantes de la educación media superior y su transición al nivel superior dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. VII CLABES, Séptima Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1658/2394>
- Sánchez, G. N., Blum V. E. y Piñeyro, L. A. (1990). Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Revista de Educación Médica Salud*, 24 (2), 207-12.
- Sarmiento Silva, Carolina; Vargas Gallegos, Martha; Ricardo Díaz Gutiérrez (2012). Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de estudiantes de bachillerato. *Quaderns de Psicologia*, 14 (2), 17-23. Recuperado de: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1052/859>
- Tinto, Vincent (1989). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes, CONAPES (ANUIES, SEP). Programa integral para el desarrollo de las IES. Proyecto 5.2. Eficiencia terminal, rezago y deserción estudiantil.
- UNESCO (2008). Gender parity in education, Institute for Statistics.
- UNESCO (2010). Gender Parity in Primary and Secondary Education, UIS Fact Sheet Institute for Statistics. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs4-2010-en.pdf>
- Ucraft, M. Lee; Gardner, Jennifer y Barefoot, Betsy. (2005). Challenging and supporting the first-year student. San Francisco, California: Jossey-Bass. Recuperado de: [https://www.scrip.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=590416](https://www.scrip.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=590416)
- Valle Gomez-Tagle, R.; Rojas Arguelles, G. y Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En Ragueb Chaín Revuelta (Coord.). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su Estudio*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (pp. 51-74). México.
- Velez- van-Meerbeke, Alberto y Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista de Educación Médica*, 8 (2), 74-82. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

La complejidad del logro académico*

The complexity of academic success

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO**

* Lloyd, Marion, Ordorika, Imanol, Rodríguez Gómez, Roberto y Martínez Stack, Jorge (2019). *La complejidad del logro académico: Estudio comparativo sobre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Sao Paulo*. México: SES-UNAM. 231 pp.

** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

En los últimos años las clasificaciones o *rankings* internacionales de universidades han cobrado una visibilidad y presencia crecientes en el mundo académico. La posición que ocupan con frecuencia es materia de preocupación institucional y motivo de controversia para la opinión pública. Se ha podido observar en las clasificaciones internacionales, sobre todo las elaboradas por la Universidad Jiao Tong de Shanghai, China y el *Times Higher Education Supplement* del Reino Unido, un sesgo hacia las universidades de mayor prestigio en investigación, por lo que los primeros lugares son ocupados por universidades de unos cuantos países industrializados (Estados Unidos, Reino Unido y Japón). En consecuencia, las universidades de los países en desarrollo ocupan lugares secundarios, es decir, más allá de las 100 primeras instituciones. No obstante, algunas de estas universidades procuran mejorar sus indicadores, para avanzar, aunque sea unas cuantas posiciones en dichas clasificaciones. La razón de este interés es el prestigio y la presencia internacional que les significa estar dentro de esos *rankings*.

La materia de análisis del libro de Lloyd *et al.* es la comparación entre dos de las principales universidades de América Latina: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Sao Paulo (USP), las cuales son instituciones emblemáticas en su respectivo país. A su vez, Brasil y México, junto con Argentina, son los países más grandes de la región latinoamericana, y también constituyen las dos economías de mayor

tamaño en el subcontinente. Pero también son dos naciones con enormes desigualdades sociales y con porcentajes muy elevados de su población viviendo en situación de pobreza y de pobreza extrema. Si bien la alfabetización ha reducido de manera sustancial el número de personas que no saben leer y escribir, los rezagos educativos en ambas sociedades son todavía muy considerables. Es en estos dos contextos que se enmarcan las trayectorias de estas dos universidades públicas.

Los autores han elegido, como tema principal a desarrollar, el logro académico. Este libro cobra especial relevancia porque es uno de los pocos en el campo de la educación comparada que fundamenta de manera muy sólida su análisis. Lo hace a partir de un conjunto de datos estadísticos e indicadores que provienen tanto de la base de datos dinámica “Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (EXECUM)”, como de otras fuentes obtenidas de diversos organismos nacionales e internacionales. La obra se estructura en cinco grandes capítulos, un apartado de conclusiones y dos amplios anexos, uno de los cuales detalla los aspectos metodológicos de la comparación y el otro contiene varias series estadísticas.

En el primer apartado se examinan las políticas industriales y económicas de Brasil y México, y en él se destaca el significativo avance de la economía brasileña en la primera década del siglo XXI, hasta llegar a ser una de las principales economías emergentes y jugar un papel protagónico en el escenario económico mundial, junto con China e India. En contraste, México no ha podido obtener niveles de desarrollo importantes, a pesar de haber tenido regímenes políticos distintos al que prevaleció durante más de siete décadas. Los autores atribuyen el mediocre comportamiento de la economía mexicana en lo que va del presente siglo, además de los vaivenes de la economía mundial, a su cercanía y dependencia con los Estados Unidos, así como su pertenencia al Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN). Este último ha sido sustituido por el Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC).

En el mismo primer apartado, los autores hacen un recuento de manera retrospectiva de los cambios políticos ocurridos en ambos países desde las primeras décadas del siglo XX. De esta manera, se examina el devenir del Estado mexicano, partiendo del fin de la Revolución y la consolidación del régimen posrevolucionario, pasando por la gestión de Lázaro Cárdenas cuyas políticas más importantes fueron las de industrialización con una orientación nacionalista y la sustitución de importaciones, así como la continuación de la Reforma Agraria. Se hace también un repaso de todos los presidentes que le siguieron en el ejercicio del poder, junto con las políticas económicas que los acompañaron. En el caso brasileño, el análisis comienza con lo que se considera el inicio de la modernización política y económica del país, la cual tuvo lugar con las diversas ocasiones en que Getulio Vargas ocupó el poder. El recuento prosigue con el resto de quienes ocuparon posteriormente la presidencia, después del trágico fin de Vargas. Al igual que en el caso mexicano,

los autores examinan las políticas económicas que los ocupantes de la presidencia (incluidos los del periodo militar) pretendieron implementar con mayor o menor éxito.

Las políticas de educación superior y de ciencia y tecnología en los dos países bajo estudio, constituyen el tema del segundo capítulo. Se señala, en primer lugar, que pese a ser dos de los sistemas de educación superior más grandes de la región, por el número de estudiantes que asisten a sus establecimientos de nivel superior, las tasas de cobertura de cada uno de ellos son bajas en comparación con otros países latinoamericanos (Argentina, Uruguay, Chile, entre otros). Se describe también la enorme heterogeneidad del sistema de educación superior mexicano, donde conviven por un lado, una enorme y dispersa cantidad de instituciones particulares de educación superior, junto con otro conjunto de universidades públicas e institutos de diverso tipo (federales, estatales, interculturales, tecnológicas, entre otras). Se destaca también que, a diferencia de Brasil, la mayor proporción de la matrícula de nivel superior asiste a instituciones públicas. En el caso brasileño, éste se caracteriza por una considerable brecha en términos de recursos y calidad entre los sectores público y privado. Para ser consideradas como universidades, las instituciones de educación superior brasileñas deben ofrecer estudios de posgrado y realizar investigación.

En lo que se refiere a los aspectos de ciencia y tecnología, los autores destacan la enorme diferencia que existe entre ambas naciones en términos de la inversión de cada país en actividades científicas y tecnológicas. México invirtió en 2008 menos de la mitad (0.38%) del 1 por ciento del PIB, en tanto que la nación sudamericana, lo hizo con un porcentaje del 1.43 del mismo indicador. Como consecuencia de estas diferencias en inversión, Brasil cuenta con un mayor número de patentes y con mayor producción de documentos publicados en los índices internacionales. Además, la colaboración entre gobierno e industria en materia de ciencia y tecnología ha permitido el desarrollo de industrias locales como aeronáutica y petroquímica, entre otras. Para los autores, las disparidades en las políticas científicas y tecnológicas de los dos países se expresan en tres grandes aspectos: el tamaño de la inversión; el número y nivel académico de sus profesores; y en su producción científica, medida en términos de publicaciones en revistas a nivel internacional y en el número de patentes.

El capítulo tres se dedica a describir y analizar la historia y el perfil profesional de cada universidad. De esa manera, se hace un recorrido histórico de la UNAM, desde su fundación como universidad nacional en 1910, en los albores de la Revolución Mexicana y sin dejar de mencionar algunos aspectos de su pasado colonial. Se destaca en este escrutinio histórico, sus relaciones con los primeros regímenes revolucionarios —a veces cercanos, a veces lejanos— y la importancia que tuvo la autonomía de 1929. Esta sección también incluye la creación paulatina de diversas entidades especializadas en investigación dentro de las ciencias naturales y exactas, así como la fundación de instancias institucionales dedicadas a organizar y promover el mejoramiento de la docencia. Por el lado de la USP se destaca “lo tardío” que fue la creación de la primera universidad brasileña, ocurrido hasta

inicios de la tercera década del siglo xx y también de la propia USP, ocurrida en 1934. Llama la atención de los autores, que el modelo adoptado por la USP desde su fundación fue el modelo humboldtiano de una universidad de investigación. Esto contrasta con la UNAM, concebida desde sus inicios como una universidad nacional. Se pone de relieve también que la USP ha dado una gran importancia a los estudios de posgrado a lo largo de toda su historia y que la UNAM, a pesar de haberlos comenzado desde su creación, los ha venido consolidando apenas en las últimas tres décadas. Asimismo, se destaca que casi todos los profesores de la USP cuentan con el grado de doctor.

La contrastación del desempeño institucional de las dos universidades constituye el principal interés del cuarto capítulo. Una de las principales diferencias estructurales, señaladas por los autores es el hecho que la UNAM cuenta con una población muy numerosa de estudiantes de nivel medio superior, en tanto que la USP solo cuenta con estudios de licenciatura y posgrado. También se advierte la diferencia en el tamaño de su población estudiantil, al ser la UNAM, junto con la Universidad de Buenos Aires, una de las dos universidades públicas más grandes de la región. Además, la UNAM es una universidad pública de carácter nacional, en tanto que la USP es de carácter estatal. La diferencia en las fuentes de financiamiento es también muy notable, puesto que el financiamiento de la UNAM, en casi un 90% de recursos federales, en tanto que la USP recibe el subsidio de un porcentaje fijo de un impuesto que el estado de Sao Paulo cobra por la circulación de mercaderías.

A juicio de los autores, esta condición permite a la USP, tener mayor certeza en el monto de su presupuesto anual. La UNAM por su parte, tiene que participar cada año en negociaciones con las distintas fracciones partidarias que componen las comisiones de presupuesto y educación del congreso mexicano. Un aspecto que determina la diferencia en el desempeño institucional en favor de la universidad brasileña, es que los recursos institucionales están orientados a fomentar la investigación, especialmente en las ingenierías y las ciencias biológicas y de la salud. Asimismo, a diferencia de la UNAM, la producción científica de la USP está concentrada en las facultades y escuelas. Además, en su análisis, los autores encontraron menores diferencias entre los salarios de los distintos niveles de docentes e investigadores.

El quinto capítulo es una puesta al día de los cambios ocurridos en ambos países durante el periodo 2010-2017. En dicho lapso, hubo dramáticos cambios en la vida política brasileña, pues en 2016 la presidenta Dilma Rousseff fue destituida del cargo y subió al poder un presidente interino profundamente conservador y contrario a las políticas que por más de 10 años habían permitido al Brasil sacar de la pobreza a millones de sus habitantes. En el caso de México, las elecciones del 2012, trajeron de vuelta a un presidente proveniente de las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que había perdido dos elecciones presidenciales consecutivas. La situación económica del país sudamericano cambió dramáticamente en estos últimos años y en la actualidad se encuentra casi en un estado de recesión. México, por su parte, ha continuado con muy bajos índices de

crecimiento económico. Pese a que la inversión en actividades científicas y tecnológicas en Brasil durante el periodo antes mencionada ha provocado significativas restricciones presupuestarias a la USP y a todas las universidades públicas de ese país, el número de publicaciones científicas todavía no muestra signos importantes de declinación. En el caso de México, el crecimiento de la producción científica y tecnológica sigue siendo muy bajo, debido a la falta de interés de los gobiernos por invertir de manera importante en ciencia y tecnología y por los ajustes a los presupuestos que también han ocurrido en este mismo periodo.

Son todos estos temas y aspectos de la vida de estas dos importantes universidades latinoamericanas y las implicaciones de su desempeño institucional, las que otorgan un interés especial a la lectura, análisis y discusión de este libro.

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. 49, Nº 193

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2020,
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

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

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

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

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO GUILLERMO GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

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

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



ARTÍCULOS

Autonomía universitaria y estatalidad

University autonomy and statehood

ADRIÁN ACOSTA SILVA

Cómo somos, qué queremos y compartimos. Percepciones y creencias acerca de la cultura intercultural inclusiva que promueve la universidad

How we are, what we want and share. Perceptions and beliefs about the inclusive intercultural culture promoted by the university

ALICIA BENET GIL

El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015)

The Argentine university system: a long-term reading transformations (1983-2015)

PABLO GABRIEL BUCHBINDER

Movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018)

Student mobilization against violence in the Universidad Nacional Autónoma de México (2018)

LETICIA POGLIAGHI, MARCELA MENESES REYES, JAHEL LÓPEZ GUERRERO

Desconcentración del SNI: Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018)

Deconcentration of the National System of Researchers: Geography and stratification. The case of the social sciences (2002-2018)

MANUEL GIL ANTÓN, LEOBARDO EDUARDO CONTRERAS-GÓMEZ, JOSÉ LUIS OLIVARES-VÁZQUEZ, GUADALUPE PALACIOS-NÚÑEZ, RAFAEL MARMOLEJO LEYVA, CLAUDIA NOEMÍ GONZÁLEZ BRAMBILA, MIGUEL ÁNGEL PÉREZ ANGÓN.

Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario

Trends in higher education and their impact on university teaching work

VERÓNICA SOLEDAD WALKER

Perfil del estudiante con éxito académico en las licenciaturas del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud

Profile of the student with academic success in the degrees in the area of Biological, Chemical and Health Sciences

ADRIÁN MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, ABIGAIL PATRICIA MANZANO-PATIÑO, MANUEL GARCÍA-MINJARES, CARELI JOHANA HERRERA-PENILLA, ENRIQUE RICARDO BUZO-CASANOVA, MELCHOR SÁNCHEZ-MENDIOLA

RESEÑA

La complejidad del logro académico

The complexity of academic success

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00
SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS)
EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00
EN EL EXTRANJERO: US \$75.00
RESU.ANUIES.MX

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

