

139

ISSN 0185-2760

Julio-Septiembre de 2006

Volumen XXXV (3)

REVISTA DE LA

EDUCACIÓN SUPERIOR



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FUNDADA EN 1972
DIRECTOR FUNDADOR: LIC. ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Adrián Acosta Silva
Universidad de Guadalajara

Dr. Manuel Gil Antón
Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Dr. Ricardo Arechavala Vargas
Universidad de Guadalajara

Dr. Rollin Kent Serna
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dr. Galo Burbano López
Asociación Colombiana de Universidades

Dr. Pedro Krotsch
U. de Buenos Aires y U. Nacional de La Plata, Argentina

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC

Dr. Romualdo López Zárate
Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Dr. Ángel Díaz Barriga
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Dr. Salvador Malo Álvarez
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Sylvie Didou Aupetit
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

Dr. Alejandro Montano Durán
Universidad Anáhuac

Dr. Pedro Flores Crespo
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo Educativo, ULA

Dr. Humberto Muñoz García
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

Dra. María Ruth Vargas Leyva
Instituto Tecnológico de Tijuana

EDITORES ASOCIADOS

Sección Estadísticas
Mtro. Javier Mendoza Rojas
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Sección Estados del Conocimiento
Dr. Armando Alcántara Santuario
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

CORRESPONSALES

Sección a cargo de Pedro Flores Crespo

Argentina
Dr. Carlos Marqués
Universidad de Quilmes

Chile
Dr. José Joaquín Brunner
Fundación Chile

Estados Unidos
Mtra. Laura E. Padilla G.
Claeremont Graduate University

Brasil
Dr. Valdemar Sguissardi
Facultad de Educación, UNIMEP

Colombia
Dra. Nohra Pabón Fernández
Universidad del Rosario

Venezuela
Dra. Carmen García Guadilla
Universidad Central de Venezuela

Canadá
Dr. Daniel Schugurensky
OISE, Toronto

España
Dr. J. Venancio Salcines Cristal
Universidad de La Coruña

Diseño original:
Movimiento Gráfico
Cuidado de la edición:
Martín López Avalos
Formación Editorial:
María Guadalupe Cárdenas Pérez
Correo e: gcardenas@anuies.mx
Distribución: Vicente Salazar Díaz
Correo e: vsalazar@anuies.mx
Suscripción y ventas:
Griselda Domínguez Moreno
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030
Correo e: gdm@anuies.mx

Redacción y Administración:
Tenayuca 200
Col. Sta. Cruz Atoyac,
03310, México, D. F.
Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
Correo e: editor@anuies.mx
resu@anuies.mx
Para consultar la Revista de la Educación
Superior en Internet: www.anuies.mx

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 www.anuies.mx. Las colaboraciones
aparecidas con firma son responsabilidad
de sus autores y no reflejan,
necesariamente, la postura de la ANUIES.

Precio del ejemplar: \$100.00
Suscripción anual (cuatro
números): en la República
Mexicana \$400.00
En el extranjero: US \$70.00
Impreso y hecho en México/
Printed in Mexico

Revista de la Educación Superior. No. 139, Julio-Septiembre de 2006; Revista trimestral; Editor Responsable: Carlos Rosas Rodríguez; Número del Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor 04-2001-072315200400-102; Número de Certificado de Licitud de Título 12209; Número de Certificado de Licitud de Contenido 8864; Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.; Imprenta: Image and Printers, S. A. de C. V. 1ª Cerrada de Retoño Núm. 3, Col. El Retoño, C. P. 09440, México, D. F. La Revista de la Educación Superior está incluida en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), en la Base de Datos Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), y en la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC).

CONTENIDO

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- Óscar Cuéllar Saavedra**
y **Augusto G. Bolívar Espinoza** 7 ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico

ENSAYOS

- Alejandro Mungaray, Juan Manuel Ocegueda y Patricia Moctezuma** 31 Demanda de educación superior y especialización económica en Baja California
- Sergio R. Torres Ochoa** 49 Identidad formativa en la educación superior. El caso de biología

REFORMAS E INNOVACIONES

- Liliana González y Adriana de Luca** 69 Organizaciones de educación a distancia en estructuras organizativas de la presencialidad

ZONA DE DEBATE

- Adrián Acosta Silva** 81 Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México
- Manuel Gil Antón** 93 *Out* entre primera y segunda

MIRADOR

- Delia Langa Rosado** 99 Los estudiantes y la cultura

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

José Raúl Rodríguez Jiménez	125	La academia en jaque
Claudia García Benítez	133	Prácticas sociales y consumos culturales, un acercamiento a la juventud universitaria

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

141

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

¿CÓMO ESTIMAR LA EFICIENCIA TERMINAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR? NOTAS SOBRE SU ESTATUTO TEÓRICO

ÓSCAR CUÉLLAR
SAAVEDRA*
AUGUSTO G.
BOLÍVAR ESPINOZA*

* Departamento de
Sociología de la UAM
Azcapotzalco
Correo e:
oscarcuellars@prodigy.
net.mx; abe88@hotmail.
com.
Ingreso: 24/01/06
Aprobación: 07/03/06
Este trabajo es un
producto del proyecto
de investigación
aplicada, Laboratorio
de Investigación Social
(LIS), registrado como
Grupo Promep en 2004.
Terminado en Diciembre
de 2005.

Resumen

En este trabajo analizamos algunos problemas que surgen en relación con la estimación de la eficiencia terminal en el ámbito de la educación superior. Primero argumentamos que pese a existir un cierto acuerdo formal acerca de su definición e importancia como indicador de la capacidad de las instituciones de cumplir con su cometido, en el uso corriente no siempre queda en claro qué mide. A continuación sugerimos la conveniencia de distinguir entre el proceso educativo y los procesos administrativos que le dan apoyo, para precisar tanto el estatuto teórico del término como el significado que pueden tener las distintas mediciones utilizadas. Luego presentamos un ejemplo numérico con datos de las carreras de sociología de la UAM, para concluir con algunas observaciones generales.

Palabras clave: Eficiencia terminal, educación superior, medición.

Abstract

In this paper we analyze some problems emerging from the estimate of terminal efficiency in the higher education environment. First, we state that in spite of a formal agreement on its definition and relevance as indicator of the capacity of institutions to meet their purpose, what it measures is not always clear in practical terms. Then, we suggest the convenience of distinguishing between the educational process and the administrative processes supporting it, in order to clarify the theoretical statute of conclusion as the meaning which the different measuring devices might have. Then, we present a numeric example with data from the sociology careers at the UAM. Finally, we conclude with some general observations.

Key words: Terminal efficiency, higher education, measurement.

Introducción

Desde comienzos de la década de los noventa del siglo pasado, las políticas educativas del Estado mexicano han tenido como norte modernizar y elevar la calidad de la educación en sus distintos niveles, instrumentando para ello una variedad de programas dirigidos, entre otras cosas, a dotar de infraestructura adecuada a las instituciones educativas, a mejorar la formación y el desempeño de los cuadros docentes y más recientemente, en especial en el caso de la educación superior, a prestar apoyos financieros mediante un sistema focalizado de becas a los estudiantes (respecto de la educación básica, ver por ejemplo, Latapí, 2004; Zorrilla, 2002; Martínez Rizo, 2001a; Prawdada y Flores, 2001; en relación con la educación superior, Rodríguez Jiménez *et al.*, 2003; Rodríguez Gómez, 1999; Varela, 1998; Bobadilla, 1998; Didriksson y Yarzabal, 1998). Paralelamente, se ha prestado creciente atención a la necesidad de evaluar el desempeño de los distintos programas, lo que ha llevado a la definición de procedimientos bien determinados para la obtención de los apoyos, la rendición de cuentas y la presentación de informes de avance, incluyendo el establecimiento de indicadores pertinentes.

La educación superior no ha escapado a estas tendencias, que en particular se han traducido en un creciente énfasis por mejorar la eficiencia terminal (ET) de las IES (ver, por ejemplo, V. A., 2001). Esta se ha definido como “la proporción de estudiantes que concluyen un programa en determinado momento, frente al total de los que lo iniciaron un cierto número de años antes” (ANFEI, 2003: 65, citando a ANUIES), aunque tal vez sería más preciso entenderla simplemente como la proporción de los que concluyeron un programa en relación con los que lo iniciaron¹.

Aunque el término es un poco extraño (seguramente causaría desazón a un médico o a un

demógrafo), ha prendido entre los investigadores de la educación al punto que hoy se lo usa para referirse a una amplia variedad de actividades, algunas de las cuales se encuentran bastante alejadas del propósito para el cual fue originalmente definido. En efecto, una rápida mirada a la literatura educativa más reciente enseña que más allá de un cierto consenso general en torno de su definición, existe amplia variación tanto respecto de las maneras de medir la ET como respecto de lo que se supone que ella mide (ver, por ejemplo, las referencias sobre “eficiencia terminal” en Internet, a mediados de diciembre de 2005). Con esto, el término ha perdido especificidad y también, probablemente, parte de su utilidad.

A este propósito, podría plantearse la hipótesis de que las dificultades o diferencias que se encuentran en los usos y formas de medir la ET en la educación superior derivan de que no se ha definido con claridad qué, realmente, se trata de medir con ella; o, en otras palabras, que no es claro el estatuto teórico del término. Eficiencia Terminal ¿es un concepto sustantivo (o, como algunos han dicho, “un parámetro” del proceso educativo) o más bien un indicador?; y si es un indicador, ¿de qué lo es?

En este trabajo plantearemos que de la respuesta a esta pregunta puede surgir cierta claridad con respecto a los usos de la ET y a las maneras de medirla. En breve, argumentaremos: 1) que, bajo el supuesto de que su uso tiene sentido cuando se lo mira como indicador del grado de éxito de la política educativa, todavía es menester distinguir entre los procesos o momentos que se asocian e imbrican en aquella, a saber, el proceso educativo o formativo como tal y los procesos de apoyo necesarios para que aquel tenga lugar; 2) que las formas de medir la ET variarán significativamente dependiendo de si se lo usa como indicador del proceso formativo o del desempeño de las IES encargadas de facilitar e implementarlo (en otras palabras, de aplicar la política educativa).

¹ En E. de los Santos (2004), se encontrará una breve reseña de algunas definiciones de la ET en la literatura educativa mexicana. En relación con la educación superior, ver Martínez Rizo (2001b).

La exposición se ordena de la siguiente manera: en primer lugar, nos referiremos brevemente a los usos del término ET y a las formas de medición más frecuentes. En la segunda parte haremos algunas consideraciones generales sobre las características organizacionales de los procesos de educación formal con especial referencia a la educación superior (aunque sean también aplicables a otros niveles), para sugerir la conveniencia de distinguir entre el proceso educativo propiamente tal (o proceso formativo), y los procesos de apoyo, así como mostrar la utilidad de la distinción para aclarar la cuestión del estatuto teórico de la ET. Aquí examinaremos los términos que se incluyen en su definición, es decir, los momentos de inicio y de término o conclusión del proceso educativo —a los que los comúnmente los autores llaman ingreso y egreso—, para terminar con una consideración ampliada sobre la manera cómo pueden trabajarse, dependiendo de cuál sea el concepto al que la ET sirve de indicador. Con el fin de mostrar la pertinencia de la revisión que planteamos, en la tercera parte presentaremos los resultados de un ejercicio aritmético con datos de las carreras de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de la ciudad de México. El trabajo concluirá con un resumen y algunos comentarios generales sobre el tema.

Acerca del concepto de eficiencia terminal (ET)

Los conceptos de eficiencia y de eficiencia terminal, usados desde hace tiempo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en relación con la educación básica, hacen parte de un sistema de indicadores relativos a la implementación de la política educativa, que van desde la estimación de la cobertura de la demanda, hasta la apreciación de sus resultados.

En este contexto, eficiencia se define como “el grado en que se logra que los alumnos que ingresan al sistema educativo avancen a lo largo de los grados que comprende el nivel educativo en la forma prevista”, con una referencia explícita a la “optimización de los recursos humanos, materiales y financieros disponibles” (Secretaría de Educación del E. de Guanajuato, 2002) mientras que ET remite al “número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo establecido)”. Por esto se la considera “una manifestación de la eficiencia del sistema educativo”, es decir, como un indicador del funcionamiento de éste, con especial atención al grado en que cumple con las metas que se plantea. Por último, en términos operacionales se la define como “la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo dado y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de este nivel educativo n años antes. Por ejemplo, tres y seis años para primaria y secundaria, respectivamente”.

En esta determinación, los términos relevantes son ingreso a un nivel educativo y egreso de él, con la aclaración de que el “tiempo establecido” define una norma o un ideal respecto de la duración de la trayectoria escolar. En breve, se toma como norma de duración de la trayectoria el tiempo que le llevaría a un estudiante normal completar todos sus tramos si no hubiera factores que se lo impidieran (como enfermedades, reprobación de materias, huelgas, Cuéllar y Martínez Escamilla, 2001)². En este entendido, podría decirse que la ET será óptima (ideal) cuando todos los estudiantes terminen la primaria o la secundaria dentro de los plazos establecidos, y que no lo será —o no tanto— cuando lo hagan en un tiempo mayor (rezago) o, peor aún, cuando un cierto número de ellos no llegue siquiera a egresar (abandono, deserción). Por cierto, egresar aquí significa que los estudiantes

² En relación con el estudio de las trayectorias escolares, ver entre otros, Cuéllar y Martínez Escamilla (2001); Martínez Rizo (2001c); Valle Gómez-Tagle *et al.* (2001); Blanco y Rangel (2000) y Chaín y Ramírez (1997).

cumplieron con el programa de actividades del nivel en cuestión.

Hay que notar que con este lenguaje nos estamos refiriendo a los estudiantes como sujetos a la vez que como actores del proceso educativo. Como sujetos, en la medida en que constituyen —si se nos permite la analogía— la materia prima que debe transformarse gracias a la acción de la política educativa por medio de las instituciones encargadas de ponerla en práctica. Y como actores, en cuanto que parte de las actividades y de los resultados dependen de sus propias decisiones, incluso independientemente de las acciones y regulaciones de las instituciones educativas. Lo último significa que los resultados de la política educativa no dependen enteramente de la manera como ella se diseña e implementa, sino también de otros factores que quedan fuera de su alcance.

Con todo, de hecho cabe hablar, como lo hace la SEP y, en general, quienes se han preocupado del tema, de la capacidad del sistema educativo considerado como un todo (o, en su caso, de las instituciones de educación que hacen parte de él) para llevar adelante un programa educativo como si el peso de tales factores fuese secundario en relación con sus propios esfuerzos. En esta perspectiva, el comportamiento agregado de los estudiantes, medido por la ET, viene a ser un indicador del desempeño del programa o de la institución que lo implementa. Pero no debe perderse de vista el hecho de que esto sea así supone que las instituciones encargadas de aplicar la política educativa pueden influir significativamente en el comportamiento de los estudiantes o de sus familias y ello, más

generalmente, porque los procesos de institucionalización en el ámbito de la educación se han convertido en un sentido común de la sociedad, en un hecho social capaz de modular los cursos de vida de los individuos. Al menos, así lo indicaría el consenso universal alcanzado en la comunidad internacional acerca del valor de la educación para el desarrollo humano y el desarrollo económico, y del papel que en ello corresponde a los estados.

Ahora bien, si en general esto puede predicarse actualmente de la educación básica, no ocurre necesariamente lo mismo en el caso de la educación superior y ello, independientemente de la extensión de la valoración positiva que ella pueda alcanzar en la sociedad. Comoquiera que sea, hoy más que nunca, la política de la educación superior está obligada a la evaluación de sus programas, para lo que en general tiende a aplicar criterios similares a los que se usan en el caso de la educación básica, y ello, a pesar de que es obvio que en la educación superior no puede esperarse el tipo de eficacia que puede encontrarse en aquella, en particular, en la primaria³. Congruentemente, para fines de evaluación, se ha recurrido al tipo de indicadores que mencionamos, en especial a la ET. Sin embargo, como se indicó en la introducción, el uso del término se ha expandido al punto de que en muchos casos parece haber acabado empleándose como etiqueta general para referirse a una amplia gama de actividades, llegando a veces a perder prácticamente toda relación con su sentido original⁴. Una consecuencia de ello parece ser el hecho de que, como lo reconoce la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería, a pesar de que ET es un “parámetro

³ Como es obvio, además de la mayor libertad vinculada con la edad y, por consiguiente, la mayor amplitud en los horizontes y cursos de vida de los individuos, tienen incidencia aquí factores externos que están fuera del alcance directo de las políticas y de las instituciones educativas.

⁴ Estos usos, que podríamos llamar “desviados”, presentan la doble característica de que toman distancia respecto de las definiciones operativas de la SEP y con ello, de la idea general de eficiencia del sistema educativo, a la vez que coinciden en definir el término en su sentido más estrecho, es decir, simplemente como la relación entre los que entran a un cierto proceso formativo y los que lo aprueban. Así, se lo emplea incluso para referirse al comportamiento agregado de los sujetos de los procesos educativos (por ejemplo, cuando se habla de eficiencia terminal de género: referencias en internet); o bien, para denominar las características del desempeño que deberían tener los docentes para ser considerados en la asignación de incentivos (referencias en Internet).

de suma importancia en el proceso educativo... no hay un acuerdo en la medición, lo que impide la realización de estudios comparativos y hacer generalizaciones de muchas de sus conclusiones” (ANFEI, 2003: 64).

A pesar de lo que dice la cita, el desacuerdo no se reduce sólo a la manera de medir la ET. En realidad, suele versar sobre: 1) el significado de los términos componentes de la ET (ingreso y egreso a y de una institución educativa o, como preferimos, inicio y conclusión o término de un proceso formativo); y 2), en particular cuando no existe información precisa acerca de estos momentos, sobre las maneras específicas de medir, incluyendo aquí las operaciones aritméticas empleadas para hacer la estimación, la decisión sobre si debería considerarse o no el tiempo en la medición y, en caso positivo, qué momentos y cómo deberían tomarse en cuenta.

Respecto de lo primero, hay que matizar, ya que en general se acepta que el momento de inicio de un programa educativo coincide con el ingreso a la institución que lo tiene a su cargo (generalmente, medido por el año en que los individuos se matriculan en una institución). De hecho, el desacuerdo surge en relación con la conclusión de los requerimientos del programa, y se reduce a la opción entre “egreso” y “titulación”⁵.

En lo que concierne a las mediciones del concepto de ET, la variación depende de lo anterior y de si existen o no los datos apropiados para estimar el porcentaje de éxito de una cierta

cohorte o generación de ingreso a un programa. Cuando se tiene datos longitudinales de las trayectorias escolares, que incluyen como mínimo el momento de inicio y el de egreso o titulación de los estudiantes, la medición no presenta problemas: para una cohorte o generación de ingreso dada, la ET es simplemente el porcentaje de los que egresaron (lo que ANUIES llama “eficiencia de egreso”) o se titularon (“eficiencia de titulación”) (Blanco y Rangel, 2000). En este caso se tiene además la ventaja de que se puede conocer cuánto tiempo tardaron los estudiantes en egresar y/o titularse. Pero cuando no existe esta clase de datos, se hace necesario recurrir a estimaciones indirectas. De estas, la más frecuentemente usada en la educación superior (de hecho, por ANUIES) es la que relaciona el número de titulados (o egresados) en un cierto momento del tiempo (un año dado), con el total de los que iniciaron un cierto número de años antes (normalmente seis años)⁶.

De estas fuentes de confusión, sin duda la más importante es la que se refiere a la manera como se determinan los componentes conceptuales de la ET, es decir, el ingreso y el egreso. Ellos, en efecto, constituyen la definición de la ET, pero su significado depende del sentido que explícita o implícitamente se le atribuye a la ET como indicador (es decir, de qué se supone que mide). Si, por ejemplo, se entiende como indicador del grado en que un profesor cumple con las sugerencias de la institución para mante-

⁵ Como parece obvio, la diferencia consiste en que con el egreso se indica la conclusión de los requisitos exigidos (normalmente los requisitos académicos cursativos, medidos por la acreditación del total de créditos requeridos por el programa), mientras que la titulación puede y suele incluir el cumplimiento de otras exigencias, no necesariamente académicas (por ejemplo, la presentación o aprobación de un examen o trabajo terminal, la presentación de una solicitud especial ante una oficina administrativa de la institución para que ésta expida el certificado pertinente). En Legorreta (2001) se encontrará una discusión más amplia sobre los obstáculos normativos relacionados con el egreso y la titulación que afectan la eficiencia terminal de las IES.

⁶ El lapso que media entre los momentos de inicio y término (estimado) suele determinarse a partir de un cálculo –en el mejor de los casos, informado y en el peor, estimado más o menos subjetivamente– de la duración de una trayectoria exitosa típica (por ejemplo, “sería razonable suponer que normalmente un estudiante debería terminar sus estudios universitarios en un lapso de seis años”), pero en la medida en que no existe ligazón entre ambos conjuntos de datos, salvo la que “establece” el supuesto, la estimación de la ET no sirve para mucho. En el caso de la educación superior, esta medición no tiene forma de conocer el grado de éxito (“eficiencia terminal”) de la generación de ingreso y constituye una aproximación muy débil al fenómeno que se quiere medir. En efecto, en un año dado pueden haberse titulado individuos ingresados en un amplio número de años anteriores, en particular cuando no existen plazos máximos para completar los estudios o titularse. La existencia de un plazo sólo reduce la variación, pero no mejora la estimación.

ner bajo el porcentaje de reprobación, no tiene sentido siquiera hablar de ingreso y egreso o, si estos términos se usan, sólo pueden referirse al número de estudiantes que se inscribieron en el curso y al número que lo aprobó –o, eventualmente, que fue aprobado por el profesor... Aquí, ET ¿es un indicador del comportamiento de los estudiantes o del profesor?

Dejando de lado estos usos “desviados” del término, nos quedan dos maneras de definir de qué es indicador la ET. A nuestro juicio, ella puede verse como indicador del desarrollo del proceso educativo mismo (proceso formativo) o bien, más generalmente, como indicador de la capacidad de una institución (o del sistema educativo) para cumplir con sus metas. Dependiendo de la respuesta que explícita o implícitamente se le de a la pregunta ¿de qué es indicador la ET? dependerá la manera como determinemos el sentido de los términos componentes (ingreso y egreso o inicio y término) y con ello, el valor de la ET. Por cierto, si la pregunta sobre el estatuto teórico de la ET no se ha planteado, podremos esperar variaciones en las decisiones relativas a las mediciones y en consecuencia, el tipo de situaciones a las que se refieren las conclusiones de la XXX Conferencia de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Proceso educativo, procesos de apoyo y estatuto teórico de la ET

La distinción sugerida entre el desarrollo del proceso educativo y la capacidad de una institución para cumplir con sus metas (o desempeño institucional) no siempre se hace, por lo que requiere de alguna elaboración.

1. El supuesto más general sobre el que reposa la tarea de evaluación es que el papel de una institución educativa consiste en incorporar a un número de personas como estudiantes, para someterlas a un proceso formativo durante un cierto tiempo. La institución cumple con su cometido cuando los alumnos completan dicho proceso, lo que se certifica con las acreditaciones

pertinentes. En este contexto, la ET da cuenta del porcentaje o proporción de los estudiantes que, habiendo ingresado a una institución (a sus programas), terminaron su proceso formativo dentro de ella. En consecuencia, ella es obviamente considerada un indicador de la capacidad de la institución para cumplir con su cometido.

Se trata, pues, de lo que corrientemente llamamos educación formal, es decir, de procesos de formación (o de educación) organizados en torno a un programa de actividades respaldado por una institución reconocida por el Estado. Toda educación formal supone la existencia de un programa educativo y de una institución encargada de su aplicación. Por otro lado, el reconocimiento estatal de la institución educativa y de sus programas de formación constituye un acto de autorización (Bergeron, 1993) que exige el establecimiento de procedimientos bien definidos de facilitación de las actividades, así como de control, registro y acreditación.

Ahora bien, lo que suele pasar desapercibido es que en todo proceso educativo formal operan conjuntamente y estrechamente imbricados dos tipos de lógicas o, si se prefiere, de subprocesos, referidos ambos a los mismos contingentes de población y con objetivos entrelazados: uno es el proceso formativo *per se*, es decir, el proceso educativo que se dirige a entregar una determinada formación, con ciertos contenidos, a un sector de la población; el otro es el proceso de facilitación del primero, el que lo hace posible y que comprende también las tareas del control, registro y acreditación de los logros y que, sobre todo cuando se trata de la educación superior, con la entrega del título da cuenta de la autorización que el Estado otorga para ejercer una profesión.

Utilizando el lenguaje de la teoría de sistemas, podríamos decir que estos dos tipos de procesos conforman cada uno un sistema, con la particularidad de que se encuentran funcionalmente acoplados, constituyendo, en consecuencia, una unidad mayor. Ahora bien, el hecho de que la educación formal sea siempre y en todo lugar un sistema y un proceso complejo, puede tener

como resultado que a veces sea difícil distinguir lo que corresponde al ámbito de los contenidos (digamos, el sistema y los procesos educativos o la tarea educativa) y el que corresponde al de las formas (el sistema y los procesos de apoyo, incluyendo la facilitación del proceso formativo y el registro y la acreditación de las actividades realizadas en él). En otras palabras, puede darse la tendencia a que uno de los subsistemas implícitamente subsuma e incluso suplante al otro. En tal caso, será probable que haya cierta confusión semántica, que afecte el sentido de la ET: ésta tenderá a verse como indicador de la eficiencia del “sistema educativo” –según la definición antes citada de la SEP– *es decir*, de los resultados del proceso formativo.

En atención a esto, conviene identificar y etiquetar claramente los procesos componentes:

así, hablaremos del proceso formativo para referirnos a las tareas substantivas de la actividad educativa, y del desempeño institucional de las IES o eficiencia del sistema educativo (que constituye cualquiera IES), para referirnos a los procesos de facilitación, registro y acreditación (o, eventualmente, al proceso educativo institucional en general).

Con estas aclaraciones, podemos reconocer que se trata de cosas que conviene distinguir a efectos del análisis. La Gráfica 1 da una idea de la política educativa instrumentada por una institución educativa cualquiera, mostrando de manera simplificada tanto los diferentes procesos (y tareas) a que nos hemos referido, como los acoplamientos funcionales que los unen.

En la gráfica también se distinguen los momentos de inicio y término del proceso educativo

Gráfica 1

Esquema del proceso de la política educativa como sistema acoplado de procesos formativos y procesos de facilitación y apoyo institucionales

Perspectiva del desempeño institucional		
Ingreso	Estados de avance	Egreso
Facilitación, apoyo y control		
Política Educativa	IES	Autorización
	facilitación	registro y acreditación
	Proceso educativo (proceso formativo)	
Perspectiva del proceso formativo		
Inicio	Estados de avance	Término

(en sentido amplio), según que la mirada se centre en el desempeño institucional (fila superior) o, más estrechamente, en el proceso formativo (o proceso educativo en sentido estrecho: fila inferior). También ella trata de mostrar que no necesariamente hay coincidencia en estos momentos: el ingreso a una institución educativa no es siempre igual al inicio del proceso formativo que esta imparte, y lo mismo puede decirse del término y el egreso.

Otra cuestión de nomenclatura tiene que ver con los componentes de la ET. Para referirse a ellos normalmente se habla de ingreso y egreso. Pero con esto se introduce otra ambigüedad –vicaria de la anterior–, ya que por un lado tanto significan ingreso a una institución como inicio de un proceso formativo o bien, y por otro, egreso de una institución a la vez que terminación o conclusión de un proceso formativo. Parece claro que desde el punto de vista interesado en

el proceso educativo *per se*, sería más adecuado hablar de inicio y conclusión del proceso formativo, mientras que desde el punto de vista centrado en el desempeño o en la capacidad de la institución encargada de facilitar y apoyar la realización del primero, tiene más sentido hablar de ingreso (a la institución) y egreso (de ella). En el Cuadro 1 presentamos indicadores relacionados con los momentos de inicio y término del proceso formativo, que muestran claramente las diferencias y vinculaciones que hay entre los aspectos formales (de apoyo) y los substantivos (educativos).

Hasta aquí, hemos tratado de mostrar que el énfasis en uno u otro aspecto de la política educativa (del proceso educativo en sentido amplio) puede llevar a utilizar, aunque no de

manera necesariamente consciente o sistemática, distintos indicadores de esos momentos. Con todo, se podría objetar que la distinción entre los procesos componentes a lo más tiene un sentido puramente analítico, y que en los hechos carece de utilidad desde que necesariamente las actividades del proceso formativo (substantivo), acaban siendo incorporadas y expresadas en las tareas del sistema de apoyo: este registra su realización y acredita sus resultados. Dado el acoplamiento de ambos tipos de procesos, incluso si sólo nos interesa dar cuenta del desarrollo y/o evaluar los resultados de los procesos formativos, no podemos dejar de recurrir a las actividades e indicadores del sistema y los procesos de apoyo, ya que estos son los únicos registros de que disponemos.

Cuadro 1
Momentos de inicio y término del proceso educativo e indicadores (actividades) de los procesos institucionales de apoyo

Momentos del proceso formativo	Indicadores institucionales (procesos de apoyo)	Indicadores substantivos (proceso educativo)
Inicio	1.- Aceptación del postulante 2.- Asignación de matrícula 3.- Inscripción en un curso 5.- 6.- 7.- 8.- Registro de calificaciones 9.- Asignación de créditos	1.- 2.- 3.- 5.- Asistencia 6.- Cumplimiento de requisitos 7.- Calificación
Término	1.- 2.- Registro y acreditación 3.- Certificado de egreso) 4.- 5.- Registro y acreditación 6.-Entrega de título	1.- Cumplimiento de requisitos formativos 2.- 3.- 4.- Defensa trabajo terminal 5.- 6.-

A esta objeción podría responderse que sí y no. Sin duda, la última parte de ella es indiscutible. Pero, como lo muestra el Cuadro 1, ello no significa que haya indicadores únicos e irremplazables, ni tampoco que el rango de indicadores disponibles no ofrezca cierta ductilidad en relación con lo que nos interesa medir. Qué

indicador de los momentos de inicio y término elijamos dependerá de qué aspecto del proceso educativo queramos describir o evaluar, es decir, finalmente, de qué manera estemos usando la ET (como indicador del proceso formativo o del desempeño institucional o de la capacidad de una IES cualquiera para lograr sus metas).

Conviene poner algunos ejemplos. ¿Qué se suele entender por ingreso a una IES? Desde el punto de vista de la institución, hay pocas dudas: es el momento en el que al aspirante aceptado se le asigna un número de matrícula. En consecuencia, el ingreso a la IES suele medirse por el año en que el estudiante se matriculó. Otra posibilidad consistiría en considerarlo como alumno cuando, habiendo sido aceptado y matriculado, además se inscribe en uno o más cursos. Ciertamente, desde un punto de vista formal, ambas cosas aparecen en los datos de la IES, ya que tienen que ver con la necesidad de registro y acreditación. Pero el primero se encuentra más próximo al desempeño institucional que el segundo. Por otra parte, también se podría sostener un criterio algo más exigente en relación con el inicio de la formación y, en consecuencia, que se decidiera que para ser considerado como ingresado, un aspirante debe haberse incorporado efectivamente al proceso formativo, es decir, a las clases. Como mínimo, esto podría interpretarse en el sentido de que ha asistido realmente a un cierto número de cursos o, de manera un poco más rigurosa, que ha aprobado al menos un curso —o, alternativamente, que ha permanecido como estudiante de una carrera al menos durante un periodo lectivo.

Algo similar ocurre con la certificación de la terminación del proceso formativo. ¿Cuándo debe considerarse que el estudiante ha terminado su formación? En principio, y si sólo se consideran los aspectos sustantivos, esto ocurre cuando el estudiante ha realizado adecuadamente todas las actividades académicas, teóricas y prácticas, exigidas por el programa. Desde la óptica de los aspectos formales de registro y acreditación orientados a la autorización, esto se expresa diciendo que ha cubierto todos los créditos del programa o, de manera más exigente, que se ha titulado. Con todo, hay zonas de ambigüedad, ya que pueden darse al menos dos tipos de situaciones que caen dentro de la definición de terminación, dependiendo de si se exige o no la presentación (o aprobación) de un trabajo terminal y de si este evento otorga o no créditos. Un caso posible es aquel en que el

programa educativo no exige tal trabajo (como suele suceder, por ejemplo, en las carreras de medicina) o en que la presentación de este no otorga créditos; otro, en que debe presentarse un trabajo terminal y en que este solo evento o su aprobación otorgan créditos. El criterio más restrictivo, para el cual el proceso formativo ha terminado cuando la institución otorga un título (lo que eventualmente puede depender de la solicitud del estudiante), aunque aparentemente es más formal que sustantivo, adquiere pleno sentido cuando se reconoce en él un acto jurídico de autorización para ejercer una profesión u oficio realizado a nombre del Estado.

En una mirada más amplia, estas consideraciones nos llevan a distinguir tipos de definiciones operativas de la ET. Puesto que esta se mide o estima como una relación entre inicio y finalización del proceso formativo usando los datos del registro y la acreditación, el valor que se obtenga dependerá de qué tipo de registros se consideran indicadores adecuados de cada uno de estos momentos. En el Cuadro 2 mostramos de manera muy simplificada algunas de las posibilidades lógicas que surgen según los indicadores de inicio y de término que se usen. El cuadro es puramente indicativo, y sólo cubre una parte del campo de posibilidades que puede construirse con los distintos datos del registro estadístico de una IES.

Dependiendo del criterio implícito que predomine acerca de qué es indicador la ET, las definiciones operativas o empíricas de ella podrán orientarse a (o, más probablemente, tendrán como resultado no intencional) flexibilizar o restringir el inicio o la terminación del proceso formativo.

Típica aunque no necesariamente, un interés centrado en los procesos vinculados con el registro, la acreditación y la autorización tiende a hacer más rígida o restringida la determinación de la terminación y más flexible o más amplia (eventualmente, menos cuidadosa) la especificación del inicio; por el contrario, entre quienes se interesan más por el proceso formativo mismo suele haber más flexibilidad cuando *se trata de la*

terminación, así como más cuidado en la contabilidad de la base de estudiantes a tomar en consideración, lo que no necesariamente significa más rigor en relación con la determinación del inicio.

Cuadro 2
Indicadores de inicio y terminación del proceso educativo y tipos de definición de la ET

Indicadores del momento de inicio	Indicadores del momento de término	
	Amplios	Restringidos
Amplios	Tipo I Alumnos con todos los créditos cubiertos/alumnos matriculados	Tipo II <i>Alumnos titulados/ Alumnos matriculados</i>
	Tipo III <i>Alumnos con todos los créditos cubiertos/ alumnos con créditos (al menos un curso)</i>	Tipo IV <i>Alumnos titulados / alumnos con créditos (al menos un curso)</i>
Restringidos		

Así, por ejemplo, no es infrecuente que las cifras oficiales sobre ET tomen como indicador del inicio del proceso formativo el momento de la matrícula, considerando a la titulación como indicador del momento de término (Tipo II); por el contrario, en los estudios académicos sobre ET sería normal que se considerara como casos de terminación de la formación a quienes cuando menos han egresado o bien, a quienes han cubierto todos los créditos exigidos por el programa, mientras que al mismo tiempo se recorta (“se trunca”) a las cohortes de ingreso que se matricularon en un momento demasiado reciente y que, por consiguiente, no podían haberse titulado, egresado o cubierto todos los créditos del programa al momento de cerrarse la base de datos. Sin duda, esta práctica opera juiciosamente al recortar el número de casos que se toma en cuenta como base para estimar la ET, aunque no traba directamente sobre el momento de inicio. En todo caso, se aproxima al Tipo I del Cuadro 2. En cuanto a los otros dos tipos, el III restringe el momento de inicio, ampliando el de término, mientras que el Tipo IV, restringe ambos momentos.

Mediciones de la ET considerando el caso de las carreras de sociología de la UAM

Hasta aquí hemos presentado algunas observaciones sobre el significado y estatuto teórico de la ET, destacando el hecho de que puede y suele ser usada como indicador del desempeño institucional de las IES o del proceso formativo, aunque no siempre resulta claro qué se mide con ella. Asimismo, hemos argumentado que no sólo el significado sino también el valor de la ET se asocia con y depende de la manera de entender los momentos de inicio y término del proceso educativo. Según cómo se entiendan operacionalmente estos términos, variará el valor de la ET; y aunque en esto suele tener más importancia la determinación del momento de término del proceso educativo, también cuenta el inicio, en particular para quienes se interesan en el proceso formativo antes que en el desempeño institucional.

En esta sección daremos un paso más, presentando los resultados de un ejercicio rea-

lizado con los datos del registro de estudiantes de las carreras de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), sita en la ciudad de México. Pero antes conviene dar alguna información básica sobre la organización institucional y sobre algunas características del registro de los datos.

La UAM tiene hoy cuatro unidades, y en tres de ellas (las más antiguas: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco), existe la carrera de sociología desde 1974, año en que se creó la universidad. Aunque cada unidad (y eventualmente, carrera) tiene bastante autonomía en lo que toca al diseño de programas, planes de estudio, número de créditos exigidos, modalidades de enseñanza y exigencias respecto de la titulación, para todas rige la misma reglamentación respecto de la duración de los estudios y de los periodos lectivos (trimestres), así como del número de créditos exigidos por tipos de cursos. Un punto que importa destacar es el hecho de que según la reglamentación, los estudiantes tienen un plazo máximo de diez años, contados desde su registro en la institución, para completar todos los requisitos exigidos para titularse (el reglamento también permite extender el plazo si se cumple con ciertas condiciones). Otro, que al solicitante que ha sido aceptado se le exige entregar constancia de haber completado satisfactoriamente el ciclo educativo anterior, aunque hay bastante flexibilidad en relación con el plazo para completar la entrega. Por último, tanto la entrega del certificado de egreso como del título de licenciatura supone la presentación previa de una solicitud de parte del estudiante.

En lo que concierne al registro y acreditación de las actividades de los alumnos se aplica un sistema único, y la institución actualiza regularmente (hacia mediados de cada trimestre) el Archivo General de Estudiantes (AGA), que contiene información detallada y revisada sobre varios aspectos de la trayectoria escolar y de la situación

académica y administrativa (reglamentaria) de todas las personas alguna vez matriculadas en la UAM, desde su establecimiento hasta el momento de la última actualización de la base de datos. Para este ejercicio usamos el AGA actualizado hasta el primer trimestre del año 2005, que reporta un total de 14,705 personas para el conjunto de las carreras de sociología, y tomando un número limitado de variables para calcular la ET (a saber, el año de ingreso, el año de titulación, el número de créditos obtenidos y dos variables relativas a la situación académica y administrativa o jurídica del estudiante; para más detalles, ver el anexo).

En el Cuadro 3 se entregan varios valores de la ET. Ellos se refieren al conjunto de las carreras, a lo largo de todo el tiempo en que han funcionado; es decir, que los valores calculados podrían considerarse formas de estimación del desempeño institucional (o, alternativamente, de los resultados de los procesos formativos) de las carreras de sociología de la UAM durante su entera existencia⁷. En las filas se colocan varios indicadores del momento de inicio del proceso formativo y en las columnas, del momento de término, ordenados de mayor a menor amplitud (o de menor a mayor restricción), de suerte que las casillas dan cuenta de las combinaciones resultantes.

Por otra parte, el cuadro tiene dos paneles; en el superior se considera al total de personas alguna vez inscritas en las carreras de sociología de la UAM, mientras que en el panel inferior sólo se toma en cuenta a los estudiantes que por el tiempo transcurrido desde su inscripción, habrían podido llegar a titularse.

En relación con el inicio del proceso formativo, distinguimos tres criterios: el más amplio es el que lo indica por referencia al año de matriculación del estudiante (14,705 casos); un criterio más restrictivo excluye del cómputo a los estudiantes matriculados calificados como

⁷ Esta restricción se debe al hecho de que aquí sólo pretendemos ilustrar la pertinencia de la argumentación presentada en los párrafos anteriores. Para un análisis desagregado por períodos de ingreso y por unidades, puede verse Bolívar, Cuéllar y Martínez (2005).

de nuevo ingreso que no obstante nunca se presentaron a completar los trámites exigidos (14,376 casos); por último, restringimos aún más la base contable al excluir a quienes además de lo anterior, no entregaron la documentación exigida y no obtuvieron créditos (13,896 estudiantes)⁸.

Cuadro 3
Algunas estimaciones de la ET, según los indicadores de inicio y terminación del proceso formativo usados. Carreras de sociología de la UAM

Indicadores de inicio del proceso formativo		Indicadores de terminación del proceso formativo		
Sin truncar las cohortes recientes		Con todos los créditos cubiertos	Todos los créditos cubiertos y Egresados	Todos los créditos cubiertos, egresados y Titulados
		N: 4100	3774	3429
Matriculados	N:	ET1	ET2	ET3
	14705	27.9	25.7	23.3
Matriculados menos Nuevo ing. No pres.	14376	ET4	ET5	ET6
		28.5	26.3	23.9
Matriculados menos Nuevo ing. No pres. e ingreso incompleto sin créditos	13896	ET7	ET8	ET9
		29.5	27.2	24.7
Truncando las cohortes recientes		Con todos los créditos cubiertos	Todos los créditos cubiertos y Egresados	Todos los créditos cubiertos, egresados y Titulados
		N: 4100	3774	3429
Matriculados	12765	ET1'	ET2'	ET3'
		32.1	29.6	26.9
Matriculados menos Nuevo ing. No pres	12616	ET4'	ET5'	ET6'
		32.5	29.9	27.2
Matriculados menos Nuevo ing. No pres. e ingreso incompleto sin créditos	12169	ET7'	ET8'	ET9'
		33.7	31.0	28.2

Fuente: elaboración de los autores con base en los datos del Archivo General de Alumnos, (AGA), de la UAM, actualizado al primer trimestre de 2005.

⁸ Los estudiantes que no han entregado la documentación exigida (en particular, el certificado de bachillerato) tienen plazos bastante flexibles para completar este trámite, pudiendo inscribirse en los cursos y obtener créditos si los aprueban. Vencido el plazo máximo de diez años, son reglamentariamente dados de baja, tengan o no créditos. Nosotros aquí excluimos de la base contable solamente a los que no completaron los trámites y no obtuvieron créditos dentro de dicho plazo. Hubiera sido posible excluir a un mayor número usando el criterio de tomar en cuenta a quienes no presentaron toda la documentación, o bien, sólo a quienes no obtuvieron créditos. Los primeros, porque al terminar el plazo máximo, según el reglamento podrían no haber sido considerados estrictamente estudiantes (UAM, sin fecha: 6); los otros, porque podría decirse que realmente no se incorporaron al proceso formativo. Con cualquiera de estos criterios los valores de la ET aumentan considerablemente.

En lo que toca al momento de término, seguimos los criterios de la UAM, que distingue entre la cobertura de los créditos exigidos por el programa y la adquisición de la condición de egresado además, naturalmente, de la titulación. Estas situaciones significan 4,100; 3,774 y 3,429 estudiantes respectivamente.

Con estas aclaraciones, veamos el panel superior del Cuadro 3. Las estimaciones de la ET varían entre 23.3 % (inicio amplio, término restringido) y 29.5 % (inicio restringido, término amplio), es decir, una diferencia de algo más de seis puntos porcentuales. Si hubiéramos seguido un criterio todavía más restrictivo en relación con el ingreso, dejando fuera del cálculo a quienes nunca presentaron la documentación exigida, la ET habría alcanzado valores mucho más altos.

Ahora bien, las estimaciones del panel superior tienen todas un sesgo de estimación que tiende a disminuir el valor de las ET calculadas, ya que incluyen dentro de la base contable a aquellos estudiantes que, por el tiempo transcurrido desde que iniciaron sus estudios, no podrían haberlos concluido, dada la duración de la trayectoria normativa (en el caso de la UAM la institución estima que, en condiciones óptimas, un estudiante normal puede cubrir todos los créditos del plan en cuatro años o poco más; ver Cuéllar y Martínez Escamilla, 2001). En el panel inferior corregimos el sesgo truncando las generaciones de reciente ingreso (entre 2002 y 2005: de hecho, como puede verse en el Cuadro I del anexo, ellas no tienen estudiantes titulados). Puesto que así disminuye el número de casos contables, las estimaciones de la ET muestran mejoría: varían entre 26.9 % y 33.7 %.

Resumiendo, la diferencia entre el valor más alto del cuadro (33.7%, panel inferior) y el más bajo (23.2%, panel superior) supera los diez puntos porcentuales. En el primer caso, el valor estimado de la ET se obtuvo truncando las generaciones más recientes, restringiendo el momento de inicio y ampliando el de término, mientras que en el segundo fue resultado de in-

cluir las generaciones más recientes (que dado el tiempo transcurrido no podrían haberse titulado), ampliando el inicio y restringiendo el término.

Conviene tomar nota de que en este ejercicio nos estamos refiriendo al total de personas alguna vez inscritas en todas las carreras de sociología de la UAM desde su creación y hasta la última fecha de actualización. Con los datos de los cuadros del anexo, también se puede estimar la ET correspondientes a diferentes cohortes de ingreso (en dichos cuadros éstas corresponden a los alumnos inscritos en lapsos de cuatro años). Este procedimiento puede ser importante cuando interesa saber si hay diferencias por periodos, sea en relación con factores externos al desempeño institucional o con la estimación del impacto de las medidas de política. En estos casos, siempre que se disponga de datos acerca de los distintos momentos del ingreso a una IES (y de situaciones relacionadas con la transición entre ingreso e inicio del proceso formativo) y de los momentos del egreso, el manejo del tiempo no presenta mayores problemas. Tampoco los habría si más bien interesara conocer el porcentaje de egreso (más generalmente, de éxito) de generaciones específicas de ingreso. Sin embargo, si por falta de información ligada (datos longitudinales de las generaciones de ingreso), el estudio se ve obligado a realizar estimaciones indirectas de la ET, debería prestarse especial atención a la manera como se ha de manejar el tiempo.

Consideraciones finales

En este trabajo nos propusimos examinar algunos de los problemas que surgen en relación con la estimación de la ET en el ámbito de la educación superior, en particular, referidos a la ambigüedad que se puede apreciar en relación con el estatuto teórico del término y a las consecuencias que esto trae en el plano de la medición. La pregunta central que nos hicimos fue, finalmente, ¿qué se indica (o se quiere indicar) con el término? ¿Se trata con él de dar cuenta

de los resultados del proceso educativo como tal o bien, de manera más general –y también, más ambigua– de evaluar el desempeño de las IES?

En relación con esto, sugerimos la conveniencia de ver la política y los procesos educativos –en el ámbito de la operación de las IES– como un sistema complejo, integrado al menos por dos subsistemas funcionalmente acoplados, cada uno sin embargo identificable para propósitos analíticos: el sistema correspondiente a los procesos formativos y el sistema y los procesos de facilitación, apoyo y control institucionales que, entre otras, comprenden las tareas del registro y la acreditación de los logros del primero.

Esto nos llevó a indagar más de cerca en las maneras como corrientemente se definen operacionalmente los conceptos de “ingreso” y “egreso” o, como preferimos, de inicio y término del proceso formativo. Nuestro análisis no sólo mostró la pertinencia de la distinción antes mencionada sino también su utilidad en relación con la manera de medir los momentos del inicio y del término. En breve, indicamos cómo el énfasis en uno u otro aspecto de la política educativa puede llevar a utilizar distintos indicadores de esos momentos y a dar lugar, en consecuencia, a una variedad de estimaciones de la ET. En la parte final, presentamos los resultados de un ejercicio realizado con datos correspondientes al conjunto de las carreras de sociología de la UAM, en que puede apreciarse tanto las razones de las variaciones, como la pertinencia de ellas en relación con el tipo de intereses que, explícita o implícitamente, se tiene en mente cuando se usa la ET.

Una pregunta que surge en relación con lo anterior es ¿qué procedimiento es más adecuado para calcular la ET? Dado nuestro argumento, la respuesta más prudente sería decir que depende

de qué se quiere medir y también, si se tiene en mente otros usos posibles de la ET⁹. Dejando de lado lo último, lo más sensato probablemente sería utilizar al menos dos indicadores, uno más orientado a la evaluación (descripción) del desempeño institucional y otro, a la del proceso formativo.

Nos parece que no podría desestimarse la importancia de este último, y ello, por varias razones. Una es de sentido común: las IES son el medio para la aplicación de la política educativa, y su papel consiste en incorporar a los aspirantes a los estudios superiores y facilitar la realización del proceso formativo, que es lo que finalmente interesa. Por tanto, la ET debería estimarse tomando como momento de inicio aquel en el cual el aspirante realmente se integra a dicho proceso. Tomar en cuenta, como suele hacerse, el momento formal-administrativo del ingreso como indicador del inicio de la formación sin duda tiene consecuencias para las IES, pero no dice mucho respecto de aquello para lo cual estas fueron establecidas. En esta misma línea de argumentación, habría que recordar que a pesar de que la política educativa procede *como si* el comportamiento de los estudiantes una vez inscritos dependiera fundamentalmente de las IES, no sucede así necesariamente. Un conjunto de aspirantes aceptados puede tener el deseo de estudiar, pero tal vez no consiga hacerlo, dadas sus situaciones de vida; otro, tal vez se inscribe en espera de entrar en otra institución y sus deseos podrían cumplirse un poco más tarde... tal vez en otra institución. Considerar a estas poblaciones como sujetas al régimen (y el alcance) de las IES es un malentendido o una pretensión poco fundada, que no ayuda mucho a mejorar el desempeño institucional.

Otro tipo de razones tiene que ver con la importancia actualmente concedida a la calidad

⁹ Tales usos podrían clasificarse en positivos y negativos. En relación con los últimos, y dadas las presiones institucionales de la SEP para incitar a las IES a mejorar su ET, no podría descartarse la hipótesis de que alguna IES pueda tratar de dar una imagen más positiva de su desempeño mediante el procedimiento oportunista de cambiar los indicadores convencionales por otros más “rendidores”. Pero existen usos más positivos, como los que parten de la ET para investigar qué tipos de materias o secuencias de materias pueden afectar el rendimiento de los estudiantes y buscar medidas para resolver algunos de los problemas que se plantean (sobre esto, ver por ejemplo, el trabajo de Dávila Gómez *et al.*, 2002).

de la educación que se imparte. A veces se supone que hay alguna clase de relación entre esta y la ET. Sin duda, quisiéramos que la hubiera, pero la importancia concedida a la ET, tal como ha venido usándose, no sólo no tiene necesariamente relación evidente con la calidad, sino peor aún, podría incluso llegar a tener el efecto perverso de convertirse en una forma de eludir el enfrentamiento del desafío que su logro supone (sobre esto, ver por ejemplo ANFEI, 2003), lo que es ciertamente discutible (ver, por ejemplo, Ramírez Treviño y Sánchez Núñez, 2004).

Por último, una nota sobre el ejemplo que hemos presentado y sus limitaciones. En él tomamos las tres carreras de sociología de la UAM como un todo, sin hacer distinciones en relación con las cohortes ni las generaciones de ingreso. A nuestro juicio, realizar esta clase de análisis más desagregados es una tarea necesaria, que nos puede permitir tener una visión de los resultados de los procesos formativos y del desempeño institucional a lo largo del tiempo.

Si se lo enfrenta como una especie de estudio histórico, el análisis puede darnos luz sobre

el papel de factores ambientales tales como el impacto de los momentos de crisis económica, o de los conflictos asociados con los procesos de institucionalización (huelgas, cambios en la reglamentación) en distintos momentos del tiempo. Desde una perspectiva más práctica y cercana, el análisis de las trayectorias escolares y del comportamiento de la ET puede facilitarnos la identificación de factores propios a la configuración y funcionamiento de las distintas unidades, que tienen o pueden tener incidencia en el desempeño institucional y en los valores de la ET.

Asimismo, el estudio particularizado de generaciones de ingreso específicas en el periodo más reciente puede permitirnos apreciar hasta qué punto las medidas institucionales pueden ayudar a mejorar al menos el desempeño global de la institución y, eventualmente, la calidad de los procesos formativos que se imparten. Esta es una tarea necesaria si es que se quiere disponer de información que tenga alguna utilidad para los procesos de toma de decisiones.

Referencias

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI) (2003) “XXX Conferencia nacional de ingeniería: La eficiencia terminal en los programas de ingeniería, conclusiones y recomendaciones”, en *Ingenierías*, octubre-diciembre, Vol. VI, No. 21.

BERGERON, Gérard (1993). *L'État en fonctionnement*, Paris, L'Harmattan.

BLANCO, José y José Rangel (2000). “La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX, No. 114.

BOBADILLA, Jorge (1998). “El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior”, en Alejandro Mungaray y G. Valenti (Coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES.

BOLÍVAR, A., et al. (2005). “Eficiencia terminal en las carreras de sociología de la UAM”, Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco (manuscrito no publicado).

CUÉLLAR SAAVEDRA, Óscar y Víctor Hugo Martínez Escamilla (2003). “Éxito y fracaso escolares. Un análisis por cohortes de la carrera de Sociología de la UAM Azcapotzalco”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXII, No. 128.

——— (2001). “Trayectorias escolares y eficiencia terminal. La carrera de sociología de la UAM Azcapotzalco”, en *Argumentos*, diciembre, No. 40.

CHAÍN REVUELTAS, R. y C. Ramírez Muro (1997). “Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXVI, No. 102.

DÁVILA GÓMEZ, J. A., *et al.* (2002). “Índices de aprobación y eficiencia terminal”, División de Ciencias Básicas, UAM Azcapotzalco, México. (ftp.azc.uam.mx/pub/cbi/documentos/indicesdeaprobacióny_eficiencia_terminal.pdf).

DE LOS SANTOS, Eliécer (2004). “Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 33, No. 2.

DIDRIKSSON, Axel y L. Yarzabal (1998). “El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: las propuestas de la UNESCO”, en Alejandro Mungaray y G. Valenti (Coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES.

LATAPÍ SARRE, Pablo (2004). “La política educativa del Estado mexicano desde 1992”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 2.

LEGORRETA CARRANZA, Yolanda (2001). “Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación”, en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2001a). “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, No. 27.

——— (2001b). “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”, en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES.

——— (2001c). “Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares”, en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.

PRAWDA, Juan y Gustavo Flores (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo con una cierta mirada*, México, Ed. Océano.

RAMÍREZ TREVIÑO, Alfredo y J. M. Sánchez Núñez (2004). “La eficiencia terminal de un posgrado, ¿indicador de calidad?”, en www.comepo.org.mx/comepo_files/pdfs/trabajos/congreso2004/M1-S1-2.pdf

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (1999). “La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, No. 21.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, José Raúl, *et al.* (2003). “Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia la educación superior en Argentina, Chile, México y Venezuela”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII, núm. 4.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO (2002). Indicadores de Eficiencia terminal (<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/cifras/formulario.htm>).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (sin fecha). “Descripción del Archivo General de Alumnos (AGA)”, México, Dirección de Sistemas Escolares, Departamento de Registro Escolar.

V. A. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.

VALLE GÓMEZ-TAGLE, Rosamaría, *et al.* (2001). “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis”, en *Deserción, rezago y eficiencia terminal*, México, ANUIES.

VARELA PETTITO, Gonzalo (1998). “La política de la educación superior en la década de los 90: grandes esperanzas e ilusiones perdidas”, en Alejandro Mungaray y G. Valenti (Coords.). *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES.

ZORRILLA FIERRO, Margarita (2002). “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 2.

Anexo

Para calcular los valores de la ET que se presentan en el Cuadro 3 de este trabajo, usamos el Archivo General de Alumnos, del Departamento de Registro Escolar, Dirección de Sistemas Escolares de la UAM, actualizado hasta mediados del primer trimestre de 2005 (UAM, sin fecha). Este archivo comprende 47 variables, agrupadas en los siguientes rubros: (1) Identificación (12 variables, referidas a la adscripción institucional de los alumnos); (2) Desempeño (24 variables, con información sobre las actividades escolares realizadas y algunos de sus resultados); y (3) Antecedentes (11 variables, con datos sobre características personales de los estudiantes).

En relación con el cálculo de la ET, interesaban los datos acerca del año de ingreso a la institución, el año de titulación, el número de créditos obtenidos y la situación académica y administrativa (reglamentaria) de los estudiantes.

Las dos primeras permiten calcular el tiempo que tardan los estudiantes desde que ingresan a la universidad (a la carrera) hasta que terminan todos los requerimientos escolares y administrativos para la titulación. Esto nos permite tener una idea de la duración media y mediana de la trayectoria completa y cotejarla con la duración normativa, definida como aquella que tendría lugar si no hubiese factores intervinientes que la alargaran. Por otra parte, el año de ingreso se usa corrientemente como indicador del momento de inicio de los estudios; en una primera aproximación, aquí la empleamos para delimitar periodos de ingreso a la institución. Para ello usamos el criterio de la duración normativa de la trayectoria (cuatro años), conformando ocho cohortes de ingreso, la última conformada por quienes ingresaron a la UAM entre los años 2002 y 2005.

Más importantes son las variables referidas a las situaciones escolares y reglamentarias, que el AGA denomina “Estado” de los alumnos (“edo” y “edo2”). La primera (“edo”) distingue 14 situaciones y se usa “para determinar la situación

escolar o avance de los alumnos en sus estudios” (UAM, sin fecha: 4). La segunda (“edo2”) es una variable “calculada”, que reclasifica la variable anterior con base en un criterio reglamentario que considera si el estudiante entregó o no la documentación exigida (en particular, el certificado de estudios de bachillerato). La combinación de ambos estados permite hacerse una idea bastante detallada de la situación escolar y reglamentaria de los estudiantes.

Por último, usamos una variable que da cuenta del número de créditos obtenidos por el estudiante. Dicotomizada (en los valores “con créditos” y “sin créditos”) y cruzada con la variable construida a partir de las combinaciones de los “estados”, nos facilitó disponer de una visión bastante detallada de la situación de los estudiantes en relación con los requerimientos administrativos y escolares establecidos, en particular en vista de los momentos de inicio y de término del proceso formativo y de su traducción en la perspectiva de las tareas de control institucional.

En el Cuadro I de este anexo presentamos el cruce de las variables “periodo de ingreso” (es decir, del año de ingreso recodificado en tramos de cuatro años) y la variable construida “Estado de los estudiantes” (la combinación de “edo”, “edo2” y el “número de créditos” dicotomizada). En este cuadro y en el siguiente se presentan los números absolutos a fin de facilitar los cálculos, sea respecto del total o de los periodos de ingreso, para quien se interese en hacerlos. Los datos del este cuadro son la base para el cálculo de las ET del panel superior del Cuadro 3 del texto principal.

El Cuadro II anexo se distingue del anterior por el hecho de que en él sólo se presenta la información de los estudiantes que, por el año en que se inscribieron en la UAM, no podrían haber completado todos los requisitos exigidos para la conclusión de los estudios. En otras palabras, el cuadro trunca las generaciones de ingreso correspondientes a los años 2002, 2003, 2004 y 2005. Es, pues, la base a partir de la cual se estimaron las ET del panel inferior del Cuadro 3 del texto.

Cuadro I anexo
Estado de los estudiantes alguna vez matriculados, según si tienen o no créditos por período de ingreso (todas las cohortes)

Estado de los matriculados (al 1er. Trim. 2005)	Período de ingreso										Total
	1974-78	1979-81	1982-85	1986-89	1990-93	1994-97	1998-2001	2002-05			
	Sin créditos										
Inscritos sin créditos									229		229
Insc. en blanco sin créditos									1		1
No reins sin créditos						3	4		81		88
BDV sin créditos	19	32	44	61	65	11	25		15		272
BR sin créditos	161	361	499	315	187	52	2		2		1579
Abandono sin créditos						85	95		19		199
BDV Ingreso Incomp. sin créditos				3		2	16		14		35
BR Ingreso Incomp. sin créditos	33	44	63	116	70	10					336
Abando I. Inc. sin créditos						26	64		19		109
N. Ing. no presentado						26	123		180		329
Total sin créditos	213	437	606	495	322	215	329		560		3177
	Con créditos										
Titulados	314	384	544	561	603	703	320				3429
Egresados	12	10	32	44	53	95	99				345
Créditos cubiertos	18	22	27	43	53	78	85				326
Act. A con créditos				1	4	57	476		1021		1559
Insc blanco con créditos					1	22	73		15		111
No reins con créditos					2	65	170		224		461
Suspendidos con créditos							1				1
BDV con créditos	6	18	54	66	100	109	74		26		453
BR con créditos	204	400	851	1112	853	235	23		15		3693
BDic con créditos						1					1

Estado de los matriculados (al 1er. Trim. 2005)	Periodo de ingreso									
	1974-78	1979-81	1982-85	1986-89	1990-93	1994-97	1998-2001	2002-05	Total	
Con créditos										
Abandono con créditos					454		447	41	942	
Aban iinc con créditos					16		60	15	91	
BDV iinc con créditos				1	4		27	23	55	
BR iinc con créditos	9	8	16	14	13	1			61	
Total con créditos	563	842	1524	1842	1682	1840	1855	1380	11528	
TOTAL GENERAL	776	1279	2130	2337	2004	2055	2184	1940	14705	

Cuadro II anexo

Estado de los estudiantes alguna vez matriculados, según si tiene o no créditos, por periodo de ingreso*

Estado de los matriculados (al 1er. Trim. 2005)	Periodo de ingreso									
	1974-1977	1978-1981	1982-1985	1986-1989	1990-1993	1994-1997	1998-2001	Total		
Sin créditos										
No reins sin créditos						3	4	7		
BDV sin créditos	19	32	44	61	65	11	25	257		
BR sin créditos	161	361	499	315	187	52	2	1577		
Abandono sin créditos						85	95	180		
BDV Ing. Incomp sin créditos				3		2	16	21		
BR Ing. Incomp. sin créditos	33	44	63	116		70	10	336		
Abandono Ing. incomp. sin créditos						26	64	90		
N. Ing. No presentado						26	123	149		
Total matriculados sin créditos	213	437	606	495	322	215	329	2617		
Con créditos										
Titulados	314	384	544	561	603	703	320	3429		
Egresados	12	10	32	44	53	95	99	345		

Estado de los matriculados (al 1er. Trim. 2005)	Periodo de ingreso										Total
	1974-1977	1978-1981	1982-1985	1986-1989	1990-1993	1994-1997	1998-2001				
Creditos cubiertos	18	22	27	43	53	78	85				326
Act. A con créditos				1	4	57	476				538
Insc blanco con créditos					1	22	73				96
No reinscritos con créditos					2	65	170				237
Susp. con créditos							1				1
BDV con créditos	6	18	54	66	100	109	74				427
BR con créditos	204	400	851	1112	853	235	23				3678
BDic con créditos						1					1
Abandono con créditos						454	447				901
Aban iinc con créditos						16	60				76
BDV iinc con créditos				1		4	27				32
BR iinc con créditos	9	8	16	14	13	1					61
Total matriculados con créditos	563	842	1524	1842	1682	1840	1855				10148
TOTAL GENERAL	776	1279	2130	2337	2004	2055	2184				12765

* Se truncaron las cohortes que ingresaron en el periodo 2002-2005.

Ensayos
|
Ensayos

Ensayos

DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESPECIALIZACIÓN ECONÓMICA EN BAJA CALIFORNIA

ALEJANDRO
MUNGARAY,
JUAN MANUEL
OCEGUEDA
Y PATRICIA
MOCTEZUMA *

* Profesores de tiempo completo en la Facultad de Economía y de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Autónoma de Baja California y miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Se agradece la asistencia de Martín Ramírez y Javier Alcantar.
Correo e: mungaray@uabc.mx
Ingreso: 27/09/05
Aprobación: 27/01/06

Resumen

La matrícula de educación superior en Baja California está determinada por el tipo de especialización productiva imperante. Se estiman funciones de demanda de educación superior para cada una de las áreas del conocimiento y sus carreras en términos de matrícula, a partir de indicadores de la estructura económica. Se indica que las variables más significativas son las relacionadas con la producción y el empleo sectoriales y con las actividades de la industria maquiladora. No obstante, es posible identificar características particulares asociadas a los tipos de especialización económica que definen distintos patrones de demanda de profesionistas. Contrario a la idea habitual de analizar la demanda de educación superior desde el punto de vista de funciones generales, este ejercicio determina diferentes funciones de demanda de educación superior, de acuerdo con las orientaciones sectoriales de las distintas profesiones.

Palabras clave: Mercado laboral, profesiones, matrícula, egreso.

Abstract

The higher education enrollment in Baja California is determined by the ruling type of productive specialization. Functions of higher education demand are estimated for each area of knowledge and their corresponding careers in terms of enrollment, based on indicators of the economic structure. The econometric exercise conducted indicates that the most significant variables are those related to sector based production and employment and with maquila related activities. Nevertheless, identification of particular characteristics associated to the types of economic specialization defined by different patterns of demand of professionals is possible. Contrary to the common idea of analyzing demand of higher education from the standpoint of general functions, this exercise determines functions of higher education demand according to sector based orientations of the different professions.

Key words: Labor market, professions, enrollment, graduation.

Introducción

El mercado es un ámbito de relaciones sociales que permite y regula los intercambios entre los agentes económicos y sociales, y sostiene su eficiencia en la capacidad de elección voluntaria de los agentes frente a una gama de opciones percibidas o conocidas. Esta eficiencia es mayor mientras más acción voluntaria y consciente exista. Sin embargo, dicho ámbito de relaciones tiende a propiciar la competencia y la innovación de las prácticas existentes, siempre y cuando nadie tenga la capacidad de afectar individualmente las decisiones de todos, las inversiones existentes pueden movilizarse entre actividades y localidades y la permanencia de los oferentes se sostenga en actividades eficientemente realizadas. Cuando los bienes y servicios no son adecuadamente entregados a los demandantes por quienes tienen la responsabilidad de hacerlo, se dice que el mercado actúa con fallas que suelen conducir a una competencia imperfecta. Esto ocurre cuando los participantes más dominantes son los menos competitivos e imponen costos excesivos dentro del mercado; también se presentan cuando la información entre los bienes y servicios —ofrecidos y entregados— es inadecuada, o bien, cuando la satisfacción de la demanda sufre retrasos en el tiempo (Stevens, 1993).

El mercado de trabajo profesional es por naturaleza imperfecto, en la medida que los estudiantes, como demandantes futuros de un empleo profesional, y los empleadores, como oferentes de empleos profesionales, tienen que interactuar a través de las instituciones de educación superior para la interpretación de sus necesidades presentes y futuras. La imperfección se origina por que la formación a través de la educación superior es un proceso lento y tradicionalmente independiente del mundo laboral, y por que la calidad de sus egresados sólo podrá ser validada varios años después.

El amplio retraso de tiempo entre selección, formación y entrega de los profesionales al mercado laboral, genera desfases en las califica-

ciones e incertidumbre respecto a la utilidad de estas inversiones. La teoría del capital humano pone énfasis en las ideas de inversión que rodean estas decisiones y señala que los individuos y sus familias eligen sus periodos óptimos de escolarización, comparando el valor presente del costo de su inversión, con el valor presente de los beneficios que obtendrán de ella en el futuro (Williams, 1993).

El mercado es un ámbito de relaciones de competencia que estimulan tanto el cambio tecnológico como la demanda de trabajo profesional y la vinculación entre demandantes, Instituciones de Educación Superior (IES) y oferentes. Los modelos de educación superior eficientemente orientados hacia el mercado, necesitan entender las diferencias que genera o acentúa, y atenderlas basados en la coordinación. Esta vinculación provee a los jóvenes demandantes de educación, de oportunidades innovadoras para matricularse; y a los estudiantes en activo, de oportunidades innovadoras de vinculación social y profesional. En principio, esto permite a las IES actuar con mayor eficiencia como espacio de intermediación y coordinación entre demandantes y oferentes de empleos profesionales. Sin embargo, para actuar como oferentes de profesionales con formaciones genéricas y específicas suficientes frente a los empleadores como demandantes, requieren orientar su actividad por las mejores prácticas económicas y sociales que en el ámbito global puedan asumirse frente a los sectores y regiones (Van Alsté & Van der Sidje, 1998).

En este trabajo se prueba la hipótesis de que la matrícula de educación superior en el estado de Baja California, está determinada por el tipo de especialización productiva imperante. Para ello se estiman funciones de demanda de educación superior para cada una de las áreas del conocimiento y sus carreras más importantes en términos de matrícula, a partir de indicadores claves de la estructura económica. El ejercicio econométrico realizado indica de manera general, que las variables más significativas para explicar el comportamiento de la matrícula de

educación superior en Baja California, son las relacionadas con la producción y el empleo sectoriales y con las actividades de la industria maquiladora. No obstante, es posible identificar características particulares asociadas a los tipos de especialización económica que definen distintos patrones de demanda de profesionistas. Contrario a la idea habitual de analizar la demanda de educación superior desde el punto de vista de funciones generales, este ejercicio determina diferentes funciones de demanda de educación superior, de acuerdo con las orientaciones sectoriales de las distintas profesiones.

La intermediación laboral como reto de la educación superior

La educación superior es un proyecto social que no termina en la educación y la formación profesional. Necesita que los egresados aseguren una oportunidad para desempeñar productivamente su profesión. Discutir esto sugiere que la intermediación que en el mercado de trabajo profesional realiza la educación superior, si bien es positiva en términos de la oportunidad de acceso que brinda a todo tipo de población, se organiza a través de un proceso educativo problemático para garantizar la transición al mundo del trabajo. En consecuencia, cuando los egresados no se incorporan a las actividades productivas, la educación superior es cuestionada como medio de movilidad social de los individuos, pero también como espacio de interacción entre demandantes y oferentes de empleos profesionales. Esto se origina en que tanto las instituciones de educación superior como las unidades productivas y sociales, tienen cada cual sus propias misiones y objetivos (Mungaray, 2000).

La nada fácil correspondencia entre los sistemas educativo y productivo, da lugar a una absorción diferencial y deficiente (Muñoz y Márquez, 2000). Esta situación obliga a un esfuerzo de adecuación permanente de la educación superior para vincularse con su entorno productivo, en la medida en que su papel de intermediario le per-

mite mayor flexibilidad y capacidad de innovación que a las empresas, cuyas prácticas laborales son fuertemente reguladas (Carnoy, 1997). Sin embargo, con mucha frecuencia el planteamiento de objetivos diferentes e incontrastables con su entorno, no le permite a la educación superior ser parte de la dinámica innovadora del mundo global, ni espacio de prácticas innovadoras y problemáticas sociales que, en ocasiones, la misma sociedad, profundamente diferenciada, necesita pero no puede plantear (Castells, 2000).

El problema de la absorción deficiente tiene orígenes distintos. Por el lado de la educación superior, los diseños curriculares reflejan los objetivos y apreciaciones que las comunidades de profesores de las instituciones educativas hacen de su entorno, respecto a las necesidades de educación y formación. Debido a los problemas de coordinación, la formación ha terminado por ser un paliativo de corto plazo ante las limitaciones de la educación altamente escolarizada, para acercar las necesidades del mundo del trabajo con la oferta generada en las IES (Ruesga *et al.*, 2000). Desde el punto de vista de la economía y los negocios, tanto la educación como la formación generan incrementos en la productividad y externalidades positivas para el resto de las actividades productivas y sociales.

Con frecuencia, la educación superior se limita a proporcionar elementos generales a los estudiantes para incorporarse a los puestos de trabajo que ofrecen las empresas (Brennan, 2000), suponiendo que a éstas corresponde una formación más específica asociada con el trabajo. Sin embargo, pocas veces se reflexiona al interior de las instituciones educativas, sobre la organización de la actividad económica e industrial en que las empresas se insertan y por tanto, en el análisis del comportamiento de los mercados en que participan. Más aun, la articulación de un diálogo diferencial con los distintos actores económicos y sociales que contextualizan el desarrollo universitario, es prácticamente imposible. En consecuencia, es difícil notar que las prácticas competitivas que caracterizan el desempeño de

los empleadores en el ambiente globalizador, les genera externalidades que inhiben su inversión en las formaciones específicas. Sin embargo, los problemas de actitud y de rotación laboral de los egresados de la educación superior, acentúan aún más la actitud empresarial, pues no ofrecen el incentivo de permanencia que justifiquen la inversión en sus formaciones específicas (Alba y Tugores, 2000). Esto ha cambiado el sentido de las expectativas de los empresarios respecto a lo que esperan de la educación superior, pues en condiciones globales, preferirían invertir en la formación genérica de un reducido número de trabajadores, que ofrecer formación específica a un número mayor de universitarios.

Metodología y datos

La intermediación que la educación superior realiza en el mercado de trabajo profesional, permite asumir que la matrícula educativa es una buena variable proxy de la demanda, toda vez que refleja las preferencias reveladas de los individuos por opciones educativas, incluyendo el peso de la influencia de las familias en la decisión por cada opción profesional. Por otro lado, se ha considerado que los indicadores de desempeño económico son el referente obligado de los empleadores para demandar trabajo profesional, y el mejor proxy de la oferta de oportunidades profesionales. Para probar la hipótesis de que la matrícula de educación superior en el estado de Baja California, está determinada por su tipo de especialización productiva, de acuerdo con Mungaray, Ocegueda y Ramírez (2003) se estiman funciones del tipo:

$$ES_i = \alpha_0 + \alpha_1 LAE + u$$

en donde ES_i representa la matrícula de estudiantes de educación superior de la carrera o el área de conocimiento i , LAE representa un vector de indicadores de actividad económica que incluye variables agregadas y sectoriales, y u es un término de error. Los componentes del vector

LAE se seleccionaron identificando las variables económicas de más alto nivel de asociación con respecto a la matrícula de educación superior. Para ello, se estimó una matriz de correlaciones simples entre un conjunto de indicadores económicos disponibles de la entidad analizada y la matrícula por área de conocimiento y carrera, seleccionándose sólo aquéllos que registraron los más altos coeficientes de correlación. Esto permitió determinar funciones de demanda que fueron estimadas por el método de mínimos cuadrados ordinarios, cuya pertinencia fue evaluada tomando en cuenta el R^2 o el $\overline{R^2}$, el signo de los parámetros y los estadísticos de student para prueba de hipótesis relacionada con la significancia estadística de los parámetros, F y Durbin Watson (DW). Las funciones en donde los estadísticos de regresión no fueron sólidos se desecharon y, en aquellos casos en donde a partir del DW hubo sospecha de autocorrelación de primer orden, se optó por aplicar la prueba Breusch-Godfrey, LM.

Una vez seleccionadas las funciones más significativas, se realizó un ejercicio simple de pronóstico, para lo cual fue necesario obtener estimaciones de las variables explicativas en los años pronosticados, a través de dos métodos distintos: proyectando la tendencia de la serie con la forma funcional que mejor se ajustó al comportamiento de los datos; y a través de técnicas de suavizamiento exponencial, cuando dichas series mostraron un comportamiento muy irregular. Al respecto, es importante destacar que las proyecciones a nivel de área de conocimiento no necesariamente coinciden con la sumatoria de las proyecciones realizadas por carrera debido a que ambas estimaciones se realizaron de manera independiente y utilizando funciones diferentes.

La información utilizada en este ejercicio se obtuvo de las bases de datos de INEGI, para el caso de los indicadores económicos, y de ANUIES y SEP, para el caso de los indicadores de matrícula de educación superior. En varios casos las instituciones de educación superior proporcionaron información adicional para

complementar las series mencionadas. Cuando se identificaron carreras con nombres o especialidades distintas, pero que en términos generales se referían a la misma actividad profesional, se agruparon utilizando el nombre más genérico. Los datos utilizados consideran únicamente los estudios de licenciatura excepto los de las Escuelas Normales.

Análisis de resultados y regularidades por áreas de conocimiento

La orientación económica de Baja California durante la última década, apunta hacia la consolidación del liderazgo del sector manufacturero y de las actividades de transporte, almacenaje y comunicaciones, que son las que más han crecido y avanzado en la estructura porcentual del PIB estatal. El resto de las actividades económicas, exceptuando las agropecuarias y las de servicios financieros, que han mantenido estable su participación dentro del producto, han tendido

a perder importancia dentro de la economía del estado (Mungaray, 2001 y Ocegueda, 2003). En concordancia con estas tendencias, el comportamiento de la matrícula universitaria ha seguido una trayectoria ascendente en aquellas carreras relacionadas con la industria manufacturera, manteniendo un comportamiento muy heterogéneo en aquellas que se relacionan con otros sectores económicos.

El análisis de las seis distintas áreas de conocimiento en que se agrupan las carreras de educación superior, muestran funciones de demanda con altos niveles de ajuste, donde los estadísticos R^2 fluctúan entre 0.86 y 0.98. Los estadísticos DW y las pruebas LM indican que ninguna de las funciones presenta problemas graves de correlación serial en los residuos¹, mientras que las pruebas F sostienen la validez estadística de los modelos propuestos. De acuerdo con estos resultados, se pueden establecer las siguientes funciones para explicar el comportamiento de la matrícula agregada por áreas de conocimiento en Baja California:

$$MCA = f \left(\frac{PGD1}{PIB}, \frac{PGD3}{PIB}, \frac{PGD9}{PIB} \right) \quad (1a)$$

$$MCS = f(PGD3, PGD8) \quad (2a)$$

$$MCNE = f \left(\frac{PGD6}{PIB}, \frac{PGD1}{PIB}, EGD9 \right) \quad (3a)$$

$$MCSA = f(EGD3, EGD8) \quad (4a)$$

$$MEH = f(GPUB, EGD9) \quad (5a)$$

$$MIT = f[PGD9, PGD3(-1)] \quad (6a)$$

¹ Las funciones correspondientes a Ciencias de la Salud e Ingeniería y Tecnología, presentan razones estadísticas DW un poco reducidas: 0.86 y 1.01, respectivamente. Sin embargo, cuando ambas funciones enfrentan la prueba LM, no presentan evidencia de problemas de correlación serial.

Donde *MCA*, *MCS*, *MCNE*, *MCSA*, *MEH* y *MIT* se refieren respectivamente a las matrículas de las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades e Ingeniería y Tecnología. Las variables *PGD* se refieren al *PIB* de las grandes divisiones de actividad económica, las *EGD* a la estructura de empleo por cada gran división y *GPUB* al gasto público ejercido en el estado.

La primera de estas funciones indica que las variaciones de la matrícula de Ciencias Agropecuarias es explicada en 86% por las razones existentes entre el *PIB* de las grandes divisiones 1.3 y 9 y el *PIB* estatal. Por su parte, las proyecciones de matrícula capturan la tendencia decreciente que se viene observando en los últimos años, misma que coincide con una caída de la importancia relativa del sector primario (*GD1*) dentro de las actividades económicas del estado y con el fuerte impulso que han experimentado los sectores manufacturero (*GD3*) y de servicios comunales, sociales y personales (*GD9*) en la última década.

Un ejercicio de desagregación muestra funciones relevantes para las carreras de ingeniero agrónomo, ingeniero zootecnista y médico veterinario zootecnista, con las mismas variables explicativas y un nivel de ajuste significativamente más alto en la última carrera. Los pronósticos que resultan de estas funciones, reproducen la tendencia decreciente de la matrícula detectada a nivel del área de estudios, siendo la carrera de ingeniero zootecnista la que registra la tendencia contractiva más fuerte. No obstante, una razón para ser optimista con respecto al futuro de estas carreras, es que la relación entre *PIB* primario y *PIB* estatal tenderá a estabilizarse en los próximos años. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que la contracción relativa del sector primario de Baja California durante el último lustro, se asocia al impacto de la crisis de 1995 y aunque es previsible que la pérdida de importancia de las actividades primarias se mantenga como una tendencia de largo plazo, no parece factible que la

rapidez con que dicho proceso se ha operado en los cinco años posteriores, pueda sostenerse.

La función 2a, con un \bar{R}^2 de 0.93, establece que el *PIB* de la industria manufacturera y el *PIB* del sector de servicios financieros, actividades inmobiliarias y de alquiler en conjunto, mantienen una estrecha relación con la *MCS*, lo cual parece asociarse al impacto que estas actividades tienen sobre el empleo y la dinámica demográfica, que repercuten directamente en la demanda de servicios médicos. En este caso, el ejercicio de pronóstico, asumiendo que se mantiene el acelerado ritmo de expansión que ha caracterizado a la industria manufacturera y a las actividades inmobiliarias de alquiler y de servicios financieros en la última década, arroja una tasa de crecimiento de 6.9% anual de 2004 a 2006. No obstante, la elevada participación que tiene la industria maquiladora dentro de la manufactura, debería moderar estas previsiones, pues la anunciada eliminación del trato preferencial con que tradicionalmente ha sido beneficiada en la franja fronteriza, podría traducirse en los próximos años en una contracción de este sector industrial. Las actividades de servicios financieros y de servicios asociados al alquiler inmobiliario, se prevee, seguirán un ritmo de crecimiento constante, lo cual indicaría que se puede seguir estableciendo la relación entre este indicador económico y la *MCS*.

Dentro del área de Ciencias de la Salud, se obtuvieron funciones significativas para las carreras de cirujano dentista y médico cirujano, siendo ésta última la que resultó fuertemente asociada al *PIB* manufacturero, pues en el caso de la primera, la matrícula resultó más asociada al *PIB* de la gran división 8 servicios financieros, actividades inmobiliarias y de alquiler. Este resultado se explica por el hecho de que los servicios médicos, a diferencia de los dentales, deben proporcionarse obligatoriamente a los trabajadores, por lo que crecen con la expansión del empleo formal que deriva del crecimiento de las nuevas inversiones manufactureras. No obstante, los servicios dentales, como otros

servicios profesionales, se encuentran estrechamente relacionados con la dinámica demográfica, por lo que indirectamente dependen también del crecimiento industrial. Los pronósticos de matrícula para estas dos carreras indican una demanda creciente en los próximos años, que es notoriamente más alta para la de médico cirujano: 5.2% contra 3.5% anual, lo cual es consistente con las expectativas que se tienen con respecto al comportamiento del producto manufacturero y de la Gran División 8.

De acuerdo con la 3a función, la matrícula del área de Ciencias Naturales y Exactas es explicada por las razones PIB Gran División 1 y PIB Gran División 6 entre PIB estatal, y por la estructura de empleo del sector servicios: sociales, comunales y profesionales (Gran División 9). Esta situación resulta lógica si se considera que gran parte de las profesiones asociadas a esta área, tienen que ver con la investigación, la docencia y con servicios que se proporcionan a la comunidad a través de instituciones privadas y gubernamentales. Sin embargo, a nivel de carreras, únicamente las de biólogo y físico responden satisfactoriamente a la variable de empleo de la Gran División 9. Estos resultados son consistentes en la medida que las actividades del sector servicios (GD9) agrupa una amplia variedad de actividades, mismas que incluyan docencia e investigación y servicios sociales a la comunidad. Cabe destacar que la carrera de oceanólogo encuentra una estrecha relación con la producción de la Gran División 5 (electricidad, gas y agua), debido a que las actividades de este sector se encuentran muy asociadas con la práctica profesional de esta carrera mediante el aprovechamiento de recursos naturales. De esta manera, considerando altos niveles de ajuste de las funciones estimadas con respecto a los datos, se obtuvieron pronósticos consistentes con la tendencia observada en la última década. Así, la expectativa para los próximos años es que la matrícula de la carrera de oceanólogo se contraiga como resultado de una caída en la demanda que enfrenta, aún cuando la demanda para las carreras de biólogo y físico continuará

expandiéndose a tasas un poco más aceleradas que la del área en su conjunto.

El análisis de la MCSyA correspondiente a la 4a función, muestra la importancia de la industria manufacturera en la determinación de la demanda de estudios a nivel superior, debido a sus efectos directos sobre el empleo profesional y a sus efectos directos e indirectos sobre la demanda de servicios profesionales. En este caso, se consideró otra variable que fue altamente significativa para el área en su conjunto: empleo de la Gran División 8 (servicios financieros, inmobiliario y de alquiler), indicador que resulta lógico debido a que las actividades derivadas de este sector mantienen fuerte relación con carreras como administración, contabilidad y derecho entre otras. Así, las variables de empleo de la Gran División 3 y Gran División 8 en conjunto, explican fuertemente (0.98) las variaciones de la matrícula de Ciencias Sociales y Administrativas.

El análisis a nivel de carreras permite identificar con mayor precisión, la importancia de las actividades económicas de las grandes divisiones 3 y 9, en la determinación de la demanda de estudios profesionales en el área de Ciencias Sociales y Administrativas. Mientras que las carreras de administración y contaduría pública se encuentran estrechamente relacionadas con la Gran División 3 (producción y empleo, respectivamente), la carrera de comercio exterior tiene una relación particularmente fuerte con las actividades de la industria maquiladora.

Por su parte, derecho, psicología y turismo, mantienen una relación más fuerte con la Gran División 9, si bien en el caso de turismo destaca también la lógica influencia de la Gran División 6: comercio, restaurantes y hoteles. Cabe destacar que la carrera de comunicación mantiene una estrecha relación con las actividades de la Gran División 7: transportes, almacenaje y comunicaciones, debido a que al captar una elevada proporción de egresados de esta carrera, este sector representa uno de sus principales campos de ejercicio profesional. En esta área, para todas las funciones por carrera se obtuvieron relaciones funcionales congruentes con la realidad,

niveles de ajuste altos y estadísticos de regresión aceptables.

Los pronósticos arrojan una tendencia ascendente en la demanda de estudios del área, la cual podría mantenerse creciendo a una tasa de 4.92% anual, un poco más reducida que la esperada en el área de Ciencias de la Salud. Esta tendencia se reproduce en la mayoría de las carreras con excepción de turismo y contador público, en donde se pronostica una caída de la matrícula a una tasa del 2.17% y 2.20% anual de 2004 a 2006, respectivamente. En el resto de las carreras para las que se estimó una función, la expectativa es un rápido crecimiento de la demanda, siendo derecho la que presenta la tasa más baja (del orden de 4.82% anual) y las de comercio exterior y administración las tasas más altas (9.34% y 9.45% anual, respectivamente). Estos resultados muestran que el modelo de especialización productiva seguido por Baja California, liderado por la industria maquiladora, continuará orientando la demanda de profesionistas hacia los administradores y hacia recursos humanos que contribuyan a resolver los problemas asociados al creciente tráfico comercial.

El área de Ciencias de la Educación y Humanidades fue la que presentó mayores dificultades para vincular el comportamiento de la matrícula con el de las variables económicas, encontrándose funciones aceptables únicamente para la matrícula total del área y para la carrera de Licenciado en Educación. En ambos casos, la variable que contribuyó a proporcionar una mayor capacidad explicativa, fue el gasto público (GPUB). La estructura de empleo de la Gran División 9 (EGD9), sólo contribuyó a explicar el comportamiento del área en su conjunto, no así de la carrera de educación en específico. Este resultado refleja el hecho de que el sector público es el principal generador de empleos para este tipo de profesionistas, pero también que el valor agregado por los servicios educativos y de otros profesionistas del área, se contabiliza dentro de la Gran División 9. Las proyecciones indican que en los próximos años habrá un incremento en

la demanda de estudios dentro del área, lo cual resulta previsible si se considera la creciente demanda educativa asociada al fuerte crecimiento demográfico que caracteriza al estado.

La función estimada para la matrícula del área de Ingeniería y Tecnología, muestra la importancia de la industria manufacturera en su conjunto y de la Gran División 9 en la determinación de la demanda de estudios, lo cual resulta consistente con la importancia relativa de estas actividades dentro de la economía de Baja California y con las tendencias del proceso de especialización productiva. Este resultado es también ilustrativo de que la demanda de ingenieros tiende a concentrarse en el sector manufacturero, principalmente en la industria maquiladora (Vargas, 1999).

La matrícula de esta área arroja el mayor número de funciones significativas por carreras con 11. 7 de las cuales resultaron sensibles a la actividad de la industria manufacturera en distintas magnitudes: 3 al producto sectorial agregado (Ingeniero en Ciencias Computacionales, Ingeniero Químico e Ingeniero Industrial), 2 al valor agregado bruto de la industria maquiladora (Ingeniero en Cibernética Electrónica e Ingeniero Electrónico), 1 a la estructura de empleo sectorial agregada (Ingeniero Electricista) y 1 al producto de la industria alimentaria o subsector 31 (Ingeniero Bioquímico). Por su parte, la demanda de estudios para la carrera de Licenciado en Ciencias Computacionales e Informática, parece vincularse más a la actividad del sector financiero (Gran División 8), mientras que la de Ingeniero Electricista se asocia al desempeño de la industria eléctrica (Gran División 5). Cabe destacar que la carrera de Ingeniero en Ciencias Computacionales, además de estar fuertemente relacionada con la actividad productiva del sector manufacturero, también encuentra una estrecha correlación con la actividad de servicios financieros de la Gran División 8. En el caso de la carrera de Ingeniero Civil, se encontró una fuerte relación con la industria de la construcción (GD4) así como con el sector de servicios comunales, sociales y personales (GD9). Teóricamente es

la relación esperada debido a que las actividades profesionales del sector relacionado con la construcción, están fuertemente vinculadas con los estudios de ingeniería civil. En el caso de arquitecto, sólo se encontró un fuerte nivel de dependencia con el nivel de actividad de la Gran División 9. Esta situación se debe a que una proporción importante del empleo que se genera para este tipo de profesionistas, tiene que ver con servicios profesionales que se contabilizan dentro de dicho grupo de actividades.

En consecuencia, los pronósticos ilustran una creciente tendencia en la demanda de estudios para 10 de las 11 carreras señaladas, pues la carrera de Ingeniero Civil es la única que registra una contracción en su demanda (a un ritmo del 0.25% anual). En consecuencia, las carreras de Arquitecto y Licenciado en Ciencias Computacionales e Informática tenderán a perder peso relativo frente al resto de las carreras, fortaleciéndose las ingenierías en Ciencias Computacionales, Industrial, Mecánica, Electricista y en Cibernética Electrónica, que son profesiones estrechamente vinculadas con la actividad industrial y financiera.

El análisis por áreas de las ciencias, indica regularidades y diferencias que continuación se destacan. El área de las Ciencias Agropecuarias está asociada a las actividades de la Gran División 1, cuya dinámica permite la entrada de nuevos practicantes de las profesiones de Médicos Veterinarios, Ingenieros Agrónomos y Zootecnistas, entre otras.

En el área de las Ciencias de la Salud, el indicador más importante fue el GD3; aunque las grandes divisiones 8 y 9 también contribuyen a explicar los movimientos de matrícula, con una participación significativa al momento de estimar la función para la carrera de cirujano dentista y para el área en su conjunto. Aquí se observa la gran importancia que tiene el sector servicios en la determinación de la estructura de empleo en el estado y la influencia que ejerce en la demanda de matrícula de esta área.

Las áreas de las Ciencias Naturales y Exactas y de Educación y Humanidades, se asocian a la

prestación de servicios a la sociedad y el ejercicio del gasto público, respectivamente; aunque cabe destacar que el sector de servicios (GD9) también ejerce una fuerte influencia en la determinación de la demanda de matrícula en el área de Educación y Humanidades.

Las Ciencias Sociales y Administrativas y las Ingenierías y Tecnológicas, se encontraron asociadas a sectores económicos donde el sector privado ocupa un lugar primordial en el desempeño de la actividad. Las carreras del área de las Ciencias Sociales y Administrativas, en las que se encuentran carreras con alta participación en la matrícula total, como las licenciaturas en Administración, Contabilidad y Derecho, por mencionar sólo algunas, están consistentemente relacionadas con actividades asociadas a la dinámica del sector manufacturero, sea por la parte de producción sectorial, estructura de empleo o la maquila. Finalmente, las carreras del área de las Ingenierías y Tecnologías se encontraron también consistentemente con las actividades relacionadas a la Gran División 3 de la actividad económica, así como con la prestación de servicios (GD8 y GD9).

Reflexiones finales y perspectivas

El ejercicio realizado a nivel estatal, es consistente con la hipótesis de que es posible construir un modelo de pronóstico de la matrícula universitaria a partir de los indicadores de la estructura económica del estado. En general, se observa que las variables más significativas para explicar el comportamiento de la matrícula de educación superior, son las relacionadas con la producción y el empleo sectoriales y con las actividades de la industria manufacturera. Se observa que el patrón de demanda de profesionistas por áreas de conocimiento y carreras, está fuertemente asociada a los patrones de especialización productiva del estado. Al determinar diferentes funciones de demanda de educación superior, aun tratándose de carreras similares, destacan dos aspectos: en primer lugar, que la demanda educativa de mayoría de las carreras y áreas de

conocimiento, es congruente con el patrón de especialización productiva seguido en el estado desde hace aproximadamente 15 años; es decir, la mayor proporción de la matrícula de estudiantes en el estado se encuentra en carreras relacionadas con la industria manufacturera y la prestación de servicios, principalmente (Mungaray *et al.*, 2001). En segundo lugar, que existen regularidades de los patrones de demanda analizados, que ayudan a establecer tendencias útiles para una planeación de la oferta educativa a nivel estatal y municipal, orientados a un mejor aprovechamiento de los recursos académicos disponibles en Baja California.

Un resultado revelador es que el modelo de especialización productiva liderado por la industria maquiladora en Baja California, continuará orientando la demanda de profesionistas hacia los administradores y, en general, hacia recursos humanos que contribuyan a resolver los problemas asociados al creciente tráfico comercial. Otro resultado importante es que el crecimiento de las ingenierías no se asocia tan sólo al desarrollo maquilador, sino al crecimiento de actividades financieras y el desarrollo de los servicios profesionales que también destacan en la región. De hecho, ingenierías en ciencias computacionales, industrial, mecánica, electricista y en cibernética electrónica, son profesiones estrechamente vinculadas con la actividad industrial y financiera.

Los resultados también podrían ser portadores de conclusiones importantes para la política educativa a nivel superior, pero diferenciada sectorialmente. En abono de esta idea, podría deducirse que si en la sociedad del conocimiento es necesaria la unidad del esfuerzo educativo con el productivo, entonces la política educativa no debería ser una sino varias, de acuerdo con los requerimientos sociales y sectoriales con que se relacionan. El análisis realizado es indicativo de ello, pues el comportamiento de las matrículas como proxy de la demanda educativa por disciplina, se vincula con sectores lógicos. De esta forma, las carreras del área de

Ciencias Agropecuarias, en general, asocian su comportamiento a los indicadores económicos del sector agropecuario. Esto permitiría entender que la tendencia de largo plazo a la disminución de la demanda planteada desde los ochenta, se asocia al descenso de la importancia económica del sector desde entonces, y que las fluctuaciones coyunturales positivas de la matrícula, se asocian al proceso de reestructuración de la actividad agropecuaria a través del crecimiento de las actividades agroindustriales orientadas a la exportación.

El desarrollo de la demanda educativa por oportunidades profesionales en las áreas de Ciencias Naturales y Educación y Humanidades, sin duda indica la importancia del ejercicio del gasto público y del comportamiento del PIB de la Gran División 9: Servicios Comunales, Sociales y Personales. En ambos rubros se ubican los recursos para investigación y desarrollo y para actividades educativas. Conforme el gasto en actividad educativa y social y los recursos destinados a servicios profesionales se desarrollan, las señales económicas que generan en las familias estimulan a los individuos a aprovechar las oportunidades de estos segmentos del mercado profesional.

En el caso de las profesiones de las áreas de Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología y Ciencias Sociales y Administrativas, su comportamiento está claramente vinculado al creciente desarrollo de las actividades manufactureras, principalmente de tipo maquilador, dando una clara idea de la importancia de este tipo de actividades en la generación de señales para competir por estas opciones profesionales a través de la matrícula. En el caso de Ciencias de la Salud, parece claro que su fuerte asociación con la industria manufacturera, se debe a la fuerte atracción demográfica que ejercen este tipo de oportunidades laborales y su concomitante generación de empleos y demanda de servicios de salud. En el caso de las carreras de ingeniería y tecnología, su comportamiento fuertemente asociado al desempeño de las actividades manufactureras,

es perfectamente lógico con la especialización económica del estado desarrollada en torno a la industrialización. Sin embargo, la fuerte relación de carreras como ingeniería civil y arquitectura con el desempeño de las actividades económicas de la Gran División 9 de Servicios Comunes, Sociales y Personales, da idea de que su valor agregado se asocia a la capacidad de desempeñarse con servicios profesionales adicionales al comportamiento del sector de la construcción.

Una situación similar se observa con las profesiones de las Ciencias Sociales y Administrativas, pues su comportamiento asociado al desarrollo de las actividades manufactureras y servicios comunales, sociales y personales, da idea de cómo influyen las actividades industriales en la toma de decisiones familiares e individuales para elegir una opción profesional en esta área, pero también de las posibilidades de un ejercicio profesional independiente y bien remunerado a través de despachos de consultoría que pueden ofrecer servicios profesionales.

De estas regularidades es posible destacar que el objetivo permanente de la educación superior a la hora de la entrega de fuerza de trabajo profesional, es la calidad. Todo el proceso de selección y formación siempre estará sujeto a observaciones, tanto desde el punto de vista de los estudiantes y egresados a la hora de demandar una oportunidad profesional, como desde los empleadores que actúan como oferentes de oportunidades profesionales a la hora de aprovechar las calificaciones y habilidades de los egresados de la educación superior. Por ello, la calidad como objetivo de la educación superior debe ser un proceso amplio, incluyente y permanentemente innovador (Rodríguez, 1998).

Si la calidad se sustenta en una enseñanza altamente escolarizada, entonces lograrla depende de grandes montos de financiamiento público y/o privado. En este esquema, el espacio para la innovación se encuentra en la gestión y acuerdo de las autoridades de cada institución de educación superior, y sus resultados sólo se observan sobre pequeños segmentos del mercado laboral, donde los más exitosos egresados destaquen.

Siguiendo a Stuart Mill (1978), sin una actividad práctica importante, la orientación del esfuerzo educativo hacia la enseñanza, dirige la actividad académica y universitaria hacia el interior de sí misma al privilegiar una docencia en claustros.

Si por el contrario, la calidad se sustenta en el aprendizaje, entonces lograrla estará en función de la pertinencia con que se organice el proceso educativo y la participación involucrada de los cuerpos académicos para atender más segmentos del mercado laboral.

La orientación por el aprendizaje propone que la actividad académica y universitaria se vincule con su entorno, a través de una docencia que articule con creatividad, los claustros y los espacios profesionales sobre la base de la investigación y la extensión. Si la excelencia es el cumplimiento de las necesidades del entorno (Mungaray, 2001 y 2002), entonces los criterios del mundo del trabajo y del mundo de la educación superior deben abordarse directamente en diseños curriculares consensados sectorialmente. Un intenso diálogo permitiría la coordinación necesaria que supere la dualidad entre los académicos que realizan las actividades académicas y los diseñadores de la política educativa, pero también la dualidad entre éstos, los académicos, los diseñadores de la política económica e industrial y los empleadores (Moctezuma, 2004).

En una sociedad donde el aprendizaje es factor de igualdad o de diferencia en el acceso a las oportunidades, la educación superior requiere valorar y aceptar el papel que juega el trabajo en el aprendizaje. El dinamismo del mercado profesional, el crecimiento de la demanda por educación superior y la afluencia en los últimos años de tantos proveedores particulares de la misma, son indicadores de que frente al mundo del trabajo, la educación superior es una opción que provee a los egresados con mejores oportunidades laborales y mayores defensas frente al desempleo (Goddard, 1998). Su importancia estará en función de su capacidad para obtener y mantener la acreditación de sus programas educativos y la certificación de sus procesos de gestión y administración. En la medida en que la globalización económica vaya

dominando el comportamiento de las empresas, diferenciándolas por sectores y regiones, y que la segmentación de los mercados profesionales exija respuestas más rápidas de formaciones más específicas dentro de la educación universitaria, la competencia por la certificación de destrezas y calificaciones se acentuará.

En este contexto, es probable que la educación superior siempre tenga razones para sostenerse y no cambiar el sentido de los servicios que ofrece. Sin embargo, también tendrá que reconocer que el mercado profesional en donde se ha ubicado como un intermediador imperfec-

to, le impondrá sanciones mediante preferencias reveladas de quienes actúan a través de ella. Quizás la pregunta para la prospectiva en la materia, es si la educación superior se podrá mantener tal cual sin reconocer todo tipo de aprendizajes y no sólo los escolarizados que actualmente ofrece de manera predominante. Más aún, si tendrá capacidad para aprender de su actual intermediación convenientemente dominante, para asumir una posición participativa y responsable como coordinadora de las necesidades de superación de los individuos y sus familias y de las necesidades de los distintos mercados profesionales.

**Funciones de demanda educativa
por matrícula para el estado de Baja California**

Matrícula	Coeficiente de Indicadores económicos		R2	D.W.	F Stat.	N	Proyecciones			TCA 2004-2006	
	PGDIPIB	PGD3PIB					PGD9PIB	2004	2005		2006
CIENCIAS AGROPECUARIAS	PGDIPIB	PGD3PIB	PGD9PIB								
	4,027.72 (5.84)	-3,835.37 (-5.68)	-4,113.29 (-6.10)	0.86	1.67	25.60	14	359	355	351	-1.10
	PGDIPIB	PGD3PIB	PGD9PIB								
Ing. Agrónomo	1,945.28 (3.76)	-1,309.56 (-2.58)	-1,423.44 (-2.81)	0.62	1.35	8.19	14	126	123	121	-1.86
	PGDIPIB	PGD3PIB	PGD9PIB								
	727.94 (3.76)	-576.65 (-3.04)	-755.18 (-3.99)	0.67	2.24	9.92	14	30	29	29	-2.37
Ing. Zootecnista	PGDIPIB	PGD3PIB	PGD9PIB								
	1,365.16 (6.75)	-1,954.59 (-9.87)	-1,916.93 (-9.69)	0.92	2.78	56.72	14	202	201	200	-0.47
	PGD3	PGD8									
CIENCIAS DE LA SALUD	0.00010 (2.40)	0.00025 (4.64)		0.93	0.86	94.01	14	3,373	3,606	3,854	6.90
	PGD8										
	0.00005 (9.52)			0.88	0.81	90.57	14	992	1,026	1,063	3.51
Cirujano Dentista	PGD3	PGD9									
	0.00012 (6.55)	0.00010 (2.40)		0.94	2.07	107.23	14	1,687	1,774	1,866	5.19
	PGD6PIB	PGDIPB	EGD9								
CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS	2,038.69 (3.05)	6,594.61 (4.86)	0.0132 (5.40)	0.87	2.48	30.63	14	567	580	595	2.45

Matrícula	Coeficiente de Indicadores económicos			R2	D.W.	F Stat.	N	Proyecciones			TCA 2004-2006
	PGD1	EGD9	EGD5					2004	2005	2006	
Biólogo	0.00007	0.0086		0.97	2.91	253.91	14	221	237	253	6.95
	(5.74)	(22.47)									
	EGD9	EGD3	EGD5								
Físico	0.0054	0.0002	-0.0431	0.90	1.85	40.60	14	71	75	80	6.44
	(4.61)	(3.91)	(-3.63)								
Oceanólogo	PGD5	PGD9									
	0.000382	-0.000171		0.79	1.35	25.17	14	212	186	161	-12.98
	(3.51)	(-5.78)									
CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS	EGD3	EGD8									
	0.0223	0.1887		0.98	1.60	333.10	14	22,646	23,762	24,932	4.92
	(3.67)	(6.23)									
Lic. en Administración	PGD3	PGD8									
	0.000268	0.000472		0.97	1.55	193.97	14	4,824	5,286	5,779	9.45
	(4.23)	(5.92)									
Lic. en Comunicación	EGD7										
	0.1251			0.98	2.79	926.31	14	1714	1818	1926	5.99
	(30.44)										
Lic. en Derecho	EGD9	VABMAQ									
	0.0671	0.0002		0.95	1.77	137.72	14	4,537	4,755	4,984	4.82
	(5.58)	(4.20)									
Contador Público	EGD3	EGD7									
	0.0173	(8.31)		0.88	2.55	48.53	14	3,534	3,455	3,380	-2.20
	(5.95)										
Lic. en Comercio Exterior	PGD3										
	0.000436			0.94	1.79	178.88	14	1,929	2,113	2,306	9.34
	(13.37)										

Matrícula	Coeficiente de Indicadores económicos		R2	D.W.	F Stat.	N	Proyecciones			TCA 2004-2006
							2004	2005	2006	
Lic. en Turismo	PGD6PIB	PGD9PIB								
	2,597.81 (4.12)	6,164.78 (9.49)	0.87	1.50	45.10	14	374	366	358	-2.17
	EGD9(-1)									
Lic. en Psicología	0.0755 (18.63)		0.97	2.10	347.18	13	1,857	2,008	2,165	7.98
	GPIB	EGD9								
	0.00008	0.0264	0.93	2.05	88.94	14	1,021	1,104	1,192	8.08
Lic. Ecn Educación	(5.73)	(4.95)								
	GPIB									
	0.00008 (15.20)		0.95	2.14	231.10	14	405	431	458	6.31
INGENIERÍAS Y TECNOLOGÍA	PGD9	PGD3(-1)								
	0.002058	0.000569	0.93	1.01	76.45	13	16,248	17,201	18,194	5.82
	(3.65)	(2.95)								
Ing. en Cibernética Electrónica	VABMAQ(-1)									
	0.00002 (6.80)		0.81	1.43	46.24	13	102	107	114	5.71
	VABMAQ	PGD9								
Ing. Electrónico	0.00017 (2.82)	0.00027 (3.07)	0.88	1.70	46.81	14	2,237	2,395	2,560	6.97
	EGD3	EGD5								
	0.0017 (3.27)	0.4041 (3.41)	0.78	2.20	16.65	14	266	291	318	9.27
Ing. Electricista	PGD9(-1)	PGD4								
	0.00013 (4.29)	0.00018 (1.88)	0.64	1.22	8.17	13	724	704	720	-0.25
Ing. Civil										

Matrícula	Coeficiente de Indicadores económicos		R2	D.W.	F Stat.	N	Proyecciones			TCA 2004-2006
							2004	2005	2006	
Ing. Bioquímico	PSI(-1)		0.89	1.03	84.75	13	88	94	100	6.55
	0.000157									
	(9.21)									
Ing. en Ciencias Computacionales	PGD8	PGD3								
	0.00026	0.00016	0.86	1.13	41.93	14	2,661	2,918	3,192	9.52
	(2.69)	(2.02)								
Lic. en Ciencias Computacionales e Informática	PGD8PIB	PGD9PIB								
	13,286.90	5,289.27	0.74	2.17	19.86	14	2,870	2,942	3,017	2.53
	(5.67)	(2.40)								
Ing. Químico	PGD3									
	0.00003		0.87	1.76	77.90	14	301	315	331	4.90
	(8.83)									
Ing. Mecánico	PGD9									
	0.000181		0.53	1.28	13.46	14	968	1032	1098	6.49
	(3.67)									
Ing. Industrial	PGD3(-1)									
	0.000449		0.87	0.83	70.98	13	2,711	2,892	3,082	6.64
	(8.42)									
Arquitecto	PGD9									
	0.00008		0.82	1.28	55.70	14	1,362	1,391	1,422	2.17
	(7.46)									

Referencias

- ALBA, A. y Tugores, M. (2000). "Un estudio microeconómico sobre los determinantes y efectos de la formación en España", en F. Sáez (Coord.). *Formación y empleo*, Madrid, Fundación Argentaria-Visor Dis.
- BRENNAN, J. (2000). "Conocimiento y lugar de trabajo: ¿qué rol puede aún desempeñar la educación superior", en R. Casas y G. Valenti (Coords.). *Dos ejes en la vinculación de las universidades a la producción*, México, UNAM-UAM-Plaza & Valdés.
- CARNOY, M. (1997). "The great work dilemma: education, employment and wages in the new global economy", *Economics and Education Review*, Vol. 16 (3).
- CASTELLS, M. (2000). "Internet y la sociedad red". *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*, Barcelona, Universitat Ouverta de Catalunya. Consultado el 15 de diciembre de 2000 en el World Wide Web: <http://elnorte.iespana.es/elnorte/docu/castells.htm>
- GODDARD, J. (1998). "La contribución de la educación superior al desarrollo nacional y regional", *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Conferencia mundial sobre la Educación Superior*, París, UNESCO, 5-9 de octubre.
- MOCTEZUMA, P. "El ámbito federal de la educación superior en Baja California", en P. Moctezuma y B. Burgos (Coords.). *Políticas de federalización de la educación superior en la región noroeste de México*, México, M.A. Porrúa-UABC.
- MUNGARAY, A. (2000). "Educación superior y mercado de trabajo en México. Observaciones desde la economía y la educación", en R. Casas y G. Valenti (Coords.). *Dos ejes en la vinculación de las universidades a la producción*, México, UNAM-UAM-Plaza & Valdés.
- Mungaray, A. (2001), "La educación superior y el mercado de trabajo profesional", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, No. 1.
- (2002). "Re-engineering mexican higher education toward economic development and quality. The XXI century challenge", *Higher Education Policy*, Vol. 15 (4).
- , et al. (2001). "Higher education and economic growth in the California-Baja California region", in J.W. Wilkie, et al. (Eds.). *Statistical Abstract of Latin America*, Los Angeles, UCLA Latin America Center, Vol. 37.
- , et al. (2003). "Un modelo económico de determinación de la demanda de educación superior en el noroeste de México", en B. Burgos, et al. (Coords.). *Estructura económica y demanda de educación superior en el noroeste de México*, México, M.A. Porrúa-ANUIES.
- OCEGUEDA, J.M. (2003). "Estructura económica y especialización en Baja California: tendencias recientes", en B. Burgos, et al. (Coords.). *Estructura económica y demanda de educación superior en el noroeste de México*, México, M.A. Porrúa-ANUIES.
- RODRÍGUEZ, R. (1998). "La modernización de la educación superior en perspectiva", en R. Rodríguez y H. Casanova (Coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, M.A. Porrúa-CESU.
- RUESGA, S.M., et al. (2000). "Desequilibrios en los mercados regionales de trabajo y educación", en F. Sáez (Coord.). *Formación y empleo*, Madrid, Fundación Argentaria-Visor Dis.
- STEVENS, J. B. (1993). *The economics of collective choice*, Boulder, Westview Press.

STUART MILL, J. (1978). *Principios de economía política. Con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social*, México, Fondo de Cultura Económica.

VAN ALSTÉ, J.A. & P.C. Van Der Sijde (Eds.) (1998). *The role of university in regional development*, Enschede, Twente University Press.

WILLIAMS, G. L. (1993). “La visión económica de la educación superior”, *Universidad Futura*, 4 (12).

IDENTIDAD FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE BIOLOGÍA

SERGIO R. TORRES
OCHOA *

* Facultad de Biología,
Universidad Michoacana
de San Nicolás de
Hidalgo.
Correo e:
storres@zeus.umich.mx
Ingreso: 25/08/05
Aprobación: 17/01/06

Resumen

El proceso metodológico se enmarcó en la construcción de una jerarquía de estructuras significantes y significativas de las percepciones y expresiones de los agentes de cada grupo en estudio (investigadores y docentes de la Facultad de Biología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México). La parte cualitativa del estudio asume tres rasgos: es interpretativo, lo interpretado es el flujo del discurso social y lo que se trata de rescatar es lo dicho en ese discurso. Destacó la circunstancia social en que se desenvuelven los grupos estudiados y que se manifiesta como lo que aquí se denomina estado estable (estacionario). Donde lo relevante es la modulación cambiante en el tiempo de los grupos pero a un nivel imperceptible –sin escapar al análisis riguroso.

Palabras clave: Educación superior, identidad, biología.

Abstract

The methodological process was framed in the construction of a hierarchy of significant and meaning structures of the perceptions and the agents' of each group expressions in study (investigators and teachers of the Faculty of Biology of the University Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Mexico). The qualitative part of the study assumes three features: it is interpretive, that interpreted is the flow of the social speech and what is to rescue is it said in that speech. It emphasized the social circumstance in that the studied groups are unwrapped and that one manifests as that that here is denominated steady state (stationary). Where the outstanding thing is the changing modulation in the time of the groups but at an imperceptible level-without escaping to the rigorous analysis.

Key words: Higher education, identity, biology.

Introducción

El proceso mediante el cual se configura un grupo implica la interacción de múltiples factores, uno de los cuales está relacionado con el aporte individualizado de quienes conforman a dicho grupo. Este aporte es la expresión de comportamientos cuyo origen es de carácter psicológico, propio de la naturaleza biológica de los individuos. Esto último constituye una base para los elementos cognoscitivos que hacen que los individuos incorporen y asimilen la gama de conductas que conscientemente les permite relacionarse en reciprocidad con aquellos congéneres con quienes comparten este *insight*.

En lo que respecta al estudio aquí presentado el valor estratégico del grupo expresado como su capacidad de trascender en el tiempo, está referido a una comunidad concreta de orden académico. Aquella que comparte aspectos de docencia e investigación dentro de un ámbito universitario, en específico, del campo de la Biología. Se reconoce también que este campo está también comprometido con la resistencia y presiones sociales de un mundo cambiante en proporciones inéditas —la globalización—. Eso imprime en su carácter estratégico una urgencia en definir su identidad (formativa) en tanto potencialidad para dar significado a la práctica.

Se parte de la hipótesis de que la identidad está fuertemente marcada, si no es que determinada, por la práctica de generación de conocimiento o investigación científica. La que se realiza dentro de la instancia universitaria donde se realizó la presente investigación (Facultad de Biología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México) en que se desenvuelven los agentes de interés. En su entorno de cultura académica propia, esto es, su identidad formativa.

Si el planteamiento sociológico de interacción de individuos aquí reconocido es correcto, los condicionamientos genéticos para el reforzamiento cognoscitivo en la interacción de los individuos dentro de un grupo, pasan a un segundo

plano. Esto frente a las estructuras cohesivas de los individuos que, bajo patrones de comportamiento, llegan a conformar los grupos sociales. El problema sociológico de fondo es la extrema complejidad de esos patrones de comportamiento que resisten todo intento de objetivación generalizante. En considerable extensión del espacio y el tiempo cualquier grupo social bajo estudio muestra, más que patrones, modulaciones amorfas. Cuyas irregularidades e inconsistencias los colocan más en el terreno de la incertidumbre, como característica, que en la determinación precisa de sus delimitaciones distintivas.

Aun dentro de estas irregularidades, sin embargo, bajo un riguroso tamiz es posible descubrir lo que podríamos llamar prominencias. Es decir, comportamientos sobresalientes dentro del ámbito en que se dan las interrelaciones de los individuos —agentes— componentes de un pretendido grupo social.

Dichas prominencias no siempre, ni necesariamente, pueden ser debidamente cuantificadas. Por lo que un acercamiento al objeto bajo un proceso analítico cualitativo puede constituirse en una poderosa herramienta para congelar en la lupa del investigador estas llamadas aquí prominencias sociológicas de grupo.

Pero cómo puede el investigador reconocer estas prominencias y congelarlas bajo el escrutinio sociológico para llevarlas al análisis de valor científico. Focalizando la atención en hábitos, costumbres, tradiciones, rituales que se desprenden del (los) comportamiento(s) de un grupo social al que se pretenda incorporar al estudio sociológico.

El problema de la complejidad vuelve a presentarse pues aun y el más nimio ritual, la mínima expresión de un hábito —a menos de que se trate de la expresión colectiva de algún comportamiento maniaco— mostrará altibajos, no permanentes en el tiempo. Y aun en su expresión más superficial puede quedarse en el simple gesto, en la explicación fiscalista de la actitud asumida, bloqueando su estudio objetivo y relevante que la sociología requiere.

Sin negar tal complejidad Bourdieu (1984) propuso una clave que resguarda lo objetivo. Recordándonos que la generalización de los grupos se da en lo específico del objeto de estudio. Esto es, su trascendencia temporal y espacial oscila dentro de las características que permiten al grupo social manifestarse distintivamente: por ello es un grupo social; posee cultura que le otorga estabilidad –dicho de otra forma, lo hace estacionario temporal y espacialmente en una modulación de cambios imperceptibles para el sentido común y la observación superficial– de interés sociológico a esa complejidad. Y es, hasta cierto punto, incierta masa de individualidades identificadas y cohesionadas con grados de relatividad modular lo que reconocemos como grupo social. Esas individualidades, según Bourdieu también, modulan la estabilidad aparente generando y promoviendo disposiciones prácticas; esquemas de percepción; *sense of one's place*; *sense of other's place*, como expresiones vivas de su *habitus*. De esa manera las individualidades dentro del grupo devienen en agentes –generadores–. Antes que entes estáticos e inamovibles, receptores pasivos de disposiciones estructuradas macro sociales que determinarían linealmente, bajo regulaciones y normas, las supuestas conductas y comportamientos grupales.

De la metodología

La clave metodológica propuesta originariamente por Bourdieu es fotografiar (metafóricamente) con instantáneas momentos precisos de aquellos comportamientos prominentes. De esa forma es posible encontrar que los tales hábitos, reiteraciones de los individuos pertenecientes a grupos, rituales observados, tradiciones –consciente o inconscientemente expresadas–, son en realidad la expresión de un sistema de esquemas adquiridos. Funcionan en estado práctico como categorías de percepción y apreciación. Verbigracia, un esquema de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las mismas. No se pierda de

vista que estamos hablando de construcción de prácticas de coherencia parcial, nunca total, y que de esa manera no puede considerárseles como definitivas y totalmente generalizables; pero sí lo suficientemente explicativos del sentido específico de comportamiento de los grupos. Puede entenderse a éstas, todavía hasta aquí llamadas prominencias sociológicas de grupo, como expresión de la necesidad de los agentes de lograr el control de un ambiente inestable –las irregularidades antes señaladas– dentro de una relación dialéctica. Asimismo, gira en torno a una teoría del conflicto en que la cooperación, funcionalidad y orden dentro del grupo y con su entorno son vitales para la sustentación y permanencia del grupo, su estrategia.

Es así que la connotación de individuo dentro de su grupo específico se torna en la noción de agente, en el sentido de generador y no sólo receptor pasivo de comportamientos inducidos. El valor de lo estructural, sociológicamente hablando, se ve conflictuado con la práctica generativa de la participación activa de los agentes: operadores prácticos de construcción de objetos (Bourdieu, 1993: 25).

Ya en el terreno de la nomenclatura, de la categorización, Bourdieu reconoce estas hasta aquí llamadas, tentativamente, prominencias sociológicas y las categoriza en la noción de *habitus*. Ya que la precisa denominación la retrae a un carácter epistemológico donde históricamente refiere a Hegel, Husserl, Weber, Durkheim y Mauss, la categoría sociológica *habitus* es mucho más comprensiva que la de prominencia.

Es pues el *habitus*, más que la expresión aislada de hábitos y costumbres observados, un sistema de disposiciones de sentido práctico, de estrategia, de permanencia del agente dentro del grupo. Evita caer en el subjetivismo al momento de valorar el sentido de la práctica de los agentes. Por esa decisiva razón el *habitus*, metodológicamente, no puede ser estudiado a partir de la sola observación. Su acercamiento depende en gran parte de la percepción del agente, de lo que los mismos agentes logran visualizar de su práctica

como integrantes de un grupo; esa práctica se expresa como sistema de disposiciones al que puede aproximarse objetivamente a partir de la expresión discursiva de los agentes sobre aquella. Lo cual incluye contradicciones, irregularidades e imprecisiones (su grado de incertidumbre).

De lo anterior puede desprenderse que la categoría *habitus* recurre necesariamente a subcategorías concretas de expresión como: el código de los agentes y del grupo; los esquemas clasificatorios de esa codificación; la improvisación frente a las reglas y, al mismo tiempo; la generación de conductas regladas (acciones estructuradas de las reglas); la generación de un sentido de *sense of one's place* y/o de *sense of other's place*, como característica extensiva de un sentido de pertenencia.

Los agentes construyen su *habitus* y éste, o prominencias sociológicas, fue utilizado en este estudio como elemento para dar valor de especificidad a los grupos analizados; para delimitarlos; expresarlos como unidades generalizables en sí mismas y revelar así su identidad frente a grupos pares. Es menester para lograrlo que el *habitus* posea una masa crítica de rasgos (o tendencias) distintivos. De elementos que el juicio analítico del investigador pueda objetivamente codificar como instrumentos de construcción de la delimitación de grupo –siempre imprecisa, difusa, con diverso grado de incertidumbre–, de la identidad del grupo. Se parte así de que, sociológicamente, es una manera de definir un grupo social, de distinguirlo y valorar así su desenvolvimiento estratégico –de sobrevivencia– frente a la comunidad social que la contiene.

De esa manera el mecanismo metodológico en que objetivamente se sustenta el proceso riguroso de revelación de esa identidad académica formativa, utilizado en este estudio, fue el manejo del elemento propuesto por Bourdieu: el *habitus*. No hay que perder de vista el que la identidad buscada toca aspectos sobre la formación de cuadros. De éstos habrá no pocos incorporados en un futuro a la propia comunidad académica estudiada, por lo cual la otra gran categoría me-

diadora en la metodología es la reproducción. Reproducción tanto del conocimiento como de las estructuras de poder y comportamientos asumidos por los agentes interrelacionados socialmente.

La búsqueda de la identidad académica –formativa– involucra en este estudio a la investigación científica como práctica impactante y a la práctica formativa como impactada. Se procedió analíticamente a separar a grupos de académicos que, predominantemente, realizan una u otra actividad: aquellos que en mayor medida realizan labor de investigación y que aquí se denominó grupo de investigadores y los que de manera preponderante o exclusiva hacen labor de docencia y a quienes se denominó grupo docente.

La tarea consecuente consistió en valorar descriptivamente y a profundidad (aspecto cualitativo) los componentes dimensionales de carácter sociológico que se consideraron relevantes:

1. El área académica y sus circunstancias históricas.
2. Afinidades y rasgos políticos.
3. Presencia o características de los agentes (jerarquías).
4. El microcosmos institucional.
5. Ubicación espacial.
6. Los grupos y el estado estable.

El aporte de estas subdimensiones fue dar un soporte de teoría construida, comprensiva, a los elementos de juicio que permitieron ponderar los indicadores –entrevistas– para tipificar y clasificar los rasgos identificatorios del *habitus* de los grupos en estudio. Las subdimensiones son el contexto en el que el *habitus* se manifiesta y adquiere significado específico en los grupos. Asimismo, adquieren generalidad en lo específico, esto es, en sí mismos como grupos, trascendiendo el tiempo y el espacio físicos que les corresponde.

Los indicadores fueron el eje básico en torno al cual giró el procedimiento de búsqueda. Fueron ellos quienes aportaron los elementos fun-

damentales para la investigación. En términos de que de la opinión de los agentes fue posible extraer, revelar, aquellos rasgos (tendencias) distintivos de interés. A partir de los cuales se tipificó la identidad buscada –formativa– que, en este caso, se ocupó de una unidad facultativa universitaria específica. Pero que podría ser trasladada a otras unidades y campos sin sacrificio de su especificidad y particularidades de sus prácticas. Es decir, se trata de un modelo no exclusivo para el campo de la biología.

De los resultados

La opinión de los agentes como indicadores es fuente inapreciable para valorar esquemas de producción de prácticas; del sistema de disposiciones de sentido práctico; de estrategia de permanencia dentro del grupo; en fin, del *habitus* de un grupo social. Así la fuente informativa principalmente estuvo dada por la expresión discursiva sobre su propia práctica para, de ahí, resaltar rasgos de identidad formativa de la biología. Aquí puede destacarse lo siguiente, refiriéndose al lenguaje de los académicos en su propio campo o disciplina: “...en la comunicación se crea lo que los lingüistas llamarían un registro propio –un conjunto particular y favorito de términos, estructuras oracionales y sintaxis lógica– que no es fácil de imitar para quien no está iniciado” (Becher, 2001: 43).

No puede despreciarse el que otros elementos teóricos categoriales adquieren especial relevancia para la identificación de los rasgos propios de la identidad buscada y que están implícitamente contenidos en la categoría *habitus*. El mismo Bourdieu precisa lo anterior. Dentro de esa gama de elementos se decidió en este estudio dar principal importancia a los conceptos de rol social e interés ligados al concepto pertenencia (Habermas, 1990: 22 y 30). Eso en el contexto de la significación de los comportamientos como conformaciones o figuraciones específicas de los grupos sociales, de su cultura evidenciada y que, simultáneamente, son expresión objetiva de los

sistemas de disposiciones de los agentes (*habitus*). En ese sentido el *behaviorismo* de Mead adquiere relativa importancia en la interpretación que Habermas da a ese interés ligado a la pertenencia. Donde los agentes en interrelación generan identidad al adquirir las cualificaciones que les permiten participar en interacciones reguladas (en este caso la regularidad de las prácticas de investigación) (Habermas, 1990: 29; Burkitt, 1991: 34-35).

Visto así el conjunto de personalidades manifiestas de los agentes que aquí reconocemos como *habitus* permiten configurar la identidad buscada; en ese sentido *habitus* puede ser interpretado también como “...duradero pero transformable sistema de disposiciones socialmente adquiridas, que funciona prácticamente como fuente generativa de una capacidad universal tal que los agentes actúan inventivamente cuando encuentran condiciones idénticas o análogas a aquellas que produjeron el *habitus* originalmente” (Scahill, 1993: Internet). Se entiende el sistema de disposiciones como el conjunto de rasgos distintivos (tendencias) que aquí interesan para conformar la identidad esperada: aquella en que los *habitus* explorados de ambos grupos resaltan precisamente rasgos de impacto de la práctica de generación de conocimientos por sobre la práctica docente (rasgos idénticos o análogos).

De lo anterior se desprende la importancia de considerar analíticamente lo que Bourdieu denomina las distancias objetivas; las ventajas de proximidad; ventajas de la distancia y el capital simbólico (referido éste al campo biológico y su relación más inmediata con la práctica de investigación). Estos elementos subcategoriales del *habitus* fueron fuente generativa de rasgos de identidad de los grupos estudiados.

El estudio de los indicadores fue entonces más que un estudio de carácter psicológico –pues no se dirigió a la observación y tipificación de las conductas–. Se enfocó a los componentes sociales de expresión de los individuos visualizados como agentes generadores. Ello bajo presiones externas delimitantes de los grupos:

el comportamiento o, más concretamente, reacción comportamental, que cobra significado y expresa la interpretación que la práctica de un participante suscita en otro. Considerando la precaución de que más que reacción a estímulos hay una mediación dialógica, de tal manera que los significados en el entendimiento son idénticos más en apariencia, lo que Bourdieu (1990: 73) traduce como: los ritos son coherentes parcialmente, nunca totalmente. De ahí el imperativo metodológico de allegarse rasgos distintivos del *habitus* a partir de un análisis cualitativo generado de la respuesta a cuestionamientos concretos hacia los agentes.

En el análisis no son importantes los comportamientos en sí mismos, sino la disposición comportamental. Reacción comportamental y estímulo desencadenante del comportamiento (Habermas, 1990:11), lo cual permite encontrar significados simbólicos que, al igual que las reglas o codificaciones, construyen o fundan identidad.

Hay un impacto suficientemente significativo de la práctica de la generación de conocimientos hacia el proceso formativo (la docencia) en la Facultad de Biología. Destaca también la circunstancia social en que se desenvuelven los grupos estudiados y que se manifiesta como lo que aquí se denomina *estado estable* (estacionario). Donde lo relevante es la modulación cambiante en el tiempo de los grupos pero a un nivel imperceptible —aunque no escapa al análisis riguroso—. Da cuenta de *habitus* cambiantes también (incertidumbre), aunque en un contexto histórico devienen en expresión conjunta de identidad (lo generalizable dentro de lo específico).

Se descubre así que a la práctica de los docentes no puede considerársela como generadora del conocimiento sino tan sólo reproductora. Sin embargo, en la actitud del docente que impacta a los alumnos, seguramente se fragua ese espíritu de investigación. Lo anterior significa que de manera genérica los docentes valoran a los investigadores de la propia Facultad como verdaderos pilares de la academia y la proyección

que puede tener ésta frente a la universidad y la sociedad.

Hay reconocimientos explícitos dentro del aula —de parte del docente— de la labor que realizan los diversos investigadores promoviendo la generación de conocimientos. Éstos son percibidos como elementos reforzadores del proceso formativo profesional del biólogo. Por supuesto que hay resistencias e intereses en las relaciones individuales pero ello no restringe significativamente el reconocimiento, de parte del docente, a la fundamental labor del investigador. No se diga cuando el mismo agente cumple ambas funciones: hay una legitimidad reconocida de parte del docente hacia el investigador aun y cuando su labor no está codificada en los diversos reglamentos y regulaciones. Es decir no se distingue un grado de calidad distintivo de un investigador frente a un docente, desde el punto de vista institucional. De manera factual, sin embargo, hay un apoyo relativamente mayor para quienes se dedican a la investigación.

Es difícil concebir a la formación del biólogo en un proceso que no empate el aprendizaje con las labores de indagación y búsqueda de conocimiento. El nutrimento de la docencia no es sólo el conocimiento generado sino los modos y los procesos en que éste se manifiesta, la percepción asumida dentro de la práctica de investigación.

Lo expresado en el párrafo anterior lo enmarcamos en el hecho social de que las esferas de poder aún no acaban de reconocer a la ciencia como factor estratégico. Podemos detectar un ambiente en profesores y alumnos que no está conectado directamente con el mercado laboral tradicional de las profesiones. Sin embargo, se debe tener presente que: “La relación simbiótica entre el desarrollo cognitivo y las influencias sociales tiene, quizás, su mayor evidencia en los campos de las ciencias naturales y en las profesiones basadas en las ciencias” (Becher, 2001:74).

Los campos científicos son delimitantes de la actividad de sus integrantes dentro de la generación de conocimientos. Con prácticas específicas y distinguibles de las de otros campos aun y cuan-

do estas fronteras no estén nítidamente definidas. Son estructuras sociales y, por tanto, su estudio da cuenta de una sociología. Pero ya que esta definición de campo está sujeta a las actividades e interacciones de los individuos que conforman grupos dentro de estos campos el concepto de *habitus* se ajusta bien a la necesidad de entendimiento de un determinado campo científico. El *habitus* como expresión de un proceso generativo a partir de individuos interrelacionándose, conforma sustancialmente una parte sociológica constructivista, inserta en la perspectiva estructuralista del campo científico.

El producto del análisis estructural-constructivista referido en la metodología mostró que las circunstancias históricas en que se consolidó la Facultad son generadas por el *habitus* de sus grupos constitutivos. Esto dentro del campo científico que delimita a la biología aunado a un entorno geográfico pautado por elevada biodiversidad. Esas conclusiones son razones más que suficientes para explicar que la taxonomía aún permanece como un ámbito estimado dentro de la práctica científica (identidad dominante). Lo anterior se enmarca como definición dentro de “...las conexiones entre los términos evaluadores que utilizan ampliamente en una determinada disciplina y la naturaleza del correspondiente campo de conocimiento” (Becher, 2001: 42-43). Si ello es cierto, estamos ante una identidad formativa (científica) de carácter predominantemente taxonómica.

Adicionalmente, pudo ser constatado que el accionar de grupos académicos, constituidos y generados a partir de prácticas específicas de los agentes que las componen, modulan la expresión de aquellos. Coincidencias en el discurso y puntos de contacto entre sus prácticas son producto de la cultura sometida a permanente modulación (el estado estable) por el aporte a las prácticas y concepciones de los propios agentes. La adición de prácticas y concepciones va aparejada también con el abandono de otras generadas históricamente. A la luz de una visión transversal –tal el caso de este estudio– es posible develar

un estado estacionario o estable de comportamiento grupal, generado y estructurado por los agentes integrantes. La expresión concreta de este estado permite hacer identificación grupal como distinción socio-cultural, lo cual es reconocido aquí como identidad: los productos de la investigación, y sus circunstancias, llegan a influir en la concepción que se tiene de la docencia, bajo la identificación de dos grupos: los docentes y los investigadores.

En suma, el interés fundamental, reconocido como problema de investigación se centra en una aproximación a cómo se concibe la docencia a partir de la investigación que se ejerce dentro de la misma institución. Esto es, la percepción y construcción de una identidad académica (formativa) que tiene como referente a la actividad científica. Ya que el problema de la identidad está íntimamente relacionado con aspectos científicos y de formación –lo epistemológico y lo pedagógico– es que resulta pertinente llamarla identidad formativa.

El carácter universitario y de producción científica característico del ámbito en que se mueven los grupos estudiados delimita a esta identidad formativa en un entorno académico donde la ciencia resulta preponderante. La ciencia como producción de conocimiento y, a la vez, como reproductora del mismo en un afán de proyección social a partir de los cuadros formados: los profesionistas de la biología.

Por último, y como se apuntó antes, la identidad formativa como indicador relevante de aquel impacto se entiende aquí fundamentalmente como: conjunto de circunstancias por el que un grupo docente es reconocido distintivamente de otro par. En consistencia con la versión sociológica de Bourdieu sobre comportamiento de grupos es pertinente señalar sus coincidencias categoriales.

Fue evidente, en la expresión discursiva de los grupos, la búsqueda de la distinción como propiedad característica de la cultura occidental. Tratándose de cultura universitaria resalta particularmente ya que se trata de instancias

históricamente instituidas y que conforman cuerpos (grupos) de individuos ajustados a una muy específica expresión cultural.

El problema de la identidad académica en tensión con su entorno social adquiere especial relevancia hoy que la globalización hace difusos los códigos culturales que dan especificidad a las instituciones y los grupos. No reconocer ello es no reconocer un problema social y, también, un problema de investigación que requiere explicación. Todo grupo social en formación, cuando de universitarios se trate, se enmarca en la problemática aquí planteada y solucionada en términos de la identidad aportada a la formación de cuadros de la biología: la identidad formativa resultante del impacto de la investigación por sobre la docencia marcará en varias formas –donde lo epistémico adquiere especial relevancia– a quienes siguen estudios profesionales.

Ya que el *habitus* fue el elemento idóneo de acercamiento a la situación comportamental de los grupos, éste logró cometidos de identificación de la identidad formativa. Sin embargo, es necesario reconocer que esta identificación no puede considerarse absoluta y genérica partiendo de que: *habitus* son construcciones prácticas de coherencia parcial, nunca total. Por tanto encontrará limitaciones espaciales y temporales –como cualquier otra herramienta sociológica– a la hora de proyectar la identidad formativa dentro de una trayectoria académica. Aún así su valor explicativo cumple con lo buscado en este estudio.

Valga decir que las subcategorías del *habitus* aquí develadas dan suficiencia a la constatación hipotética planteada. Cada elemento subcatego-

rial analizado permite afirmarlo así pues encuadra con la intención de objetividad y sistematicidad metodológicas. Las coincidencias de opinión por parte de los agentes de ambos grupos de agentes llevaron a la pertinencia descriptiva que genera la identidad formativa buscada. Esas coincidencias de opinión fueron expresión concreta de prácticas y percepciones a partir de alusión directa o indirecta a una u otra subcategoría del *habitus*. No es aventurado entonces el afirmar que la metodología aquí probada es extrapolable a circunstancias de grupos académicos de diversas carreras universitarias e, incluso, a aquellos procesos formativos que se desenvuelven en ámbitos no universitarios pero cuya estructura curricular comparte el interés epistemológico y pedagógico aquí descrito.

Concretamente se ubicaron cuatro subcategorías, que pueden valorarse como consecuencia de un *habitus* concreto dentro del grupo de investigación. Éste impacta definitoriamente a las prácticas concebidas dentro del *habitus* del grupo de docencia: *sense of other's place*, distinción entre grupos, sistema de esquemas de apreciación y percepción de las prácticas y generación de conductas regladas. Puede afirmarse así que este conjunto subcategorial de distinción de prácticas académicas, dentro del grupo indicador núcleo –el docente–, es expresión también de especificidad dentro de la concepción de las prácticas y, por tanto, factor de identidad: identidad formativa.

Los puntos de coincidencia o de contacto específico entre la percepción del *habitus* dentro de uno y otro grupo los encontramos principalmente en los ejemplos discursivos siguientes:

<i>SENSE OF OTHER'S PLACE</i>	
Agentes investigadores	Agentes docentes
Docencia obligada a acudir a a la producción de los investigadores: forma de no abrir espacios a no investigadores.	Sentirse ajeno frente a actividad de sus propias prácticas: el proceso va directo del investigador al alumno.
DISTINCIÓN ENTRE GRUPOS	
Agentes investigadores	Agentes docentes
Carácter distintivo que el investigador le da a su labor frente a la docencia, incluso cuando ésta es ejercida por él mismo.	Reconocimiento de códigos específicos distintivos expresada en la crítica a la labor de investigación a pesar del reconocimiento a su producción.
El grupo como, su legitimidad está mediada por el sentido de pertenencia (“sociedad científica”) donde éste determina el mundo social conservado y aceptado	Práctica de investigación individualista, aislada; no hay vinculación dentro del Plan de Estudios.
El impacto pedagógico de la investigación está en ella misma; incluye aspectos apreciados como el rigor científico –práctica sistemática y sistematizada–.	Percepción de deficiencia en sistematicidad, rigor y autoexigencia en la propia práctica de docencia.
SISTEMA DE ESQUEMAS DE APRECIACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS	
Agentes investigadores	Agentes docentes
Prácticas de investigación: proceso riguroso que exige alto rendimiento y eficiencia.	Ausencia de estas prácticas, en el sentido de falta de evaluación de sus atributos (difusión, calidad, producción): hay apreciación de un trabajo sin calidad e incluso deficiente en cantidad.
<i>Habitus</i> endogámico: se incorpora a la actividad investigadora el proceso de docencia en vez de transferirlo a la estructura orgánica del <i>currículum</i> .	Impacto a la docencia insuficiente bajo un esquema arbitrario de inquietudes personales.
<i>Habitus</i> taxonómico propio del biólogo. Utilización de colecciones de especímenes como modelos didácticos; llevar al aula productos concretos de investigación, pero con el riesgo de la depredación que corrientes conservacionistas cuestionan.	Los investigadores orientan; proponen tipos de especies por región biotopológica. También disposiciones comportamentales de investigadores que dan significado a la investigación durante la docencia. Se explicitan hábitos observados que conectan epistemológicamente a la investigación con la docencia.
Omissiones en la práctica: falta de publicaciones que dificulta el acceso del conocimiento generado	La producción científica tiene elevado valor de uso en la docencia; la legitiman, especialmente si hay asociación entre las líneas de investigación y las Líneas de Formación del Plan de Estudios.
GENERACIÓN DE CONDUCTAS REGLADAS	
Agentes investigadores	Agentes docentes
La práctica de la investigación puede trascender a profesores de materias o niveles afines al área de investigación.	Incorporación de conocimientos generados hacia la docencia donde algunas materias se han vuelto predominantemente prácticas. Impacto de la investigación en la docencia lento, gradual, disperso, restringido a ciertas áreas que potencian la práctica de investigación en esquemas de codificación con cierto grado de complejidad.
Generación de códigos específicos en términos de que el valor de lo que hace y genera el investigador para con la sociedad y la razón consciente de su accionar son imperativo para su identidad.	Reconocimiento de códigos específicos, distintivos a los de uso y costumbre en el proceso docente.
La investigación es expresión de lo formal, de lo socialmente reconocido, por tanto no hay manera de asumir que la “buena” investigación implica “buena” docencia.	Reglas de investigación generadas por los propios investigadores no paralelas al proceso de docencia donde esa generación es más lenta: hábitos como rituales de grupo.
La investigación se regula a sí misma: libertad de investigación.	Regularidad de conductas –de investigadores– en que destacan esfuerzos personales antes que grupales.

Los ejemplos, más que coincidencias, son puntos de contacto entre las principales subcategorías del *habitus* de relación entre el grupo de agentes investigadores y su discurso –indicador referente– y el de docentes –indicador núcleo–. La expresión de su percepción del respectivo *habitus* se observa objetivamente en apreciaciones que refieren a momentos específicos. Que uno y otro grupo poseen en común a la hora de pensarse como agentes protagónicos de grupos específicos también y que así guardan distancias distintivas. Pero esas distancias, vistas como puntos de contacto, como referencias a modos de percibirse frente al mundo académico al que pertenecen, permiten visualizar, más que coincidencias de opinión, momentos en que se visualizan como agentes dentro de un grupo. Pero, a la vez, como agentes ajenos a otro. Los investigadores son simultáneamente docentes y no ocurre necesariamente lo mismo con el grupo contraparte. Es de esperarse, entonces, que las consecuencias de impacto en esos puntos de contacto son direccionales del primer grupo hacia el segundo y no a la inversa.

Se deduce que la percepción del grupo de docentes con respecto a su *habitus*, contrariamente a lo que pudo haberse esperado dentro de la hipótesis, de manera genérica no es de orden positivo o paradigmático –los resultados de las tablas de arriba muestran más aspectos críticos, por parte de los docentes, que de aceptación de la percepción de investigadores–. Los puntos de contacto son referentes afines reiterativos dentro del discurso en ambos grupos. Lo cual permite configurar allí elementos perfiladores de identidad. Dicho de otra forma: los agentes docentes en el momento de incorporarse al grupo de investigadores, por diversas circunstancias, asumirían los roles que ellos actualmente critican. Y que de forma posiblemente inconsciente encuentran como identificadores del grupo de investigadores, aun y a pesar de sus percepciones. Al devenir en investigadores asumirían aquellos intereses y roles que críticamente valoran desde la perspectiva de docentes. Ello sin desvirtuar ni negar ese *habitus* reconocido hoy por ambos

grupos en sus puntos de contacto categoriales reseñados.

Son pues los puntos de contacto subrayados y sus correspondientes subcategorías los que definen la especificidad de distinción del grupo docente en relación con su referente –el grupo investigador–. Y así es permisible configurar elementos perfiladores de una identidad formativa.

Discusión de resultados

En este estudio se está visualizando a la biología no como disciplina, es decir, como reglas o leyes que conforman una determinada práctica profesional. Ni como el conjunto de contenidos o factores teóricos que determinan el ámbito de la práctica de individuos identificados por el respaldo de esa teoría. Más bien se vislumbra en términos de campo. Campo sociológico que establece los límites en que las prácticas de los individuos establecen formas de relaciones de comportamiento, de actividades y productos que al fin de cuentas configuran un campo científico. Así, el campo está delimitado por las prácticas sociales más que los contenidos o regulaciones que establecen las formas en que se relacionan los individuos. De esa manera las prácticas de éstos más que conductas regulares, podemos denominarlas regulación de conductas, esto es, la generación de actividades cotidianas que con el paso del tiempo van conformando los límites de ese campo.

Puede decirse entonces que la biología, vista como campo, surge de las delimitaciones que las prácticas de las Ciencias Naturales fueron estableciendo a lo largo de la historia. En donde las precisiones de las prácticas de los individuos involucrados fueron definiéndose hacia lo orgánico; hacia la conducta de los seres vivos; el comportamiento de los mismos; los procesos y determinaciones que hacen posible la vida.

El surgimiento y consolidación de la biología como ciencia no fue fácil ni pronta. Pueden sentarse sus orígenes desde Aristóteles o mucho más adelante con los grandes naturalistas del siglo XVIII donde destaca Linneo. Encuentra una

práctica reforzada, distintiva y precisa en el momento en que Darwin publica su obra. Desde ese momento la biología ha venido consolidándose y expandiendo su campo de acción con prácticas transdisciplinarias que invaden terrenos de otras áreas y campos; los trascienden pues incluso van más allá de la ciencia. Esta aseveración pilla a la biología inclinada potencialmente al desenvolvimiento, en un futuro inmediato, a prácticas de investigación asociadas con lo que se conoce como el modo 2 de producción del conocimiento: “El nuevo modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar” (Gibbons, 1997:7).

La biología como campo transdisciplinar evidencia que el concepto campo es mucho más comprehensivo que el concepto disciplina, aun y cuando no puede perderse de vista el “...que las disciplinas tienen identidades reconocibles y atributos culturales particulares” (Becher, 2001:41), pero también muestran “...cambios temporales de carácter y de su diversidad institucional y nacional”¹. Estas últimas son estáticas en el tiempo y cuando caducan desaparecen. Los campos crecen y modulan a partir de las prácticas de sus integrantes –individuos y grupos académicos–. Se recomponen conforme las interacciones sociales y lo epistemológico se renuevan o transforman. Conceptualmente las prácticas dentro del campo biológico poseen atributos constitutivos que tienen que ver con que: “El modo 1 es disciplinar, mientras que el modo 2 es transdisciplinar. El modo 1 se caracteriza por la homogeneidad, el modo 2 por la heterogeneidad. ...el modo 2 es más socialmente responsable y reflexivo. Incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo, que colaboran sobre un problema

definido dentro de un contexto específico y localizado” (Gibbons, 1997:14).

La expansión de un campo científico es amorfa, irregular y hasta cierto punto inasible. Sin embargo, es factible entrar en códigos de clasificación de diversa índole. Por ejemplo, desde el punto de vista del *estado del arte* de la biología, en este estudio se han identificado cuatro grandes subcampos (Becher, 2001:71) (biología molecular, ecología, neurociencias y origen de la vida). Dentro del campo se manifiestan relaciones de poder y jerarquía, de intereses, expresados de manera concreta por prácticas y experiencias –más que hablar de ciencia y científicos se utilizan “... los términos más generales de conocimiento y de personas practicantes”, lo cual discursivamente es muy cercano también a la concepción de modo 2 de investigación (Gibbons, 1997:13)– de los múltiples grupos que se ubican dentro de cada subcampo en particular. Éstos interactúan en espacios físicos determinados y por conexiones en redes que llegan a ser de orden global con grupos pares o de referencia.

En el presente estudio la preocupación se centró en ubicar la problemática de relación determinante de la investigación por sobre la docencia. Se identificaron dos de estos grupos, uno de docencia y otro de investigadores, que comparten analogías y/o afinidades referidas al campo del ejercicio de la biología. Por tanto ambos en conexión con uno u otro subcampo específico. Partimos del hecho de que el impacto de la investigación dentro de la institución por sobre la docencia es altamente significativo. Tanto como para determinar la formación o configuración de una identidad académica formativa propia de la Facultad de Biología en estudio. Se asume también que ese impacto está mediado por las condiciones en que el campo de la biología actualmente se desarrolla. Es decir,

¹ Tony Becher señala también que: “Aunque en algunos contextos resulta conveniente representar las disciplinas como entidades claramente distinguibles y razonablemente estables, hay que reconocer que están sujetas tanto a variaciones históricas como geográficas” (Becher, 2001:39).

de manera concreta, por los cuatro subcampos. Éstos dan cuenta del *estado del arte* y por tanto no se excluye la existencia y persistencia de otros más, mismos que pudieran considerarse como producto de circunstancias específicas que obligan a los grupos en estudio a estar insertos en un subcampo no necesariamente de actualidad o de frontera. Tal fue el caso de la Taxonomía, uno de los subcampos detectados como vigentes en la Facultad.

En medio de su gran complejidad el estudio de las interacciones sociales, como lo son las prácticas reiterativas y los sistemas de disposiciones de las mismas de los grupos, es insuficiente para objetivar la identidad buscada. Por la razón anterior se procedió metodológicamente a una indagación cuantitativa complementaria a partir de valorar la frecuencia y persistencia de la actividad científica del grupo de investigadores. Se utilizaron para ello parámetros traducidos en indicadores que aportaron elementos adicionales de juicio que el investigador utilizó para reforzar aquellos rasgos o tendencias del *habitus* en la configuración de la identidad:

- I. Elevada correspondencia detectada aquí entre investigación sobre aspectos de Ecología-Recursos Naturales (Líneas de Formación del Plan de Estudios) y el subcampo teórico Ecología. Hace suponer, con alto grado de probabilidad, que éste es un fuerte elemento de identidad científica y formativa en la Facultad de Biología.
- II. Otro elemento constituyente de identidad y que impacta desde la investigación al ejercicio docente de la misma institución es el subcampo histórico de la Taxonomía. Éste queda justificado por la megadiversidad y riqueza biológica del país, mismas que no sólo son "...un mejor conocimiento de todos los seres vivos del planeta, sino también como la posibilidad de poder conseguir beneficios de todo tipo con los seres vivos que se van descubriendo..." (González, 1998:4).

Los argumentos anteriores tienen un significado a considerar explícitamente en la estructura curricular. Concretamente especificar el sello de identidad institucional de la Facultad y que, de acuerdo a este estudio, se expresa *de facto* en la práctica docente y de investigación. Encuentra reflejo en el ejercicio profesional de sus egresados, mismo que puede resumirse como un perfil *ecológico-clasificador* (o ecológico-taxonómico). Esta categoría definitoria es compatible con su versión más acabada o actualizada: el desarrollo sostenible. Entendido éste, en términos generales, como la explotación de recursos bióticos para beneficio de la humanidad sin descuidar racionalmente su antípoda que es la destrucción biológica. Se impone –dentro de esa misma racionalidad– garantizar el mínimo riesgo de extinción y/o alteración de especies (www.conabio.gob.mx).

Explícitamente, entonces, la estructura orgánica curricular tendrá que referirse a esta expresión de identidad en el proceso formativo del biólogo. Deberá hacerlo también en la consecución científica de sus investigadores: lo que podrá entonces denominarse Línea de Investigación. Su sustento de identificación, como se dijo antes, sería consistente con la categoría *ecológico-clasificador* (Líneas de Formación Ecología, Recursos Naturales y Taxonomía; subcampo teórico Ecología).

Esta categoría aplicada aquí a la Facultad de Biología de la UMSNH, puede generalizarse. Llevarlo a buena parte de escuelas y facultades del resto del país muy particularmente en el caso de instituciones de educación superior públicas, e incluso, del resto de América Latina, en aproximaciones de mayor a menor grado. Dada las condiciones económicas y naturales que comparten con México: "La biología es un ejemplo útil que indica cómo a partir de la creación de conocimiento y de su consistente transformación en tecnología, ha permitido elevar los índices de calidad de vida, logrando a su vez una optimización del uso de los recursos disponibles de cada país" (González, 1998:2).

La identificación de actividad del campo biológico de lo que podemos reconocer como el Sur del planeta, le atribuye (y así, previsiblemente, transcurrirá a lo largo del siglo XXI) un carácter distintivo. Distinción respecto de lo que el mismo campo enmarca en *el Norte*, cuyo desempeño científico se circunscribe aquí a cuatro subcampos teóricos.

Inexorablemente la distinción (entre *Sur y Norte*) se pierde al considerar el marco general en que se desenvuelve la ciencia biológica. Aquello que aquí se categorizó como el *eje estructurador* del conocimiento y práctica de la biología: la teoría sintética de la evolución. Este paradigma científico, de acuerdo a los cánones y datos observacionales y experimentales más recientes (Morgan, 1996 y Mayr, 2000), es considerado de largo plazo. Sin posibilidad real previsible, en el sentido popperiano, de refutación teórica consistente como para su abandono o superación cognoscitiva. Esto es, el eje estructurador teórico evolutivo-genético, independientemente de las prácticas, contexto, tendencias —de toda índole—, innovaciones. Este eje ha permeado integralmente a la biología en su conjunto, desde que devino en ciencia a finales del siglo XIX y principios del XX, y lo seguirá haciendo en un horizonte científico temporal insondable.

III. Otro elemento de identidad detectado, incipiente pero que destaca dentro de las Líneas de Formación y subcampos teóricos, es el que comprende a biología celular y fisiología y biología molecular, respectivamente. En este punto, el Plan de Estudios tendrá que ser explícito en cuanto al factor ético de la profesión del egresado y de la actividad científica institucional, con base en el siguiente argumento —y, a la vez, relacionado directamente con ecología e, indirectamente, con las otras líneas de formación y subcampos teóricos—: Como se apuntó en otro momento, el mundo está enfrentando situaciones críticas inéditas, tanto naturales como sociales. Éstas están

interconectadas. Dentro de las primeras está una de las más preocupantes y que consiste en el agotamiento de los recursos naturales y entre las segundas destaca la desigual distribución de dichos recursos, evidenciada aún más por la explosión demográfica.

Una respuesta, de entre otras y tal vez la menos afortunada, pero a la vez la más poderosa, a esas problemáticas combinadas es la presión de los sectores hegemónicos del globo. Expresada principalmente a través de diversas agencias internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC), el Fondo Monetario internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hacia la globalización. Su sustento ideológico es lo que se conoce como posmodernismo (su filosofía) y se expresa de manera concreta en la práctica económico-político-social (su teoría económica) como neoliberalismo. La segunda promueve la difusión progresiva e irreversible de fronteras para permitir el libre flujo de mercancías (que no de seres humanos). El primero mencionado es la crítica neorromántica (Holton, 1998:19) a la caduca modernidad, cuyo componente distintivo ha sido la ciencia. Así se ponderan valores “neocivilizadores” que coinciden (otra vez) con aquellos de la cultura occidental especialmente la del norte de Europa (Inglehart, 1994:9 y 20). El del posmodernismo es el lenguaje recurrente de personajes y sectores dominantes que intentan restringir contextos culturales alternos considerados por ellos como decadentes y que corresponden a valores sustentados principalmente en el Tercer Mundo.

El neoliberalismo prepondera la total libertad de comercio, sin restricciones geográficas y culturales: la mercancía ya no sólo es valor de cambio, sino valor cultural. En los hechos todo es comerciable —aunque la realidad muestra efectivas y crecientes restricciones de mercado de parte de países desarrollados hacia los en

vías de desarrollo—, incluyendo a la ciencia y la tecnología. Es aquí donde aterriza el problema del campo biológico, tanto en el desempeño profesional como en el de la investigación. Lo anterior muy particularmente ligado al subcampo teórico aquí delimitado como biología molecular y cuya correspondencia curricular es la Línea de Formación Biología Celular y Fisiología.

Es necesario, de acuerdo a las consideraciones anteriores y ateniéndose a los datos observados a partir del presente estudio, que esta línea de formación es una fuente de investigación en vías de consolidación. Debe explicitarse en la estructura orgánica curricular el sentido ético que implica el enfrentamiento al comportamiento social global-posmoderno-neoliberal para ofrecer un perfil de egreso y, a la vez, identidad científica que no dé lugar a dudas sobre el papel a desempeñar ante estas tendencias sociales. No es gratuita ni menor esta necesidad de toma de decisión curricular. Es de dominio público el hecho de lo que se reconoce como “biopiratería”, la cual está íntimamente relacionada con las neobiotecnologías. Su fundamento científico tiene fuerte sustento en la biología molecular (en sus variantes de ingeniería genética, genética molecular, biofísica, bioquímica, farmacología, cultivo de tejidos, etcétera). La acelerada generación de conocimientos dentro del subcampo, la explosión de información, el exponencial desarrollo tecnológico (cibernético y analógico) con relación al mismo, está despertando nuevas y potencialmente rentables codicias. Éstas marcarán seguramente el derrotero del siglo XXI para el mundo entero. Sirva como ejemplo: “En campos como la ingeniería genética y la biotecnología, la teoría de la información, la inteligencia artificial, la microelectrónica o los materiales avanzados, los investigadores no se preocupan por los principios básicos del mundo, sino por las estructuras ordenadas y específicas que existen dentro de él. El enorme aumento del interés por las aplicaciones sólo es parte de un reflejo de la persistencia de los intereses co-

merciales y militares en la ciencia y la tecnología” (Gibbons, 1997:38).

El tema de los transgénicos, por ejemplo, ya adquirió un valor rentable y de especulación económica como el observado en el petróleo en el siglo XX o los minerales en la etapa colonial americana. México es particularmente vulnerable y nicho de mercado de gran potencial para esos fines, por las razones ya comentadas de su megadiversidad que incluye germoplasmas y microorganismos endémicos.

La propuesta neoliberal está apostando a la regulación, incentivo y/o apoyo hacia una visión y práctica científicas y profesionales (en nuestro caso afectando particularmente al sector universitario) supeditadas a la producción —entendida en este caso como la generación de bienes y servicios con sustento principal en la iniciativa privada—. Ya que esa tendencia apunta a ser de largo plazo, las instituciones académicas de nivel superior no tendrán mayores opciones y resultará no sólo inoperante sino contradictorio con su propia sobrevivencia. Sin embargo, ello no excluye el asumir una postura ética fundamentada en la tradición científica en general y en la históricamente consolidada en la universidad pública mexicana. Aquella cuyo espíritu ha valorado en gran medida al humanismo frente a la explotación irracional. Máxime si ésta implica atentar contra la soberanía nacional que, en este caso, apunta a la riqueza biológica (incluyendo la biomolecular) y los derechos genéticos de respeto a las especies (biodiversidad). Todo ello con el sentido del ya mencionado desarrollo sostenible, pero con especial énfasis en lo regional.

Así pues, la identidad científica universitaria encuentra consistencia teórico-práctica entre la línea-subcampo ecología y la línea-subcampo biología molecular (biología celular y fisiología). En donde el factor ético juega un papel básico en el reconocimiento de los aspectos humanísticos y nacionales.

El caso de los transgénicos es apenas un primer ejemplo donde la biopiratería está entrando

con fuerza y, tentadoramente, tocando a las universidades. Se ofrecen incentivos, por parte de las transnacionales farmacéuticas y/o gobiernos de países desarrollados a instituciones y científicos del Tercer Mundo para desenvolverse profesionalmente. Sin embargo, las patentes obtenidas pasarán a formar parte del comercio global en donde los productos científicos devienen productos de mercado con restricciones tramposas que se denominan patentes.

La clonación, la transespeciación y otras fórmulas de vanguardia científica pronto llegarán a establecer tendencias semejantes. Y nuevamente México estará en la mira globalizadora frente a lo cual las instituciones de educación superior están obligadas a estructurar respuestas alternas de carácter científico: dentro de la investigación y la formación de profesionales.

Concluyentemente puede afirmarse que para México y el Tercer Mundo en general es urgente una capacidad científica formadora. Esto es, que lo cuadros profesionales sean crecientemente educados con un significado social y epistemológico cimentado en las tendencias y potencialidades del campo científico de competencia. Hablar de ello en biología u otro campo es hablar de identidad, identidad formadora: “El pensamiento debe estar dirigido a elevar la capacidad de creación de conocimiento, reforzando el sistema universitario por medio de programas de formación de capital humano, asegurando su posterior inserción en los organismos que hacen ciencia a fin de consolidar los grupos de investigación”. (González, 1998:11). Adicionalmente: “La conjugación de docencia e investigación es considerada como un factor de éxito en los grupos universitarios de trabajo científico. ...tanto el profesor como el investigador deben mantenerse vinculados estrechamente con la docencia, pues se reconoce que la investigación juega un importantísimo papel en mantener y elevar la calidad de la docencia universitaria” (Iñigo *et al.*, 1999:70).

Cabe aclarar que este estudio centró su atención en los aspectos concretos de un mo-

mento de expresión de los grupos académicos (*habitus*). Utilizándolo como herramienta para develar el carácter identificador de la labor docente a partir del impacto de la generación de conocimientos institucional. Ello sin llegar a la minuciosidad que exigiría la comprensión cabal de una trayectoria académica. Se reconoce aquí que esta última puede constituirse también en herramienta sociológica de búsqueda de identidad académica. Sin embargo, el camino del *habitus* es una forma alterna y eficaz que mostró sus bondades metodológicas y teóricas a lo largo del presente trabajo.

Desprendiéndose de la confirmación de la hipótesis de trabajo puede manifestarse como de principal importancia el hecho de que la identidad —en este caso de orden formativo— es expresión ineludible de un grupo social. Su revelación a partir de los integrantes del mismo, es decir, los agentes moduladores de esta expresión en un proceso dinámico que aquí se ha denominado “estado estable” es categorizable como delimitación específica de una subcultura. Misma que se hace objetiva al describir sociológicamente al grupo. La identidad de grupo social entonces siempre estará permeada por la multiplicidad de factores que le atañen e impactan desde su entorno. Pero también le impacta la complejidad manifiesta de intereses, expectativas y, particularmente, comportamientos que cada uno de los agentes y el grupo mismo en su conjunto concretan en acciones. Esto es, se trata de un proceso modulado —dinámico— por los agentes que le integran.

Estas acciones están estrechamente ligadas a las diversas formas de percepción y expresión de las prácticas que identifican al grupo (Bourdieu, 1993:72). En el caso que nos ocupa, tienen que ver en buena medida con el ejercicio profesional preponderante; la docencia universitaria. No cabe duda de que la expresión de las prácticas está mediada por actitudes concretas y asumidas puntualmente por los agentes. Pero éstas no son azarosas ni caprichosas sino que obedecen a esa interacción permanente y continua entre agentes que van

conformando al grupo. Con salidas y entradas (aparición y desaparición) de ciertas conductas manifestadas en gestos y expresiones, y que en conjunto, y trascendiendo tiempo y espacio, se consolidan como identidad para otorgar sentido de distinción al grupo (Burkitt, 1991:43).

Actitudes aparentemente espontáneas devienen en comportamientos habituales inesperados por parte de los agentes involucrados en su desenvolvimiento como sujetos aislados. Pero sí previsible en interacción espacio-temporal con pares que comparten intereses y expectativas de grupo específico. Este último posee factores de distinción en sus prácticas. En la medida en que los agentes asumen una apreciación delimitada de sus prácticas. Estos factores fueron tomados en el presente estudio cuando se valoró la opinión de los agentes en lo relativo a sus propias prácticas. Se parte de la premisa de que esta percepción está manifiesta en las actitudes particulares y está expresada en gestos y opiniones (Habermas, 1990:12-21; Burkitt, 1991:33). En suma su percepción de las prácticas, misma que puede interpretarse como un colectivo imaginario en permanente construcción. Éste se concreta en el comportamiento de identidad de grupo delimitado sociológicamente como una subcultura: prácticas con un sentido de pertenencia al grupo (*sense of one's place*) y al mismo tiempo una delimitación frente a otros grupos (*sense of other's place*).

En los dos grupos de agentes estudiados se logró mostrar que la práctica y percepción de una de ellas, la investigación en la biología, tiene re-

percusiones directas —de impacto— en la práctica y percepción de su contraparte. La formación de biólogos con sentido científico-biológico deviene en lo que aquí se ha denominado la “identidad formativa científica”.

Lo que aquí se buscó y encontró es que esa distinción identificatoria está impactada fuertemente por la práctica específica de la actividad de investigación de los propios agentes y que influyen en su contraparte académica, la docencia. De ahí que se le denomine “identidad formativa científica”. Como esto es producto de una generalización de lo específico, debe entenderse precisamente que esta identidad revelada no traspasa los límites que definen al grupo y que, además, su permanencia en el tiempo no es estática. Su propio dinamismo permite visualizar ese “estado estable o estacionario” donde la apreciación puntual, transversal del fenómeno estudiado permite marcar como generalidad su permanencia o trascendencia (Becher, 2001:98-99). Le otorga grado de distinción al grupo formativo frente a otro par. Esto sin perder de vista que ciertos elementos dejarán de estar presentes y otros nuevos llegarán a incorporarse. Pero la apreciación objetiva a distancia, como la realizada en este estudio, mostrará la apariencia de un objeto uniforme en el tiempo y el espacio: el “estado estable”. Mismo que, retomando a Bourdieu, expresa al entorno de grupo una posesión de capital cultural sobre el que reposa el espacio social que le otorga capacidades (Bourdieu, 1984: 26, 133; Becher, 2001:45).

Referencias

- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du judgement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- (1984). *Homo academicus*, Paris, Les Editions de Minuit.
- (1993). *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- (1996). *Los usos sociales de la ciencia*, México, Nueva Visión.

BOURDIEU, P. y F. GROS (1989). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXI, No. 72, octubre-diciembre.

BURKITT, I. (1991). “Social Selves: Theories of the Social formation of personality”, *Current Sociology-La sociologie contemporaine* (Sage Publications), 39(3): 29-53.

GIBBONS, M. y OTROS (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.

GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, París, Banco Mundial-Association of Commonwealth Universities, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.

GONZÁLEZ B., A. (1998). “El tránsito desde la ciencia básica a la tecnología: la Biología como modelo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (18).

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

——— (1990). *Teorías de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.

HOLTON, G. (1998). *Einstein, historias y otras pasiones. La rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX*, Madrid, Taurus.

HORGAN, J. (1996). *The end of science. Facing the limits of knowledge in the twilight of the scientific age*, Reading, Helix Books.

INGLEHART, R. (1994). “Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político”, en *Folios de Este País*, 8 (38).

MAYR, E. (2000). “Darwin’s influence on modern thought”, *Scientific American*, 283 (1).

POPPER, K. (1997). “La selección natural y el surgimiento de la mente”, en Martínez F., S. y L. Olivé (Comps.), *Epistemología evolucionista*, México, UNAM-Paidós.

SCAHILL, J. H. (1993). “Meaning-construction and habitus”, *Philosophy of Education*: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/SCAHILL.HTM

YÑIGO E., B. *et al.* (1999). “Características de los grupos universitarios de investigación científica con resultados relevantes”, *Revista Cubana de Educación Superior* (2).

Reformas e Innovaciones

Reformas e Innovaciones

Reformas e Innovaciones

ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA PRESENCIALIDAD

LILIANA GONZÁLEZ
Y ADRIANA DE
LUCA*

* Facultad de Ciencias
Exactas, Físicas y
Naturales, Universidad
Nacional de San Juan,
Argentina
Correo e:
lilianamirna@yahoo.com.ar
Ingreso: 05/10/05
Aprobación: 10/03/06

Resumen

Este trabajo sistematiza los resultados de nuestra investigación realizada en el Proyecto “Soluciones Integradas para Sistemas de Educación a Distancia” llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de San Juan. Resolución 033/03 C-S. Nos propusimos identificar los valores que orientan las acciones de los recursos humanos en la modalidad a distancia. Una vez detectados se podrán generar estrategias que apunten a la consolidación de esos valores en el proceso de transformación cognoscitiva en presunciones básicas de manera tal de favorecer la construcción de una cultura EaD en la unidad social ExactasAD.

Palabras clave: Educación a distancia, recursos humanos.

Abstract

This work presents the results of our research carried out in the Project “Solutions Integrated for Systems of Education to Distance” in the Faculty of Natural, Physical, and Exact Sciences of the National University of San Juan. Resolution 033/03 C-S. We proposed us to identify the values that orient the actions of the human resources in the modality to distance. Once they detected they will be able to generate strategies that aim at the consolidation of those values in the process of cognitive transformation in basic presumptions of way such to favor the construction of a culture EaD in the social unit ExactasAD.

Key words: Education to distance, human resources.

La universidad como organización

Durante los últimos años nos hemos abocado a analizar las problemáticas que surgen en las instituciones universitarias organizadas en torno a la educación presencial, que incursionan en la modalidad a distancia. Nos preocupan los problemas que se presentan en una organización cuyo hacer y existir gira en torno a la presencialidad, y que debe encarar acciones propias de la modalidad a distancia. En un contexto donde la universidad enfrenta las demandas de un medio que requiere oferta a distancia, y que para ser pertinente se ve en la necesidad de adaptarse a las mismas —sin descuidar ni abandonar su oferta tradicional— se plantean algunas problemáticas que abordamos y analizamos desde diferentes perspectivas:

- ¿Qué problemas pueden desencadenarse cuando una organización de la modalidad presencial se aboca además a actividades propias de la educación a distancia?
- ¿Es factible la articulación de los modos de hacer propios de la modalidad a distancia en el contexto de estructuras y funciones específicas de una organización en torno a lo presencial?
- ¿Es posible la coexistencia de una cosmovisión EAD en un contexto de cultura de la presencialidad?

La universidad es una unidad social independiente con funciones y actividades claramente definidas. Es una organización en constante interacción con el medio social, se compone de diferentes sub-grupos, unidades laborales, grados jerárquicos. El cotidiano quehacer está sostenido en valores, normas, presunciones que le dan una identidad que define su cultura organizacional.

Para analizarla remitimos a Álvarez (1997) quien considera dos aspectos de la organización:

- Los visibles que muestran las dimensiones estructurales como políticas, estructura, procedimientos, recursos, tecnología, etc.
- Los invisibles, difíciles de observar y relativos a los comportamientos de las personas, sus valores y actitudes; la conducta grupal y los procesos organizativos.

El análisis de ambos aspectos permite reconocer dos tipos de relaciones entre las personas: “formales”, fundadas en las funciones y tareas que están previstas en el organigrama y las relativas a otros intereses distintos a los de la organización, que constituyen las relaciones “informales”.

Entre ambos grupos se entretienen relaciones más complejas, en las que juegan los valores, sentimientos, relaciones interpersonales, motivación, creencias, símbolos. Esto tiñe las formas de ser, pensar, así como se refleja en las maneras de hacer y de comunicarse.

Los estudiosos de la cultura organizacional consideran la existencia de subculturas en una organización, es decir reconocen la coexistencia de valores, ideas, pautas de comportamiento propios de diferentes grupos que componen la organización.

Schein (1988) afirma que “la cultura es un modelo de presunciones básicas —inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna— que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y como en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas.

El término cultura debería reservarse al nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los miembros..., las cuales operan inconscientemente y definen en tanto que interpretación básica la visión... que tiene de sí misma y de su entorno” (Schein, 1988).

Como todas las organizaciones, la universidad es multidimensional y para analizarla hay que atender a su complejidad. Allaire y Firsirotu (1982) proponen un esquema conceptual para comprender la cultura organizacional, que contempla tres elementos interrelacionados.

- Sistema socio-estructural que refleja las políticas, las estrategias, estructuras y procesos;
- Sistema cultural: que aglutina mitos, valores e ideologías; presunciones implícitas que orientan la conducta, la manera de pensar, percibir y sentir.
- Recursos Humanos: los individuos que forman parte de la organización aportan su talento, experiencias, creatividad, trabajo, sus propias concepciones y percepciones de la realidad.

El primer elemento nos acerca a la dimensión formal de la organización fácilmente reconocible en un organigrama, en la documentación que registra las estrategias, políticas. El sistema cultural es un sistema de símbolos compartidos que subyace y sustenta al sistema socio-estructural. Los recursos humanos dinamizan el engranaje organizacional desde su hacer orientado por sus concepciones.

La cultura aparece como el conjunto de respuestas que el grupo genera ante los problemas que se presentan desde el entorno externo e interno.

De acuerdo con Schein(1988) distinguimos tres niveles de cultura: el de los artefactos, el de los valores y el de las presunciones básicas. El primer nivel incluye las producciones y creaciones, es el más visible y concreto, se manifiesta en el espacio físico, tecnología, lenguaje, producciones artísticas y la conducta de los recursos humanos. El segundo nivel registra los valores, que representan el “deber ser”, esto es la idea que cada uno tiene de lo que es correcto hacer en una situación determinada. “Cuando un grupo se enfrenta a una nueva tarea, situación o problema, la primera solución que se proponga tendrá la jerarquía de

un valor, sólo porque aún no existe un principio aceptado para determinar lo que es fáctico y real”. Si el grupo considera que esa primera solución es adecuada y ha obtenido resultados positivos aplicándola, el valor pasa por un proceso de “transformación cognoscitiva” hasta que se convierte en “creencia” y más adelante en “presunción”, lo cual nos lleva al tercer nivel de la cultura. Las presunciones constituyen el nivel más profundo de la cultura organizacional, el más arraigado y el menos visible. Son resultado de ese proceso de transformación cognoscitiva que consolida la solución y transforman el valor en principios rectores no siempre conscientes.

Argyris (1976) las denomina “teorías en uso” que orientan la conducta y las formas en que los miembros perciben, sienten y piensan las cosas en la organización.

“La cultura y la estructura están entonces, estrechamente relacionadas y se apoyan mutuamente...como formando una sola identidad. Sin embargo, esta “ilusión de un todo” oculta un gran potencial de tensión, stress y desincronización, que puede manifestarse cada vez que factores internos o externos ejerzan presión...” (Allaire y Firsirotu, 1982).

Modelando una organización EaD

Este trabajo sistematiza los resultados de nuestra investigación realizada en el marco del Proyecto Soluciones Integradas para Sistemas de Educación a Distancia. Durante el desarrollo del mismo se llevó a cabo la implementación de un curso de posgrado a distancia como “Caso Base” a partir del cual se pudiera modelar una “Organización EAD”.

Para ello, se procedió utilizando el conjunto de herramientas rational (RUP) que es un proceso de desarrollo de software para la ingeniería de software orientada a objetos. RUP proporciona un enfoque disciplinado para asignar tareas y responsabilidades dentro de una organización. Define para cada etapa: el flujo de trabajo, los trabajadores que intervienen, las actividades que realizan, y los artefactos que se necesitan y pro-

ducen. Para cumplir con los objetivos, definimos un modelo de organización –“ExactasAD”– establecimos roles para cada uno de los actores y generamos Áreas de trabajo con funciones delimitadas: simulamos una organización que nos permitiera analizar y develar las problemáticas inherentes a la Educación a Distancia en el contexto de la organización mayor dedicada a la Educación presencial.

La organización “ExactasAD” se constituyó entonces en una unidad social con fines específicos: implementar oferta con modalidad a distancia, con una clara división del trabajo, de las responsabilidades, y del poder.

Entendemos que la organización “ExactasAD” se insertaba en una organización mayor FCEFYN que tiene una historia, trayectoria, recursos humanos que actúan de acuerdo con una cultura organizacional consolidada inherente a la modalidad presencial en la que se ha gestado y desarrollado. Ahora bien, la sub-unidad social “ExactasAD” nace en ese seno y debe recorrer el camino que generará experiencias comunes de manera tal de que se consolide una cultura organizacional específica de esa sub-unidad orientada a la educación a distancia. Los recursos humanos son comunes y por tanto se convierten en la interfase entre ambas. Los problemas que se le presentan son diferentes a los que habitualmente se enfrentan por la especificidad de las actividades EaD.

Nos propusimos identificar los valores que orientan las acciones de los recursos humanos en esta experiencia.

Una vez detectados se podrán generar estrategias que apunten a la consolidación de esos valores en el proceso de transformación cognoscitiva en presunciones básicas, de manera tal de favorecer la construcción de una cultura EaD en la unidad social ExactasAD.

Diseño metodológico

En esta investigación el objeto de estudio requería la utilización de una metodología cualitativa,

dado la complejidad de los datos a abordar. Fue necesario recurrir a diferentes fuentes de datos que nos permitiera estudiar nuestro objeto en profundidad. Centramos nuestro análisis en los recursos humanos “dotados de personalidad, experiencias y talentos propios, quienes, según su estatuto y su posición jerárquica, pueden contribuir a la elaboración y modificación del sentido. Todos los empleados, cualquiera sea su función, tienden a elaborar una imagen coherente de la realidad con el fin de comprender el universo organizacional” (Allaire y Firsiroto, 1982).

Buscamos interpretar las problemáticas y alternativas de solución que se dan en los procesos de EaD a través de las palabras de los actores involucrados, habladas o escritas (Taylor y Bogdan, 1984).

Muestra

La muestra fue intencional, se trabajó con 12 personas, actores sociales que integran la organización ExactasAD de la FCEFYN de la UNSJ.

Instrumentos

Se trabajó con dos técnicas de recolección de información, en un primer momento se aplicó una encuesta que facilitó el relevamiento de los problemas y alternativas de solución que se presentaron durante el desarrollo del Caso base.

En un segundo momento se realizaron entrevistas semi-estructuradas que permitieron ampliar y profundizar la información relevada con el primer instrumento.

- **Encuesta:** la misma se realizó una vez terminado el proceso de implementación de Curso Postgrado a Distancia. A partir de la reconstrucción de todo el proceso, los diferentes actores debieron identificar los problemas que tuvieron y las diferentes alternativas de solución a los mismos. El objetivo de esta encuesta fue detectar valores dominantes.
- **Entrevista semi-estructurada:** prevista para ser realizada una vez procesada la información de la Encuesta para profundizar en los

fundamentos que los diferentes actores consideraron a la hora de resolver los problemas.

- **Entrevista semi-estructurada:** con los fundadores de la organización ExactasAD que cumplieron el rol de Coordinadores del Caso

base. El objetivo fue rescatar la perspectiva de los fundadores y analizar la convergencia o divergencia de la misma con la perspectiva de los recursos humanos que participaron de la experiencia.

Cuadro 1

Problemas, soluciones aplicadas, alternativas de acción, valores de las diferentes áreas

Áreas	Problemas	Soluciones aplicadas	Distintas alternativas de acción	Valores
Dirección/ Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos para acceder a la información • Factores administrativos que demoran los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de Web. • Extensión de plazos con aval de la institución del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de cuenta bancaria propia 	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Eficiencia • Confianza • Predisposición para solucionar problemas • Compromiso
Pedagógica/ Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Incompatibilidad tecnológica • Falta de comunicación entre áreas • Falencias inherentes al entorno tecnológico • Tiempos limitados • Desconocimiento de tareas de otras áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de versiones compatibles de tecnología • Asignación de recursos humanos que coordinen actividades • Comunicación personal para subsanar falta de información • Coordinación de tiempos según cronograma entre los equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de documentos guías para docentes especialistas • Diferentes vías de comunicación entre docentes/ alumnos y entre áreas de trabajo • Previsión de obstáculos para lograr la coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Tiempo • Planificación/ Organización de tareas y recursos • Eficacia • Integración • Responsabilidad
Tecnológica/ materiales	<ul style="list-style-type: none"> • No respeto del cronograma por parte de los equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de tiempos según cronograma entre los equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Previsión de obstáculos para lograr la coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración • Tiempo • Coordinación
Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez tiempo • Falta de experiencia con entorno tecnológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor dedicación y concentración 	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de roles y funciones • Distribución clara de roles • Mayor disponibilidad de tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo • Organización de tareas
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficientes herramientas de seguimiento y evaluación • Escasa respuesta a instrumentos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorporaron módulos de satisfacción al cliente • Consulta personalizada a cada participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de una metodología • Acciones tendientes a convocar a usuarios para que comprendan el valor de procesos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia • Rigurosidad • Tenacidad • Información

Cuadro 2

Problemas, soluciones aplicadas, alternativas de acción, valores de los fundadores/coordinadores

Problemas	Soluciones aplicadas	Distintas alternativas de acción	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conductas no pertinentes a la modalidad EaD • Comunicación poco fluida • Desincronización/desvinculación entre equipo tecnológico/ pedagógico • Incompatibilidad tecnológica • Desfasaje temporal entre contenidistas y equipo de materiales • Diversificación de espacios de trabajo • Carencia de personal idóneo para mantenimiento de equipos. • Falta de experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Asunción de tareas y responsabilidades correspondientes a otras áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización, promoción de conductas apropiadas a EaD • Capacitación de recursos humanos de las distintas áreas • Generación de mecanismos de seguimiento • Anticiparse a problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo • Responsabilidad • Comunicación • Interacción • Predisposición para solucionar problemas • Proactividad • Compromiso

Análisis e interpretación de los resultados

A continuación se presentan los cuadros 1 y 2 que sistematizan los resultados acerca de Problemas, Soluciones, Alternativas y Valores de las diferentes áreas y de los Fundadores, respectivamente.

Conclusiones

Los resultados a los que arribamos son complejos y enriquecedores en tanto permitieron visualizar problemas a partir de los cuales, los recursos humanos generaron alternativas de solución que implicaron procesos de adaptación externa e integración interna (Schein, 1986). Esos procesos que los recursos humanos llevaron a cabo, se sustentaron en valores según las problemáticas planteadas, a las que hemos agrupado de la siguiente manera:

Problemática de la complejidad de los procesos EaD

La falta de experiencia, algunos problemas derivados de la tecnología; otros derivados de la escasez de adecuadas herramientas de seguimiento y evaluación; el ritmo de los procesos de la modalidad hacía que el tiempo fuera un factor crítico.

Los recursos humanos actuaron orientados por valores como: *Tiempo - Eficiencia - Eficacia*. En las entrevistas se pudo advertir una preocupación por la coordinación y ajuste a los plazos y tiempos pre-establecidos, así como la búsqueda de soluciones para alcanzar los objetivos.

Problemas inherentes a los recursos humanos

Comunicación poco fluida; falta de experiencia con entornos tecnológicos; desfase temporal entre contenidistas y equipo de materiales; falta de comunicación entre áreas.

Los valores que dieron sentido a las acciones de los recursos humanos fueron: *Responsabilidad - Pro-actividad - Rigurosidad - Tenacidad*. Los entrevistados expresaron su disposición y sus intenciones orientadas a la búsqueda de soluciones, si bien no siempre pudieron salvar los obstáculos.

Problemas estructurales

ExactasAD debió afrontar numerosos problemas derivados del hecho de funcionar en un espacio y un contexto marcado por la presencialidad. Los valores que orientaron las conductas fueron: *Predisposición para solucionar problemas Pro-actividad* desde un fuerte sentido de *Compromiso y Responsabilidad*.

Problemas relativos a la interacción

Problemas de incompatibilidad tecnológica, desfases tempo-espaciales entre equipos, desconocimiento del estado de avance de tareas de otras áreas; falencias inherentes al entorno tecnológico, implicaron valores como *Coordinación e Integración* y en algunos jerarquizando el valor *Comunicación*.

A la luz de este análisis podemos concluir que los valores que orientaron las soluciones a los problemas evidencian una disposición para percibir e interpretar la realidad. En tanto las soluciones aplicadas son consideradas válidas, podemos afirmar que ExactasAD ha iniciado un proceso de transformación cognoscitiva hacia la consolidación de esos valores en creencias y presunciones básicas.

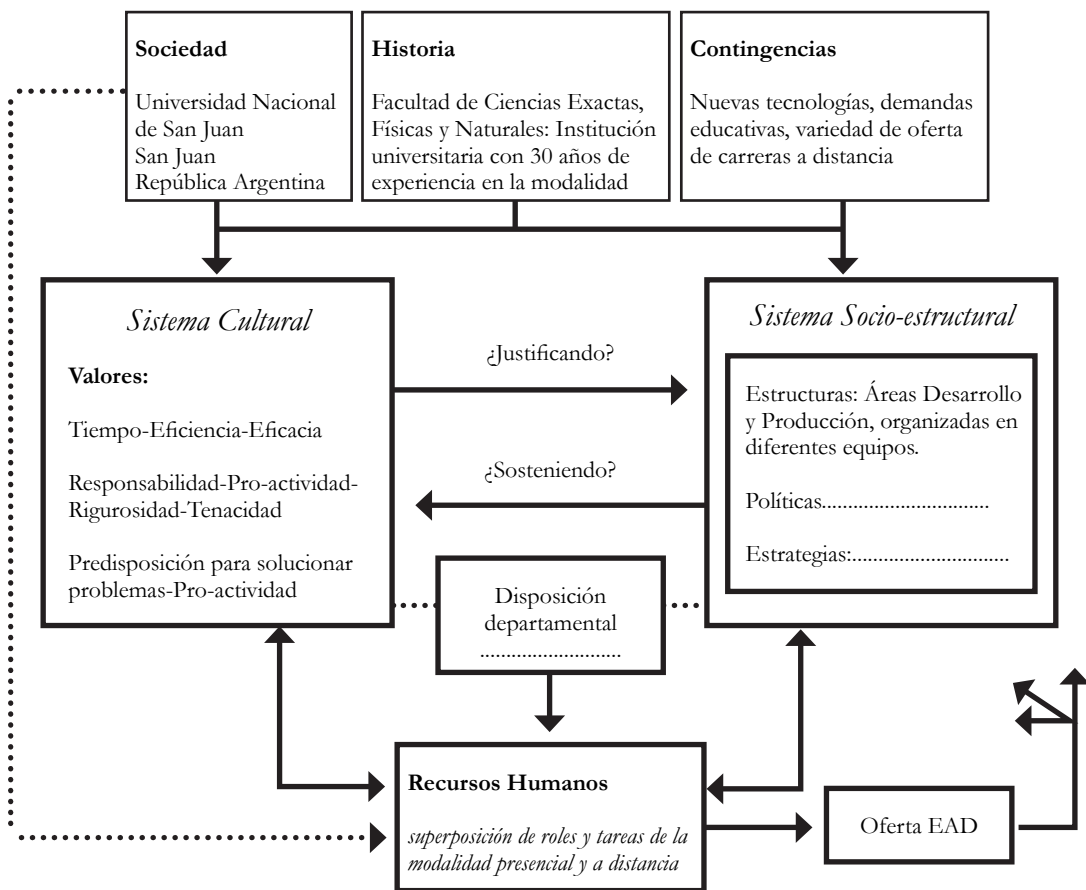
Sin embargo, detectamos una inconsistencia entre la mirada de los fundadores/coordinadores y lo señalado por los recursos humanos de las distintas áreas. Esta divergencia entre las perspectivas de unos y otros nos condujo a profundizar el análisis de las diferentes situaciones referidas por los actores.

Observamos que hay acuerdos básicos en los comportamientos que han de tener los recursos humanos de una organización que se aboca a la modalidad a distancia. Sin embargo, no siempre se hicieron acto porque existían factores estructurales de la presencialidad que interferían con el funcionamiento de la organización ExactasAD:

- Los recursos humanos compartidos por ambas organizaciones –presencial y a distancia– lo cual en muchas circunstancias generó conflictos de roles y problemas de tiempo.
- La inexistencia de un espacio físico que congregara la organización –dispersión geográfica y temporal de infraestructura tecnológica y recursos humanos–.
- Lagunas o espacios grises en la distribución del poder institucional que obstaculizaron o superpusieron algunas tareas.
- Las dificultades inherentes a la comunicación también tienen su correlato con la cultura de lo presencial. Si bien existieron mecanismos y tecnología comunicacional a distancia, en muchas oportunidades hubo problemas de comunicación porque los recursos humanos omitían su utilización y priorizaban la “comunicación cara a cara”.

Cuando iniciamos esta investigación, partimos del supuesto que las problemáticas emergentes del funcionamiento de una organización para la modalidad a distancia –en el contexto de una organización en torno a lo presencial– residirían en el sistema cultural. Supusimos que las conductas inherentes a lo presencial podrían obstaculizar los procesos. Sin embargo, no fue así, en tanto los recursos humanos hicieron notables esfuerzos por adecuarse a los requerimientos específicos de la modalidad. Los problemas aparecieron desde el sistema socio-estructural, tal como se ha expresado.

Gráfica 1
Esquema conceptual de cultura organizacional
 adaptado de Allaire, Yvan, Firsirotu, Mihaela



En la Gráfica 1 se refleja este análisis utilizando el Esquema conceptual de cultura organizacional de Allaire y Firsirotu (1982).

¿Cómo favorecer el proceso de transformación cognoscitiva de los valores en presunciones básicas en este contexto?

Consideramos que ello es posible desde una estrategia que contemple:

- 1-Fortalecimiento de valores y creencias a través de la generación de nuevas experiencias que permitan construir una historia compartida

de problemas y soluciones de manera tal que justifiquen el sistema socio-estructural.

- 2-Consolidación de sistema socio-estructural a través de la definición de políticas, estructuras, estrategias que den sustento y avalen el sistema cultural.

Consideramos que esta estrategia capitalizará las potencialidades que los recursos humanos ya han demostrado.

Favorecerá además la construcción de la identidad de ExactasAD desde una visión compartida.

Referencias

- ALLAIRE, Yvan y Mihaela Firsirotu (1982). “Un modelo multifactorial para el estudio de las organizaciones”, *Cultura Organizacional*, Bogotá, Legis Editorial.
- ALVAREZ, Héctor F. (1997). *Teoría de las Organizaciones*, Córdoba, Ediciones Eudecor.
- ARGYRIS, C. y D.A. Schön (1978). *Organizational learning: a theory of action perspectiva*, Addison-Wesley, Reading (Mass.).
- ARGYRIS, Chris (1976). *La dirección y el desarrollo organizacional (El camino de la XA a YB)*, Buenos Aires, El Ateneo.
- BURKE, Warner (1988). *Desarrollo organizacional*, México, Addison-Wesley Iberoamericana.
- DAVIS, Keith y John Newstrom, (1998). *Comportamiento humano en el trabajo. Comportamiento organizacional*, México, McGraw Hill.
- DEL VAL, Juan (1991). *Aprender a aprender. El desarrollo de la capacidad de pensar*, Madrid, Alhambra Longman.
- FRENCH, Wendell L. y Cecil H. Bell, Jr. (1999). *Desarrollo organizacional*, Buenos Aires, Pearson Prentice Hall.
- GIBSON, James L., et al. (1998). *Las organizaciones. Comportamiento. Estructura. Procesos*, Colombia, Mc Graw Hill/Irwin.
- HUNTINGTON, Samuel P. y Lawrence E. Harrison (2001). *La cultura es lo que importa, cómo los valores dan forma al progreso humano*, Buenos Aires, Grupo Planeta.
- KATZ, Robert L. (1958). *Las condiciones de un buen administrador*. Folleto División Publicaciones de la FCE, UNC, reproducción del capítulo IX del libro de Edward C. Bursk: *el factor humano en la dirección de empresas*, Argentina, Editorial Bibliográfica.
- KOTTER, John (1997). *El líder del cambio*, México, Mc Graw Hill.
- KREITNER, Robert y Angelo Kinicki (1996). *Comportamiento de las organizaciones*, Madrid, Editorial Irwin.
- MAIER, Norman R.F. (1969). *Psicología industrial*, Madrid, Rialp.
- MARTÍN, Chuck (1999). *Las siete ciber tendencias del siglo XXI*, Buenos Aires, Mc Graw Hill.
- MINTZBERG, Henry (1992). *El poder en la organización*, Barcelona, Ariel.
- NADLER, D. A. (1994). *Arquitectura organizativa. El diseño de la organización cambiante*, Buenos Aires, Granica Management.
- RICCARDI, Ricardo y Jorge López (1995). *El arquitecto del desarrollo humano y organizacional. Cómo potenciar el factor humano en economías globalmente competitivas*, Buenos Aires, Fundación Año 2020, Ediciones Macchi.
- ROBBINS, Stephen P. (1999). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*, México, Prentice Hall.
- SENGE, Peter M. (1994). *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Granica.
- SCHEIN, Edgar (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*, Barcelona, Plaza & Janés Editores.

Zona de Debate

Zona de Debate

Zona de Debate

SEÑALES CRUZADAS: UNA INTERPRETACIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN MÉXICO

ADRIÁN ACOSTA SILVA*

Las cosas eran lo que eran y nada más, sin ambigüedades...

Salman Rushdie, *Shalimar el payaso*.

Introducción

Como sucede cada año desde 2001, cuando la Secretaría de Educación Pública (a través de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SESIC, ahora Subsecretaría de Educación Superior, SES) decidió lanzar la primera versión de una iniciativa para integrar y mejorar las plantas académicas de las universidades públicas estatales, en los primeros meses de 2006 en las universidades del país volvieron a expandirse entre algunas de las “tribus” de académicos mexicanos (el adjetivo es tomado de Becher) los sentimientos de angustia y malestar, el activismo burocrático y la incertidumbre para formar, reformar, o promover esa extraña cosa llamada “cuerpos académicos”. Aunque no es claro el origen de la iniciativa (no obstante de que algunos académicos o funcionarios universitarios se disputen la autoría de la idea, o acusen a otros de traición a la originalidad de la misma), el hecho es que por quién sabe que misteriosas razones la noción de que todos los profesores e investigadores de las universidades deben estar “acuerpados” (es decir, agrupados) ganó terreno entre la burocracia federal y las burocracias universitarias, y muy pronto la iniciativa mostró su cara desnuda, descarnada: aquellas universidades que quisieran ganar el acceso al cielo de los recursos federales extraordinarios deberían registrar sus cuerpos académicos en los formatos, espacios electrónicos y de papel dispuestos para tal efecto por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y por cada universidad (con una pequeña ayuda de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, quien decide desde hace tiempo las reglas, montos y mecanismos de acceso al dinero federal extraordinario).

Estoy en deuda con las sugerentes pistas analíticas e interpretativas surgidas en una charla con Roberto Rodríguez Gómez, que sirvieron para reformular y matizar varias de las reflexiones que habitan este texto. Agradezco a Roberto sus comentarios e interés. La responsabilidad del contenido del texto es, por supuesto, completamente mía.

* Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara. Actualmente, es Jefe del Departamento de Políticas Públicas del CUCEA-U de G. Correo e: aacosta@cucea.udg.mx.

Como ha sucedido con las políticas de estímulos al desempeño, o con el impulso a la formulación de “Programas integrales de fortalecimiento institucional” (los PIFI, en el argot burocrático universitario), las políticas de formación de cuerpos académicos se colocaron en el altar (o en la canasta) de los recursos federales por los que deben de competir instituciones e individuos, o mejor dicho, los rectores universitarios y no pocos académicos de tiempo completo. Junto al impulso de las políticas de evaluación y acreditación impuestas desde hace 15 años, estos instrumentos han generado cambios significativos en los esquemas de organización de las universidades pero también han introducido una nueva conflictividad entre los académicos asociada a la lucha por estímulos, es decir, reconocimientos y dinero extra para sus bolsillos, para compra de computadoras personales o para bibliografía. Aunque algunos lo expliquen como parte de los efectos del llamado “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1997), lo cierto es que en el fondo se trata de evidenciar (y administrar) la escasez de los recursos públicos, y el razonamiento básico es que, dadas las persistentes restricciones presupuestales —algo derivado del estado de “estabilidad mortecina” que ha alcanzado la economía mexicana de los últimos años (la frase es de Rolando Cordera) sólo las mejores universidades, escuelas, grupos, académicos, deberán mostrar su capacidad para conquistar las recompensas en juego, colocadas en la bolsa de recursos federales extraordinarios cada año, sin posibilidades de acumulación en el tiempo. El resultado es una suerte de darwinismo académico e institucional inducido y piloteado por reglas de competitividad que, al no reconocer suficientemente la complejidad de la vida académica mexicana, provoca el desgaste institucional como saldo duro de estos juegos extraños.

Aunque el estudio del impacto que este y otros programas federales en las universidades aún está por hacerse —lo que debería asociarse al estudio comparativo en términos de instituciones, tiempos, géneros y disciplinas específicas—, lo que puede observarse es una situación de inconformidad o malestar entre quienes teóricamente están o serán beneficiados por dichos programas, en este caso los académicos de tiempo completo de las universidades. Esta sospecha anima el desarrollo de las siguientes líneas, que no tienen mayor propósito que el de explorar los rasgos de una acción de política pública que se ha colocado rápidamente como uno de los elementos centrales de la política educativa del foxismo hacia las universidades públicas del país.

Los límites del intervencionismo

Como ha sido documentado con alguna amplitud, uno de los rasgos de la “nuevas políticas” de la educación superior mexicana es el claro activismo gubernamental federal. Desde finales de los años ochenta y primeros años noventa, cuando en el contexto del gobierno salinista (1989-1995) se identificó la necesidad simbólica, política y práctica de un mayor protagonismo federal en la transformación de las instituciones de educación superior —y en particular en las universidades públicas—, hasta el actual ciclo del foxismo, las agencias educativas federales han lanzado un conjunto de iniciativas dirigidas a provocar cambios en las universi-

dades públicas. Actuando con el poder de la chequera, más que por disposiciones ideológicas, políticas o normativas, el gobierno federal ha establecido buena parte de las reglas con las que operan los cambios y los presupuestos asignados a cada bolsa de dinero y recursos. Pero, además, bajo la el paradigma general de la rendición de cuentas como la nueva luz del norte de la acción pública, y la concepción de que las universidades son “instituciones de servicio público” (Braun y Merrien, 1999: 13-14), se han establecido diversas acciones para evaluar, acreditar y mejorar la calidad de sus procesos y resultados. Esto es parte de lo que puede ser denominado como el neo-intervencionismo gubernamental en el campo de la educación superior (Acosta, 2002).

Los efectos de este nuevo intervencionismo federal han sido varios. Uno de ellos –acaso el principal– tiene que ver con la modificación de la noción y el papel mismo de la autonomía universitaria. Luego de un largo ciclo en el cual la autonomía de la universidad significaba básicamente autogobierno, autonomía en la gestión y aplicación del presupuesto, y autodeterminación académica (Levy, 1987), desde los primeros años noventa la autonomía se ha transformado de manera significativa a partir de condicionamientos presupuestales de diverso tipo, que han implicado transformaciones en las formas de organización y gestión universitarias. El mayor de estos cambios tiene que ver con el ámbito de las decisiones técnicas, académicas y financieras de cada universidad, donde la diversificación de bolsas de financiamiento federal explica el robustecimiento de una burocracia profesional dedicada a la gestión de dichos recursos, que adquiere una centralidad creciente en la toma de decisiones de las rectorías universitarias, y que genera una tensión permanente y en ocasiones creciente con los tradicionales órganos de gobierno universitario (De Vries, 2001; López Zárate y Casillas, 2004). Por otro lado, las formas de coordinación impuestas o negociadas a las universidades públicas han implicado una reforma “suave” a las prácticas autonómicas de la universidad, en las que se ha introducido una sobre-regulación del trabajo académico y administrativo de las organizaciones y del personal académico.

Pero el impacto mayor del nuevo intervencionismo tiene que ver con la manera en que los recursos federales moldean o inducen cambios en los comportamientos de los académicos universitarios. Y hay aquí un enorme territorio por explorar sistemática y comparativamente. Las exigencias por elevar la calidad de la educación superior universitaria han significado en lenguaje burocrático federal, entre otras cosas, la exigencia de académicos de tiempo completo más y mejor calificados, es decir, académicos con algún posgrado, de preferencia el doctorado¹. Esto ha inducido a la creación de programas *ad hoc* en las propias universidades públicas, dirigidas al autoconsumo de sus propios profesores, lo que ha estimulado viejas prácticas de endogamia universitaria en este nivel. Pero además, ha estimulado un floreciente mercado de especialidades, maestrías y doctorados en las regiones, que

¹ De hecho, uno de los “subprogramas estratégicos” sexenales ha sido el del “Perfil Promep”, que está dirigido a reconocer individualmente a los profesores con posgrado de las universidades. Y el “Perfil Deseable” de este programa considera al doctorado como el “grado máximo de habilitación”. Quién resulte evaluado en este nivel se hace acreedor de un apoyo “por única ocasión” de 40 mil pesos, que deberá utilizar para equipo de cómputo, mobiliario o bibliografía.

rápidamente han sido ofertados por las universidades privadas de cada zona, que diseñan programas de posgrado adecuados a las limitaciones de tiempo y capacidades de los “clientes”, que suelen ser los profesores de las universidades públicas locales. Esta es una vuelta de tuerca —una más— a la “patitización” de la educación superior, es decir, a la proliferación de programas académicos de dudosa calidad que cuentan con un mercado seguro y creciente, dadas las exigencias de obtención de títulos por parte de los profesores de tiempo completo y de asignatura de las instituciones públicas².

Otra dimensión de la “nueva autonomía” universitaria en el campo estrictamente académico tiene que ver con el comportamiento de los propios docentes e investigadores de las universidades. En el transcurso de la implementación de las políticas de estímulos, los profesores han establecido estrategias para acceder a los recursos asociados a los programas, lo que ha generado prácticas de simulación, cooperación y productivismo para acumular puntos, de acuerdo a los indicadores propuestos por los propios programas. En estas circunstancias, el “soborno de los incentivos” ha configurado un escenario donde los intercambios estrictamente académicos están subordinados al interés pragmático de acumular el mayor número de puntos en el menor tiempo posible (Acosta, 2004; Díaz Barriga, 2005). La “acumulación originaria” de capital académico es insuficiente para transitar por los programas de estímulos, y lo que se observa es una tendencia creciente hacia un productivismo cuya gestión corre a cargo de los propios individuos. Poco a poco, la academia universitaria ha resentido los efectos de la “burocratización de todo dominio”, esa vieja maldición weberiana.

Pero otra de las consecuencias del nuevo intervencionismo estatal tiene que ver con la obsesión por el control de los insumos, los procesos y los resultados de las acciones gubernamentales en la educación superior. De esta obsesión —y sus respectivas traducciones institucionales en cada universidad— se alimenta el llenado masivo de formatos, informes, evaluaciones, autoevaluaciones, producción de indicadores, documentos, reuniones, talleres, seminarios. El activismo de los funcionarios gubernamentales y universitarios se ha respaldado en programas, metodologías y enfoques que han alcanzado un insospechado grado de sofisticación, alimentado en su mayor parte por consultores locales e internacionales que han incorporado a las universidades públicas entre el tipo de organizaciones que conforman sus carteras de clientes y proveedores —parte de lo que se denominado como la “empresarilización” de la universidad (Ibarra, 2005)—. Todo ello tiene que ver, más que con la rendición de cuentas (el paradigma invocado por el propio gobierno federal para argumentar su activismo), con el control burocrático sobre las universidades y sobre los académicos. Y ello está confeccionando una extraña mezcla de resultados no deseados o perversos, que van desde sospechas sobre la

² El terminajo —obviamente peyorativo— se refiere a la degradación de las condiciones en que se ofrecen estudios superiores y de posgrado en todo el país, por establecimientos e instituciones públicas y privadas que compiten por un mercado de demandantes producido fundamentalmente por las propias universidades públicas.

manipulación de la información institucional hasta la certeza sobre el fortalecimiento del fenómeno de sobre-burocratización de la vida académica universitaria³.

Finalmente, el intervencionismo ortodoxo también está provocando la reaparición de un viejo conocido entre los académicos: el fenómeno de las imposturas, es decir, la proliferación de figuras pseudorepresentativas de los propios académicos, que se presentan así mismos como los defensores de la esencia académica, las buenas tradiciones y del espíritu crítico de los académicos universitarios. Estas figuras y voces están articulando un campo de críticas a programas como el de los cuerpos académicos desde muy diversos intereses y puntos de vista. Unos relacionados con un malestar genuino en torno a dichas iniciativas y los altos costos que pagan los académicos, otros inducidos por la ira, la frustración o la envidia, algunos más motivados por el afán protagonista y de búsqueda o consolidación de posiciones políticas internas entre los académicos. Nada más ni nada menos de lo que ha ocurrido siempre en los patios interiores de la vida académica de las universidades, pero que ahora resurge con cierta fuerza a la sombra de los efectos de los programas de estímulos y de formación de los cuerpos académicos⁴.

En este contexto general, los efectos de las políticas públicas han configurado un panorama de claroscuros en los diversos contextos institucionales específicos (De Vries y Álvarez, 2005). Así, mientras que las agencias del gobierno federal han incrementado su grado de influencia en las decisiones de las universidades, éstas han reducido, proporcionalmente, sus “grados de libertad” académica, financiera y administrativa. Por otro lado, mientras que la exigencia por la rendición de cuentas ha propiciado en algunos casos un manejo más riguroso de la información institucional, muchas veces también ha significado la construcción de información adecuada a las necesidades, que suple la inexistencia o la ignorancia en torno a múltiples cuestiones específicas de las universidades. El extraño retorno de la planeación estratégica en el campo de la gestión universitaria ha significado también un fortalecimiento del funcionariado medio y alto que se encuentra en tensión con una base académica tradicionalmente débil. Estas tensiones y contradicciones están configurando un recrudecimiento de la desconfianza entre funcionarios y académicos, lo que implica un desmesurado incremento de los “costos de transacción” que supone la implantación de los programas federales de estímulos en cada caso y en todo el país. En otras palabras, la generalización de la desconfianza es un supuesto y un efecto de la acción gubernamental y de la gestión universitaria.

³ Las sospechas de la manipulación de la información se basan en la posibilidad de que los funcionarios medios de las universidades, ante la presión por entregar buenos resultados a sus superiores, agregan o inventan información sobre los indicadores exigidos por las autoridades federales. No es desconocido el hecho de que, por ejemplo, para el caso de los cuerpos académicos, en sus primeras versiones, se crearon “cuerpos fantasma” por parte del funcionariado local responsable de este campo, dado el enorme desconocimiento o desinterés de los académicos. El tema de la confianza de la información está, por supuesto, en el centro de este polémico asunto.

⁴ Este fenómeno tiene un linaje antiguo en las universidades, y supone comportamientos de competencia por el prestigio entre intereses legítimos que configuran la lucha por el poder entre los académicos. Es un torneo en que los “prácticos” y los “eruditos” (como los denomina Brennan), solos u organizados, suelen enfrentarse para bloquear, conquistar puestos, recursos o reconocimientos materiales o simbólicos que les permitan acrecentar su influencia en las decisiones institucionales. Es interesante como las exigencias de los programas de estímulos desencadenan en ocasiones una conflictividad peculiar en nuestras universidades, entre los académicos y los administradores, o entre los propios académicos.

Cuerpos académicos: mito genial o ficción burocrática

No es este el espacio adecuado ni suficiente para discutir la noción misma de cuerpos académicos que está en juego desde hace casi un lustro, pero básicamente, según distintos documentos de la ANUIES, la SES y de las diversas traducciones que hacen las burocracias universitarias para su consumo interno, por el concepto se entiende al grupo de académicos que desarrollan labores de docencia, investigación y difusión de manera sistemática, articulados en torno a objetos de estudio, disciplinas o temáticos similares o parecidos. Cultivan saberes y técnicas, desarrollan proyectos, o comparten preocupaciones científicas o académicas parecidas, más o menos familiares, y además, lo hacen en los mismos espacios institucionales⁵. Y hasta aquí, sí se mira bien, parecería haber cierto consenso, reconociendo el contexto de abstracción en que se formula el concepto. Pero el problema empieza cuando las palabras se vuelven presupuestos, programas y formatos, y se esperan de ellos una suerte de transformación mágica de las condiciones, los comportamientos y los desempeños de los académicos y de las universidades. Si como en el campo del derecho se asume en la tradición jurídica mexicana que la expedición de una ley tiene propiedades casi mágicas para transformar la realidad (como lo aseguraba con ironía y filo el entrañable Arturo Warman), en la burocracia federal universitaria parece existir la firme convicción de que la creación y registro de cuerpos académicos en las universidades traerá consigo una transformación sustancial de las maneras en que opera la academia realmente existente.

Pero este es sólo uno de los problemas de la iniciativa. Uno más complicado y fascinante tiene que ver con el análisis de los supuestos centrales del programa, todos ellos implícitos en el mismo. Exploremos algunos de ellos.

1. Se parte de la creencia de que los académicos, independientemente de las disciplinas, contextos institucionales, tradiciones, creencias y hábitos de trabajo, tienden a agruparse para producir conocimiento, transmitirlo o difundirlo. Y aquí, como ocurre con todas las creencias, hay problemas. No todos los académicos en todas las disciplinas actúan así, ni todo el tiempo. Más bien, si uno lo mira sobre todo en disciplinas humanísticas y en algunas científicas, los académicos son tremendamente individualistas, celosos de su libertad e independencia, competitivos, solitarios⁶. Hay factores como la edad, el género, la formación previa, los ambien-

⁵ La ANUIES incluyó en uno de sus documentos oficiales más conocidos (*La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, 2000), la propuesta de “consolidar los cuerpos académicos”. Por “cuerpo académico” se entiende a “grupos de profesores de carrera de una dependencia académica que se vinculan por sus intereses y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetos de estudio o investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particulares de algún campo científico o humanístico”. Estos son considerados “la fuerza motriz del desarrollo institucional”, por lo que su consolidación se vislumbra como una de las metas más importantes del futuro de la educación superior mexicana (pp.169-173). El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* retoma, en su apartado sobre la educación superior, una parte sustancial de ésta propuesta, y la coloca entre los programas relacionados con el cumplimiento del objetivo estratégico de “Educación Superior de Buena Calidad” (Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001).

⁶ Una reflexión incisiva al respecto se puede encontrar en el inteligente texto de Fernando Leal Carretero, “Sobre algunos lugares comunes relativos a la enseñanza y la investigación en la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXIV (4), No. 136, octubre-diciembre 2005, México, pp.165-175.

tes institucionales, las relaciones con sus colegas, las subdisciplinas específicas, las condiciones laborales, y otros, que inciden en el tipo de disposiciones para trabajar solos o en equipo, y de ello sabemos muy poco, sobre todo en la época más reciente en México. Sólo una tremenda imaginación burocrática —que la hay sin duda— puede compactar los comportamientos y clasificar en “formación”, “proceso de consolidación” y “consolidados” la enorme variedad de comportamientos y hábitos de los académicos mexicanos⁷. Como suele ocurrir en ciertas formas de interpretación de la política pública, la pulsión taxonómica se impone a las realidades de comunidades académicas muy heterogéneas.

2. Otro de los supuestos es que la convocatoria para participar y registrar cuerpos académicos será bien recibida por los propios académicos. Supongo, a mi vez, que muchos de los que diseñan los programas, las convocatorias y los formatos, y luego los evalúan o mandan evaluarlos, creen firmemente en la hipótesis de que funcionarios y académicos irán tomados de la mano para participar en los programas, lo que constituye muy probablemente una (mala) ocurrencia burocrática. De acuerdo a diversas impresiones en cada universidad, existe una suerte de imagen contrafáctica en donde la hiper-burocratización de la vida académica ha sido uno de los rasgos asociados a las políticas de estímulos a los individuos y a los grupos, y las nuevas convocatorias no entusiasman a (casi) nadie, aunque muchos terminen por someterse al tedioso, confuso y tortuoso proceso de recabar y escribir la información solicitada. Ello no obstante, cada temporada de informes, evaluaciones, inscripciones y registros a los programas de estímulos (una temporada que, por lo que se ve, cada año se alarga más), ha generado actitudes de hastío y comportamientos evasivos entre muchos académicos, que se opone justamente al entusiasmo, a la voluntad o al compromiso de participar en las propias convocatorias, lo que ha dado lugar a un viejo conocido de las prácticas académicas: la simulación, el cinismo, comportamientos acomodaticios (*free-riderism*), que desmoralizan la de por sí frágil y compleja vida académica de las instituciones. Quizá estemos en presencia de la extraña metamorfosis del *Homo Academicus* en “Homo Burocraticus” (con permiso del profesor Bourdieu)⁸.

⁷ Vale la pena señalar las características de los “niveles” de los cuerpos académicos, cuya tipología ha variado a lo largo de las distintas versiones de los programas. Los primeros son aquellos conformados en su mayoría por profesores con licenciatura o maestría, con pertenencia a sistemas como el Nacional de Investigadores (SNI), o el de “Perfil Deseable” establecido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Los cuerpos en proceso de consolidación son aquellos donde la mayoría de sus integrantes poseen el grado de doctor y pertenecen a alguno o a los dos sistemas de reconocimiento mencionados. Finalmente, el nivel máximo de los cuerpos académicos es el denominado “Cuerpos consolidados”, en la que todos sus integrantes poseen el grado de doctor, son miembros del SNI, y son reconocidos con el “Perfil Deseable” del Promep. Esta tipología se ha reducido de cuatro niveles en la primera versión de 2001-2002 (“grupos disciplinares”, “cuerpos en formación”, “en proceso de consolidación” y “consolidados”), a los tres que actualmente existen.

⁸ Asumiendo el exceso retórico de la afirmación, puedo sostener la hipótesis de que la incorporación de nuevas exigencias burocráticas en la vida académica —en México y en el mundo— parecen estar transformando (o haciendo más complejas) las relaciones de poder en la universidad. En ese texto de Bourdieu, el argumento central es que la vida académica en la universidad descansa en la tensión entre las relaciones del poder de los agentes, sus posiciones en el campo, y las disposiciones (*habitus*) que articulan sus intereses, deseos y expectativas. El *Homo Academicus* es la abstracción de la configuración contradictoria y tensa de las relaciones que estructuran el campo universitario (Bourdieu, 1988).

3. Otro asunto tiene que ver con algo más cercano a lo que bien podríamos denominar la esquizofrenia institucional de las políticas. Ante la multiplicación de las bolsas de dinero federal a las que pueden acceder las instituciones y los individuos, funcionarios y profesores han desarrollado estrategias muy distintas y no necesariamente complementarias para hacerse de unos miles o millones de pesos federales extras. Así, la productividad de los académicos puede servir para uno o varios programas, de la misma manera en que la producción masiva de indicadores de calidad por parte de las burocracias universitarias se ajusta a las necesidades del proveedor gubernamental federal o estatal, según sea el caso. Tenemos así situaciones absurdas: por ejemplo, mientras que se acreditan carreras de pregrado o se sacan buenas evaluaciones de los PIFI, cientos o miles de profesores que nunca se preocuparon por obtener un posgrado, se inscriben a programas de maestría o doctorado de fines de semana, en su región, en el país o en el extranjero, pagados por sus propias instituciones de origen (un subsidio a la mediocridad). Otro ejemplo: se crean comisiones de evaluación para los estímulos a académicos formados no por académicos pares, expertos reconocidos en las disciplinas, sino por lo que hay a la mano, que suelen ser profesores o investigadores de muy bajo nivel o perfil disciplinar. Otro ejemplo extremo: no es inusual que para administrar e implementar los programas y las convocatorias, las rectorías de las universidades incorporen cada vez más a personajes que poco o nada entienden de los sabores, ritmos y condiciones en que se desarrolla la actividad académica, lo que produce a una nueva generación de funcionarios y burócratas más papistas que el papa.

4. Toda política de estímulos asociada a recursos es esencialmente conflictiva, y de ello no escapa la política de formación de los cuerpos académicos en las universidades públicas mexicanas. Y esa conflictividad no ha sido tomada en serio por los *policymakers* de la educación superior de los últimos años. Suponer que los esfuerzos institucionales e individuales no producirán conflictos interburocráticos o inter-académicos (o por lo menos no conflictos significativos), es asumir que el perfil de las relaciones en la academia es dominado por el acuerdo y el consenso (o la unanimidad) en torno a que cualquier programa que signifique recursos adicionales será bienvenido y celebrado. Lo que ha ocurrido en muchos casos es, sin embargo, una situación donde las burocracias universitarias, bajo el supuesto de que no se debe confiar en los académicos, han generado una sobre-regulación de las participaciones de los académicos que ha producido un creciente malestar y escepticismo sobre los beneficios que puede atraer la participación en cuerpos académicos dados los altos costos (de tiempo, concentración, paciencia) que significa la inversión (Miranda, 2005). Por otro lado, entre los individuos y grupos académicos se extiende una sensación de frustración y malestar por el hecho de que muchos o varios de los cuerpos registrados en realidad tienen sólo una existencia burocrática, no activa ni real en la vida académica. El resultado es una conflictividad subterránea pero creciente que deteriora (en ocasiones aún más) el *ethos* académico en las universidades públicas.

Pero la conflictividad se agudiza cuando se coloca en perspectiva la “tensión principal” que se ha desplegado en las políticas federales de estímulos, que se revela a la luz de dos señales contradictorias. La primera, y más antigua, tiene que

ver con el estímulo a la “individualización” del trabajo académico, en la que el acceso al Sistema Nacional de Investigadores, al Perfil Promep, y a los programas de estímulos de cada universidad pública, está asociado a la productividad y calificación individual, no colectiva ni grupal. Consolidada durante casi tres décadas como moneda de cambio institucional, esta individualización estimula a jugadores solitarios en la lucha por las recompensas, lo que ha significado fenómenos como la competencia, la simulación y el productivismo editorial, académico o de gestión (esta última asociada a la colección de puestos de dirección en la estructura administrativa o académica universitaria). La otra señal es la que proviene del programa de cuerpos académicos, en donde se intenta recompensar el trabajo de equipos académicos o grupos disciplinares, lo que exige capacidades de cooperación y articulación prácticamente inexistentes (o indeseables, o imposibles) en muchas universidades y campos disciplinares. La tensión entre la “individualización salvaje” y la “colectivización forzosa” del trabajo académico está en la estructura misma de las políticas federales, lo que ha generado problemas de castigo tanto para los grupos disciplinares (ahí donde existan) como para los académicos solitarios (que suelen dominar en nuestras universidades)⁹.

5. En el terreno de los efectos de las políticas de estímulos, la multiplicación de las arenas y actores de la gestión institucional se ha convertido en la señal más poderosa de cómo la búsqueda de recompensas consumen la energía de los académicos universitarios. El propio académico de tiempo completo es ya un gestor de sus propios recursos adicionales, lo que implica una creciente inversión de su tiempo en la actualización y en la producción de los resultados dispuestos por los indicadores de los programas. El resultado es paradójico: los académicos se vuelven sus propios gerentes, en que tienen que acumular y mostrar evidencias de su propio trabajo, a través de sus propias acciones. Los académicos de tiempo completo han tenido que desarrollar a lo largo de los últimos años habilidades de gestión adicionales a las tradicionales destrezas de docencia, investigación y difusión de sus procesos y productos académicos.

En estas circunstancias, los cuerpos académicos se han vuelto una “ficción burocrática”, como señala Rollin Kent (2005), pero también poco a poco adquieren en el contexto mexicano el aspecto y la consistencia de una suerte de mito genial, a saber, un artefacto al que se le atribuyen potencialidades y propiedades que no tiene ni nunca ha tenido¹⁰. Querer creer que la formación de cuerpos académicos

⁹ Ese es en realidad un problema de todos los programas institucionales que desean recompensar el mérito (*Merit pay*). Si desean centrar el estímulo en la recompensa a los eruditos, o si desean ampliar los beneficios del programa a todos los profesores, incluyendo a los que se dedican principalmente a la docencia. Esto genera tensión y “juegos institucionales” en los que la indefinición termina favoreciendo generalmente a los “gorrones” (*free-riders*), que apuestan a la simulación, al credencialismo y al productivismo. Al respecto, *cf.* el texto de G. Brennan (2003).

¹⁰ El trabajo científico y el trabajo académico suelen ser producto de asociaciones libres entre individuos que comparten intereses comunes en torno a objetos disciplinares específicos. Resultado de ello es la aparición de grupos de investigación científica que “irradian” actividades como la docencia o la difusión entorno a sus trabajos y conocimientos. El problema para el caso mexicano es que en buena parte de nuestras universidades el origen es la docencia y la formación profesional, no la ciencia, lo que ha dado como resultado configuraciones académicas muy diversas, pero generalmente alejadas del prototipo europeo o norteamericano que dio lugar a los cuerpos científicos o académicos que forman la base pesada de los modelos de *Research Universities* que parecen estar en el fondo del modelo de cuerpos académicos que se ha pretendido imponer en México.

permitirá a las universidades, ahora sí, contar con académicos ordenados, cooperativos y productivos, bien calificados, con objetivos precisos y compromisos claros, es la muestra de un optimismo desmesurado, un tanto fantasioso, por los efectos que pueden tener los programas respecto de la situación que priva en los ambientes académicos universitarios. Y sí además se toma como indicador de calidad y de innovación el número y la calificación de cuerpos académicos en cada universidad, lo que tenemos es la edificación de una ilusión muy cara y costosa: la de que la “revolución educativa” que prometió el foxismo desde sus días de campaña puede ser medida en términos de cuántos doctores y cuerpos académicos tenemos en nuestras instituciones de educación superior.

Algunos estudios recientes sobre la profesión académica en países similares al nuestro (Altbach, 2004), sobre académicos universitarios en México (Gil Antón, 2004; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2005), sobre sus contextos, formas de organización y diversidades disciplinares (Álvarez Mendiola, 2004), por ejemplo, muestran la dificultad de reducir su fortalecimiento a la estandarización de los estímulos a partir de supuestos heroicos sobre sus características, realidades y perspectivas. Si algo muestran los estudios es la diversidad y complejidad de las comunidades académicas mexicanas y de sus contextos institucionales, organizacionales y disciplinares, en las que existen tradiciones, creencias, prácticas y hábitos que conocemos mal y tarde, como diría el astuto profesor Sabina. Por ello, la implementación de una política que no reconoce las diferencias ni asume la ignorancia sobre procesos de suyo complejos, corre el riesgo de fracasar en sus propósitos y objetivos principales.

La autoridad del fracaso

La producción y generalización de la desconfianza de los académicos por las reglas asociadas a las políticas de cuerpos académicos es quizá el dato o el riesgo mayor de los efectos de las políticas en la organización de los reconocimientos a los méritos académicos. La continua insistencia en la colectivización forzosa que suponen los cuerpos académicos, contribuye a la formación de climas institucionales en los que la confianza tiende a erosionarse o a diluirse. Y la pérdida de la confianza es uno de los combustibles más poderosos para el debilitamiento de las relaciones que configuran la gobernación y la gobernabilidad de las universidades (De Boer, 2002).

Alguna vez, el escritor F. S. Fitzgerald hablaba, a través de uno de los personajes memorables de sus novelas, de “la autoridad que da el fracaso”. En el perfil sombrío de los “locos” años veinte del siglo pasado en los Estados Unidos (*The Jazz Age*), Fitzgerald se refería al hecho de que muchas de las decisiones de los individuos eran gobernadas por “grandes fuerzas invisibles” que se empeñaban en hacer fracasar los intentos de progreso y felicidad de los hombres y mujeres de su tiempo. El fracaso, más que el éxito, se convirtió en fuente de autoridad, en referente para la toma de decisiones, en consuelo para la incertidumbre de la vida cotidiana en unos años particularmente sombríos de la historia mundial.

Algo así parece estar ocurriendo en el campo de las políticas de educación superior, o por lo menos en varios de sus programas, como el de los cuerpos académicos. Aunque es difícil asegurar que el programa constituya un fracaso, tampoco se puede festejar su éxito. El problema es que los fracasos no parecen contar en la frágil memoria institucional de las políticas públicas, sino que siempre se quieren inventariar como historias de éxito y optimismo desbordado, complaciente, casi mítico. Cuando es más necesario que nunca realizar un balance sin concesiones de las políticas recientes, se prefiere acudir al baúl de los indicadores y de la simulación, sin asumir el riesgo de que las políticas vuelvan inocuo el contenido institucional de las prácticas académicas de todos los días. En estas circunstancias, el gerenciamiento de las políticas se está convirtiendo en parte del problema y no de la solución, como está ocurriendo en otras partes del mundo (Capano, 2003), algo que es contrario no sólo a cualquier diseño inteligente de las políticas o de su implementación, sino que desafía algo mucho más elemental: el sentido común, que es, quizá, el gran ausente en estos tiempos de grandes emociones y pensamientos imperfectos, como diría el indispensable escritor brasileño Rubem Fonseca.

En esta circunstancias, las preocupaciones gubernamentales por impulsar la formación de cuerpos académicos corre el riesgo de colocar los esfuerzos y los recursos en los lugares equivocados, y de confirmar la política de incentivos ciegos que se han instrumentado para alcanzar las ilusiones de calidad que animan desde hace tiempo a las políticas de educación superior en México. Experiencias como la de los programas de los cuerpos académicos están mostrando los límites del intervencionismo gubernamental en las universidades, las imposibilidades de modificar hábitos y creencias de docentes e investigadores a partir de supuestos heroicos, generando muchas más preguntas que respuestas en torno a la manera en que se pueden mejorar los ambientes institucionales de la vida académica mexicana. Bien visto, el combustible del intervencionismo es el voluntarismo más que el conocimiento y la capacidad, lo que vuelve aún más extraña la manera de entender las cosas. Y el entendimiento y la comprensión de los problemas son, ya se sabe, el principio ineludible para comenzar a resolverlas.

Referencias

ACOSTA SILVA, Adrián (2004). “El soborno de los incentivos”, en I. Ordorika (Coord.). *La Academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Porrúa/CRIM-UNAM.

——— (2002). “El neointervencionismo estatal en la educación superior”, revista *Sociológica*, año 17, No. 49, mayo-agosto México, UAM-Azcapotzalco.

ALTBACH, Philip G (Coord.) (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM.

ÁLVAREZ MENDIOLA, Germán (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES.

BOURDIEU, Pierre (1988). *Homo Academicus*, Stanford, Stanford University Press.

BRAUN D., and F.X. Merrien (1999). “Governance of universities and moder-

nisation of the state. Analytical aspects”, en Braun and Merrien (Eds.). *Towards a new model of governance for universities? A comparative view. Higher education policy series 53*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

BRENNAN, Geoffrey (2003). “La selección y la moneda de la retribución”, en Goodin, Robert F. (Comp). *Teoría del diseño institucional*, Barcelona, Gedisa.

CAPANO, Giliberto (1999). “Italy: the endless transtition”, in D. Braun, and F.-X. Merrien (Eds), op.cit.

DE BOER, Harry, (2002). “Trust, the essence of governance?” en A. Amaral, *et al.* (Eds.). *Governing higher education: national perspectives on institucional governance*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005). “Los programas de estímulos del desempeño académico”, en Díaz Barriga, A. y Javier Mendoza R. (Coords.). *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.

GIL ANTÓN, Manuel (2004). “Amor de ciudad grande: una visión del espacio para el trabajo académico en México”, en Altbach, op. cit.

GREDIAGA, Rocío, *et al.* (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, ANUIES.

IBARRA COLADO, Eduardo (2005). “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio.

KENT, Rollin (2005). “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio.

LEVY, Daniel (1987). *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México, Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo, y Miguel Angel Casillas Alvarado (2005). “El PIFI: Notas sobre su diseño e instrumentación”, en A. Díaz Barriga y J. Mendoza (Coords.). *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.

MIRANDA GUERRERO, Roberto (2005). *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*, Guadalajara, Departamento de Políticas Públicas, CUCEA-Universidad de Guadalajara.

SLAUGHTER, Sheila and Larry L. Leslie (1997). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, The John Hopkins University Press.

VRIES, Wietse de (2001). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

VRIES, Wietse de, y Germán Álvarez Mendiola (2005). “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio, México, ANUIES.

OUT ENTRE PRIMERA Y SEGUNDA

COMENTARIO AL TEXTO DE ADRIÁN ACOSTA: “SEÑALES CRUZADAS”
UNA INTERPRETACIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE CUERPOS ACADÉMICOS EN MÉXICO

MANUEL GIL ANTÓN *

“... el entendimiento y la comprensión de los problemas son,
como ya se sabe, el principio ineludible para comenzar a resolverlos”.

(*Adrián Acosta, palabras finales en su texto*)

Sé que corro un gran riesgo, pues mis analogías deportivas se han concentrado siempre en el fútbol, del que algo he aprendido. Soy un interesado, no un conocedor, del *baseball*, pero el texto de Adrián Acosta me empuja a esa otra dimensión, maravillosa, de los juegos humanos. Imaginé, luego de leer su artículo, lo siguiente:

El corredor está en primera. Recibe la señal de robar la segunda base; se alista para iniciar la carrera tan pronto el lanzador inicie el envío de la pelota al plato. Así lo hace pero, de reojo, ya iniciada la carrera, advierte que ha cambiado, apresurada, la señal del encargado de enviarlas y ha de volver a primera. Frena lo más pronto que puede, se resbala un poco, intenta regresar pero ya tiene la bola en la primera base, se acerca el de segunda y en un “tira-tira” lo enfrían de manera vergonzosa. Caramba, le cambiaron las señales: corre: roba la segunda; y súbitamente: no, quédate donde estabas, regresa echo la raya.

No sé si esto ocurra en la *base*. Si no es así, pido perdón a los aficionados de a veras, pero concedamos, al menos, que pudiera ocurrir.

El texto de Acosta es valioso, pertinente, crítico y agudo. Anticipo la reacción de enojo por parte de las autoridades actuales. La “otra mirada”, las hipótesis de que tal vez las cosas son más complejas que sus esquemas deseables, no suelen ser de su agrado, cuestión lógica, pero tampoco conceden atención a lo que se argumenta: suelen considerarlas descalificaciones a sus personas o a la educación superior del país y, con ello, creo, pierden la oportunidad de aprender más allá de su particular horizonte.

No recuerdan a Machado: “El ojo que ves/ no es/ ojo porque tú lo veas/ es ojo porque te ve.”

Acosta propone la revisión a fondo de la estrategia, en gran medida compulsiva, de formar “cuerpos académicos”, llevada a cabo por la administración educativa en el periodo del presidente Fox. Es agudo al llamarla, como hipótesis para esclarecer mediante investigación precisa: “colectivización forzosa” y estima que, de ser así en buena parte de los casos, la política se acerca al fracaso —en el terreno de la

* Profesor, Investigador de la UAM Iztapalapa. Correo e: maga@correo.azc.uam.mx.

realidad, donde se cuecen las habas— aunque retrate muy bien en las estadísticas, territorio preferido por quienes gobiernan en nuestros días.

Mis comentarios serán escuetos, indicativos, retomados de las notas que escribí mientras leía el texto de Acosta.

- El origen de la noción de cuerpo académico estuvo orientado a la construcción de un concepto Típico Ideal, a la manera de Weber; pero si se le emplea como un formato en el que ha de encajar la realidad, se destroza su fertilidad. Eso, me consta, ha ocurrido. Tal vez el problema se ubique en una deformación profesional: los sociólogos usamos esos artefactos conceptuales a sabiendas de que nunca existirán —por definición teórica— en la realidad, pues están contruidos para operar como parámetros analíticos que, al ponerse en contraste con los cursos de acción efectivamente realizados, dan lugar a la comprensión, y el intento de explicar, la diversidad de las experiencias en la “realidad”. Es esa su función. Es una forma de operar teóricamente para dar respuesta a la pregunta central de las Ciencias Sociales: *¿Por qué ha sido así, y no de otra manera?* Otros colegas, socializados en distintas disciplinas, lo tomaron como modelo a emular, y lo calcularon para verificar si existían o, en caso contrario, para hacer que existieran tal cual. Enorme discrepancia que, pronto, ha de aclararse con documentos precisos.

- Por eso, como afirma Acosta, el formato —que no el concepto— es incapaz de reconocer la complejidad y lo diverso: puede ser una camisa de fuerza para los actores, y un término elegante en el discurso de los que conducen a la educación superior en nuestros días.

- Cuando se habla de una acción estatal que monitorea *a la distancia* a las instituciones y sus habitantes, acierta Acosta al señalar que así lo dicen las palabras, pero en los hechos se trata de un marcaje personal al estilo italiano, pues el defensa respira en el cuello del delantero y no lo deja moverse. *¿Quieres más dinero?* A llenar el formato y pronto, que se vence el plazo. Esto ocurre tanto a nivel individual como institucional.

- Se genera, entonces, un círculo vicioso, comandado por la tenencia de indicadores: debes ser doctor o “no eres nadie” —como expresa, con claridad, Susana García Salord desde hace años. Se generan, en buena medida, programas *ad hoc* para llenar el requisito *just in time*; se consigue, entonces, el “perfil deseable” con lo cual se puede ser parte de un “Cuerpo Académico Consolidado” o en proceso de serlo y, de esa manera, se obtienen recursos adicionales, pues una de las notas centrales de la *delimitación operativa* del cuerpo académico es que tenga una alta proporción de doctores con perfil deseable en el Promep. La política opera en el borde del precipicio, al ser circular. Al parecer, regresa siempre al punto de partida y, entonces, no hace avanzar al sistema como se esperaría. *¿En cuántos casos ha sido así? ¿Cuáles no lo han sido y han dado ocasión para relacionar creativamente a profesores?* Estas preguntas sólo se pueden responder con evidencias. Las hasta ahora producidas por la investigación apuntan a que el círculo se complace en su reiteración, con buena dosis de apariencia.

- Acosta afirma que más que rendición de cuentas —valor indispensable— se *Rinden* las instituciones y los académicos ante las *Cuentas* que los formatos y señales

incentivan. La evaluación se lleva a cabo, expresa, por un grupo de llamados pares, pero, al parecer, más bien nones.

- La cultura de la evaluación se ha incorporado en el sistema, afirman; concedo, pero falta la evaluación sistemática y seria de un actor crucial y sus procederes: los diseñadores, operadores y evaluadores un tanto ensimismados en su propia acción. Hágase evaluación, y mucha, pero no en nuestros lares...¹

- Como las autoridades federales se comunican con las institucionales, y a estas les urge dinero, se establece un diálogo en las alturas: los académicos casi nunca participan, o lo hacen con desgano u orientados por el incremento en sus emolumentos y la moda actual del estatus. “Soy SNI nivel XX, Doctor en Ciencias, Perfil Deseable del Promep, 400 mil puntos y, por ende, tengo todas las Becas y Estímulos habidos y por haber, no me quite usted el tiempo...”

- A mi juicio, Acosta lleva razón al mencionar que los autores de estas políticas esperan de ellas una “mágica transformación” de lo existente, y a velocidad supersónica. Ignoran, de nuevo, la complejidad, y en lugar de reflexionar sobre la distancia entre lo reportado en las gráficas que profusamente generan y la calidad de la vida académica al ras del suelo –cuyo cambio siempre requiere un largo proceso de maduración– optan, de manera reiterada, por la contemplación y emisión, un tanto laudatoria, de sus propias gráficas.

- Al leer el texto, y excusándome por los neologismos que a continuación expondré –de los que no es responsable Adrián Acosta– parece que estamos en una situación en que del baúl de los indicadores surgen dos tipos de individuos: los indicadofílicos y su opuesto, los indicadofóbicos. Las situaciones polares conducen a la esterilidad: ni los indicadores son el horizonte máximo de gratificación, ni son superfluos. Hay que ponerlos en su lugar.

- Sin duda, la parte que más me llamó la atención, por su pertinencia, del texto de Acosta, es lo que él llama “la tensión principal”, las señales cruzadas: es verdad, pues se ha impulsado la obtención de beneficios individuales a un extremo que es récord mundial –el *Meryt pay* mexicano no tiene comparación con ningún país– y, por otro lado pero al unísono, la cuestión de los cuerpos académicos que va en contraflujo: dice, poniendo fuerza en las palabras: “individualización salvaje” *versus* (o *plus*) “colectivización forzosa”.

- No sólo en el caso de quien esto escribe, sino en muchos que con paciencia he recabado a lo largo del tiempo en el país, la primera reunión del cuerpo académico al que se pertenece, y no en pocos casos la única, inicia con varios minutos en que los integrantes de tal espacio colegiado, supuestamente vinculado y todos los etcéteras que se definen, de manera educada se presentan: soy Fulano de Tal, mucho gusto... No se habían visto antes, se les agrupa o yuxtapone para obtener fondos. Como he dicho ya varias veces, el dinero es poderoso, pero no basta, ni de lejos, para construir una tradición académica. Por eso pueden ser, en muchos casos, mitos geniales o ficciones burocráticas. En otros casos quizá no. Urge documentarlos.

¹ No es así del todo. Por ejemplo, el trabajo de análisis del Pronabes, realizado por Teresa Bracho, es un buen ejemplo a seguir. Pero estimo que no es la regla, sino más bien la excepción.

- El texto, en fin, provoca, es agudo, y aunque coincido con su pertinencia y la necesidad de establecer una ponderación crítica de lo ocurrido tal vez debería emplear –y este consejo me lo doy a mí mismo– algunos matices. Coincidir con Acosta, en lo fundamental, no me impide –pues somos colegas acostumbrados al debate académico– señalarle, y recordar(me), que:

- En instituciones poco organizadas, con endebles maneras de relacionar a sus profesores, las estrategias derivadas de la política de los cuerpos académicos tuvieron resultados benéficos. Es factible conceder este avance.

- Por otro lado, en instituciones en que las relaciones entre los académicos eran fuertes, pero orientadas por la convergencia política o el disfrute burocrático de privilegios y tendientes a la inamovilidad, la política seguida pudo jugar –y conozco, a su vez, varios casos– como un elemento favorable a su desmoronamiento. Mas, si como dice la sabiduría política, “sólo se destruye lo que se substituye”, es necesario estudiar, con información suficiente, si las nuevas agrupaciones no reproducen, de manera soterrada, las mismas tendencias u otras, novedosas en lo superficial, pero constantes en el fondo. Cuestión de indagar estos procesos con detenimiento y apertura.

- Textos como el de Acosta son importantes. Ponen las cuestiones en la mesa y hay, pues, material para debatir, sopesar, dialogar sin recato, divertirnos –¡cómo falta el sentido del humor en estos días!– y aprender de los desaciertos en los que, a veces, sin duda, hemos sido parte. Así se avanza. La complacencia acrítica, como dice Acosta, no lleva a ningún lado. Y esto vale tanto para los que llevan a cabo los planes, como para nosotros, los que tenemos el trabajo de analizarlos.

- Al terminar mis notas, anoté un título alternativo al trabajo de Adrián Acosta: “incentivos contradictorios”, pero estimo mucho más claro el de las señales cruzadas, pues refiere, en un sentido, al pobre corredor “puesto fuera” entre primera y segunda al variarle las señales de pronto y sin aviso oportuno y, por el otro, a los Cruzados de esas Señales, que buscan, con el mejor ánimo e intención, el Santo Grial para hacer milagros: la prisa es mala consejera; la inmovilidad su contrapuesto aparente, infértil aunque reclame para sí el valor de la autonomía.

Enhorabuena por la polémica. Bienvenida.

Mirador
|
Mirador

LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA

DELIA LANGA ROSADO*

Zarathustra no vino, empero, para decir a todos esos mentirosos y necios: “¡Qué sabéis vosotros de virtud! ¡Qué podríais vosotros saber de virtud!”
Sino para que vosotros, amigos míos, os hartéis de las palabras viejas aprendidas de los necios y de los mentirosos.
Para que os canséis de las palabras “recompensa”, “castigo”, “retribución” o “Justa Venganza”.
Para que os canséis de decir: una acción es buena si es desinteresada.

Nietzsche, *Así habló Zarathustra*.

Hablar hoy de la crisis de la institución universitaria, más allá de lo que de tópico pueda tener, parece apuntar a un referente común a nivel internacional, si bien con concreciones muy diversas según los contextos a que nos refiramos. En la mayoría de los casos, no obstante, nos hallamos ante una institución que se ha expandido notablemente en el último medio siglo, lo que ha dado paso a la vez a nuevas generaciones y grupos sociales (mujeres, clases medias emergentes, y algunos sectores de las clases populares) que sin duda han logrado transformar por completo el panorama universitario. En cualquier caso, resulta inexcusable como primer paso intentar conceptualizar aquello que queremos decir cuando hablamos de “crisis de la universidad”, si queremos aportar una reflexión seria sobre el tema, que ayude a comprender el devenir de una institución sobre la que tantas expectativas deposita hoy la sociedad, cualquiera que sea el nivel de desarrollo socioeconómico del país de referencia.

En este artículo queremos dar cuenta de algunos de los resultados a que llegamos en una investigación en que justo lo que hicimos fue confrontar empíricamente para el caso de España una de las concreciones más citadas de la “crisis universitaria”. Pensamos que la evolución de la universidad española de las últimas décadas constituye un lugar apropiado para apuntar algunas de las líneas que, desde el punto de vista de los actores, pueden colegirse de un análisis del contraste y la imbricación entre las profundas transformaciones institucionales de la universidad y las “experiencias” (Dubet y Martucelli, 1998) de los estudiantes que a la vez son determinadas y determinantes de dichas transformaciones.

En concreto nos centraremos en lo que vamos a denominar, a partir de ahora, la “función cultural de la universidad”. Lamo de Espinosa (2001:247) alude a la

* Universidad de Jaen, España.
Correo e: dlanga@ujaen.es; Ingreso: 21/10/05. Aprobación: 07/02/06.

crisis de esta función que, basándose en las tres misiones clásicas de la universidad de Ortega, se concretaría en la creación, transmisión y crítica de la cultura. Esta labor –considera Lamo de Espinosa– ha perdido relevancia “en parte porque las presiones de la función formadora y la investigadora han privado a la universidad de la serenidad y la disponibilidad que demanda la crítica cultural”.

El análisis de la institución universitaria de finales de siglo que hace Jerez Mir, en esta misma línea, concluye que la que él denomina “función crítica”¹ de la universidad es la que se halla más debilitada frente a las supuestas funciones profesional y científica, que son en las que más insisten las demandas sociales (familias, empresas, estudiantes). Aunque luego matiza que estas demandas se quedan muchas veces tan sólo en pura retórica, pues para muchos estudios, los más masificados y devaluados, al final predomina sobre una dimensión realmente profesionalizadora la de mera expedidora de credenciales, con lo que, salvo para los sectores de la enseñanza superior más elitistas y de acceso más restringido, más que de socialización profesional habría que hablar de socialización de masas.

Nos resultan especialmente reveladoras las reflexiones de Sousa Santos (2000) cuando describe la situación de la institución universitaria señalando una triple crisis: una crisis de hegemonía, que vendría dada por la incapacidad de cumplir con funciones cada vez más diversas y, en ocasiones, contradictorias; una crisis de legitimidad, que se concretaría en “la carencia de objetivos colectivos asumidos”; y una tercera crisis, de carácter institucional, marcada por el cuestionamiento de la eficiencia organizativa de la universidad, lo que hace que se empiecen a tomar como modelo otros esquemas organizativos externos. De estas tres crisis, la primera de ellas es la que más puede interesarnos al hilo de nuestra argumentación, además de que es la que el propio autor considera tiene un carácter más general haciéndose presente en las otras dos.

B. Sousa Santos caracteriza la crisis de hegemonía de la universidad básicamente por estar recorrida por tres tensiones, a su vez estrechamente imbricadas. Todas ellas lo que ponen en entredicho es un modelo (del que la universidad alemana de Humboldt constituiría el arquetipo) cuyas exigencias serían: “la excelencia de sus productos culturales y científicos, la creatividad de la actividad intelectual, la libertad de discusión, el espíritu crítico, la autonomía y el universalismo de los objetivos” (Sousa Santos, 2000:233). La crisis de los supuestos en que se basan esas funciones bien podría expresarse, en palabras del autor, por estas tres dicotomías: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica. La tensión entre la alta cultura como cultura-sujeto frente a la cultura popular como cultura-objeto a su vez tiene mucho que ver con la demanda cada vez más apremiante para la institución universitaria de educar para el trabajo, de proveer de capacitación profesional. Lógicamente esta demanda hace pesar el lado de los saberes prácticos (se supone que útiles para la sociedad-mercado) frente a los saberes teóricos, lo que

¹ Jerez Mir distingue cinco funciones: profesional, científica, docente, política y una quinta “función crítica, que se ha materializado tradicionalmente sobre todo en la investigación y el desarrollo creativo de esa misma ‘cultura elaborada’ –científica, literaria, artística, etc.– del saber por el saber y del pensamiento general” (1994: 54). Pensamos que con esta función crítica se está denominando lo mismo que nosotros entendemos como “función cultural”.

genera una inevitable tensión institucional, pues el discurso del saber universalista y desinteresado qué duda cabe sigue constituyendo un elemento central del ideal universitario en la actualidad².

En los estudios sobre universitarios, por otra parte, resulta un tema clásico, desde *Los herederos* de Bourdieu y Passeron (1967), el de la relación de los estudiantes con la cultura, así como el de las diferentes modalidades según clase social que en dicha relación podemos encontrar. Como es bien sabido, el tema central de la obra de los autores franceses es el modo en que se concreta la ventaja cultural de la clase burguesa intelectual parisina frente a los estudiantes de origen popular que han logrado acceder a la universidad, ventaja que entienden favorece el éxito de los hijos de la burguesía y da lugar a una manera de desenvolverse en el mundo académico más fluida y, por otra parte, sancionada positivamente por éste. En concreto, se refieren Bourdieu y Passeron al modo en que los estudiantes de clases altas se relacionan con la cultura y con las exigencias académicas.

(...) los estudiantes de origen burgués, más profundamente identificados con la ideología del don o más seguros de sus dotes (en realidad, ambos sentimientos se refuerzan), aun cuando se muestran tan enterados como los demás de la existencia de técnicas de trabajo intelectual, demuestran especial desdén por aquellas que, como el uso del fichero o el atenerse a un horario establecido, parecen incompatibles con la imagen romántica de la aventura intelectual. El carácter singularmente gratuito que tiene la vida intelectual para los estudiantes de clases altas se manifiesta hasta en las más sutiles modalidades de la vocación y en las aficiones intelectuales que despiertan los estudios; más seguros de su vocación y de sus aptitudes que el resto de sus compañeros, muestran su eclecticismo –real o aparente– y su diletantismo más o menos fecundo en una gran diversidad de aficiones culturales, mientras que los demás acusan en este aspecto una dependencia mucho mayor de la Universidad (Bourdieu y Passeron, 1997: 41).

Passeron continuó más adelante planteando el tema del valor o utilidad que puede añadir a la simple credencial universitaria el capital cultural del titulado en un contexto, más próximo al nuestro, de masificación y devaluación de determinados títulos. En ese artículo reflexiona sobre la diversidad de prácticas educativas a que esta pérdida de valor puede dar lugar. Considera de gran importancia para comprender estas prácticas no sólo el origen y trayectoria sociales de los estudiantes, en la línea que ya había planteado en *Los herederos*, sino también el tipo de titulación que se esté cursando o se haya cursado, pues no todos los estudios

² Considera Sousa Santos que esta triple contradicción ha intentado resolverse o dispersarse por medio de un proceso de clara diferenciación y estratificación de la enseñanza superior (facultades tradicionales –Derecho y Medicina–, facultades profesionales, facultades culturales; centros de élite, de carácter más o menos profesionalizador, pero en que el “espíritu universitario” (saber crítico y universalista, preocupación por la investigación, transmisión de la alta cultura) se mantiene como garante de la calidad de la formación de unos futuros sujetos con selectas competencias pluriprofesionales, frente a centros más masivos y devaluados).

universitarios se hallan sometidos a idénticos procesos de devaluación, sino que más bien se puede apreciar una jerarquización entre ellos.

Frente a la Teoría del Actor Racional, que presupone un sujeto que actúa según una lógica universal maximizando utilidades, Passeron apunta un cuadro de prácticas que refleja una gran diversidad de actitudes y estrategias ante la universidad e indica que todos los comportamientos no son igualmente reductibles a estrategias, debido a la desigualdad de información con que cuentan los sujetos. Entre los rasgos más destacables de las diferentes prácticas que describe, destacaremos, en lo que concierne al tema de la cultura, cómo para Passeron una forma de revalorizar aquellos títulos que se hallan sometidos a procesos de devaluación consiste precisamente en poner en juego el valor simbólico que pueden añadirle determinados “bienes” culturales. La eficacia simbólica del diploma no se reduce a su valor de cambio en el mercado laboral, sino a que se le relacione como capacidad personal, “don”, “mérito”, “excelencia”, “personalidad”, “clase”. Todo ello en aras de representar como “rareza escolar” un simple título, añadiéndole a éste valor comparativo. Se trata de un proceso, en otras palabras, de “sustancialización del diploma”, que presta especial atención a mostrar a éste de un modo personalizado, con un halo simbólico de don o mérito personal, lo que suele guardar una estrecha imbricación con la adhesión a la “ideología de la cultura desinteresada”:

(...) La ideología de la “cultura desinteresada” y, correlativamente, las del “don” o del “mérito”, que suponen el desconocimiento orquestado de los mecanismos del éxito escolar dan, por el éxito de sus denegaciones, el valor simbólico del diploma, es decir, su eficacia como instrumento social de la legitimación de las posiciones ocupadas (Passeron, 1983: 24).

Dicha ideología del desinterés, nos dice por otra parte, hasta ahora parecía indisoluble con la cultura escolar, máxime en los niveles superiores. No obstante, “la Historia prueba que la rentabilidad social de la cultura es uno de los sentidos de la Cultura”. De modo que la Sociología de la cultura, comenta, se encuentra con una ocasión idónea para comprobar hasta qué punto la ideología de la cultura desinteresada puede pervivir sin los efectos de distinción social que a ella han ido asociados.

Lo que Passeron parece sugerirnos, y será una de las preguntas claves que guió la investigación cuyos resultados aquí presentamos, es que probablemente el discurso de la cultura como forma de realización personal desinteresada sea sostenido en determinadas ocasiones por aquellos estudiantes para los que esto constituya precisamente un ejercicio de distinción simbólica en un contexto en que muchos títulos han perdido valor de cambio en el mercado laboral.

Desde una tradición teórica bien distinta, pero apuntando al mismo tipo de interrogante, Boudon (1983) nos propone una reflexión en torno a los efectos que los cambios en la composición social del alumnado universitario pueden ocasionar en las funciones de la universidad. Esta –nos dice– ha sido tradicionalmente una institución que para las minoritarias clases altas les ha servido para confirmar su estatus, de manera que en muchos casos de lo que se trataba era de transmitir

una cultura de clase (socialización anticipadora). Para el joven de clase inferior, la apuesta universitaria no supone confirmar un estatus, sino adquirirlo por medio de la escuela, con lo que sus expectativas con relación al éxito escolar probablemente sean más acusadas que para los hijos de las clases más acomodadas. Todo ello puede hacer que en muchos casos la universidad aparezca como una institución no adaptada a su público. Testanière (1967 y 1972) analiza las formas de desorden escolar y habla de “anomia” en este sentido, afirma Boudon, que sitúa contradicciones de este tipo en el origen de la crisis de los sistemas educativos.

Así, la concepción según la cual la enseñanza tiene por principal función la transmisión de una cultura desinteresada de alto nivel está manifiestamente ligada a un modelo en el cual el nivel escolar era esencialmente percibido como un signo del origen social (303-304).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, nos preguntamos hasta qué punto podemos reconocer en los actuales universitarios la asunción de un cierto rol culturalista en el sentido de adhesión a la “cultura desinteresada”³. Partíamos de que esto podría concretarse en una apreciación de la vida universitaria sin tener en cuenta ningún tipo de finalidad extrínseca⁴. Se trataría de lo que en términos weberianos se denominaría una acción racional con arreglo a valores, una acción cuyo sentido viniera dado por la creencia en el valor ético o estético de la conducta misma, y que, en el caso que nos ocupa, se concretaría, pensábamos, en manifestaciones del tipo:

- Una concepción vocacional de la carrera⁵.
- Una disposición positiva hacia la dedicación a actividades universitarias cuya realización no comportase una rentabilidad curricular inmediata, a actividades en ese sentido expresivas como: las actividades culturales propiamente dichas (conferencias, exposiciones, conciertos), interés y compromiso político y/o social, participación en la vida institucional universitaria.

Nuestro objetivo era, pues, describir el cuadro de discursos en torno a la adhesión a la cultura desinteresada, en sus diversas manifestaciones, para, en un segundo momento, ubicarlos en las respectivas posiciones y trayectorias de clase de los sujetos⁶. La investigación que con esta finalidad llevamos a cabo consistió

³ Pensamos que la idea de “cultura”, tal como señala Gustavo Bueno (1997: 19), tiene en nuestra sociedad tanto de prestigio y de valor santificante, como de confusión conceptual del término y de los elementos que lo componen. Aclaremos que la acepción que nosotros estamos utilizando es la que subyace en el modelo de “los herederos”. Identificamos, como Bourdieu (1999), la noción de cultura con una pose universalista, gratuita y desinteresada, que, a su vez, se sustentaría sobre una cierta suspensión de los intereses prácticos.

⁴ No estábamos presuponiendo, obviamente, la existencia de un tipo de estudiante “angelical” que no tuviera presente la obtención del título como finalidad de su estrategia universitaria, sino que buscábamos tan sólo –como hipótesis– situar a los universitarios en la clásica polarización acción instrumental-acción expresiva.

⁵ Hemos entendido la vocación también como lo hace Weber: “realización subjetiva de sí en una actividad profesional” (cit. en Dubet y Martuccelli, 1998: 323).

⁶ También tuvimos en cuenta, tal como nos propone Passeron (1983), el tipo de estudio que se estuviera cursando, aunque es obvio que nuestro interés se centraba en relacionar la mayor o menor adhesión a la cultura con la clase social.

en un trabajo cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas que realizamos a 40 estudiantes de distintas clases sociales⁷. En el diseño de nuestra muestra intentamos variar las condiciones de producción de las entrevistas⁸ de cara a la saturación de las diferencias discursivas, poniendo especial énfasis, insistimos, en la posición de clase de los sujetos. Subrayamos aquellos aspectos que pensamos (sobre la base de nuestras hipótesis teóricas⁹ y de los datos sobre escolarización universitaria de que disponíamos) más podían influir en la estructura de oportunidades con que se encuentran los sujetos al decidir emprender y llevar a cabo estudios universitarios. Entendimos, en pocas palabras, la clase social como nudo de condiciones, relaciones y prácticas sociales, desde el que poder explicar parte de un comportamiento concreto como es el de estudiar en la Universidad, y en ese sentido diseñamos un esquema con precisamente las cuatro posiciones sociales que habíamos visto tenían comportamientos diferenciales en lo que a tasas de acceso a la educación superior se refiere¹⁰. Ello nos estaba informando de desiguales estructuras de oportunidades educativas, que sin duda retraducían otras desigualdades sociales que considerábamos dejarían notar sus efectos incluso para el caso del joven que hubiese logrado superar la carrera escolar llegando hasta el nivel universitario¹¹.

Pasemos sin más a comentar los principales resultados de nuestro análisis. Esperamos aportar algo de luz al tema de la crisis general y especialmente cultural de la institución universitaria, teniendo en cuenta que el acercamiento interpretativo a las “experiencias” estudiantiles no es el más frecuente en las investigaciones sobre la universidad, si bien aporta un tipo de conocimiento básico de gran utilidad para cualquier propuesta de cambio político e institucional.

⁷ Este trabajo se realizó en el marco de la investigación llevada a cabo para la realización de la tesis doctoral *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, que fue defendida en el departamento de Sociología I de la Universidad Complutense en marzo del 2003, y cuya dirección estuvo a cargo del profesor D. Julio Carabaña Morales.

⁸ Según el modelo de análisis de los discursos sociales que propone Eliseo Verón (1996).

⁹ Las teorías sobre desigualdades educativas suelen apuntar la influencia no sólo del capital económico, sino también del capital cultural de los padres. Además el que los padres tengan ocupaciones a las que se accede por medio de la acumulación de capital escolar parece ser importante en las estrategias de colocación de los hijos. Esto pensamos está muy relacionado a su vez con la división trabajo no manual-manual.

¹⁰ Contemplamos una primera clase, que se correspondería básicamente con la “clase de servicio” de Goldthorpe, con tasas de entre el 50 y el 70%; es la clase que dispone de más recursos para sus apuestas educativas (Carabaña, 1997). En la segunda de las posiciones que consideramos incluimos a los trabajadores de cuello blanco de grado bajo así como a los medianos propietarios no manuales, que envían a uno de cada tres de sus hijos a la universidad (también hemos incluido aquí a los propietarios manuales con asalariados). Introdujimos otro grupo de clases medias funcionales subordinadas y de pequeños propietarios (salvo agrarios). Se trata de un grupo con tasas de escolarización universitaria de en torno al 25%. El grupo de clases populares, por último, no sólo quedaría constituido por las clases trabajadoras, sino que le añadimos el de los autónomos manuales y el de propietarios del campo sin asalariados. Este último grupo de clases populares es el que sustenta los porcentajes más bajos de probabilidades de ir a la universidad: entre el 15 y el 20%, e incluso menores en el caso de los peones industriales y jornaleros del campo.

¹¹ Otras características que tuvimos muy en cuenta a la hora de diseñar la muestra, dado que preveíamos podían dar lugar a diferencias significativas en las condiciones de producción de los discursos, fueron: el hábitat de procedencia (ser de la capital o de los pueblos), el lugar de residencia durante el curso (con los padres en la capital/ en piso de estudiantes/ en los pueblos yendo y viniendo diariamente a la universidad), y el tipo de titulación que se cursa. Señalar, por último, que seleccionamos en todo los casos a estudiantes que llevaban al menos tres años en la universidad.

La débil adhesión al discurso de la cultura desinteresada

De lo vocacional como distinción culturalista al discurso credencialista

Si hemos de buscar un rasgo que podamos entender inequívocamente como signo de adhesión a un cierto “*ethos* culturalista”, tendríamos que hablar de aquellos estudiantes que expresan una concepción vocacional de los estudios, no exenta, no obstante, en buena parte de los casos, de una cierta preocupación por las salidas y la rentabilidad de la carrera. Entendemos esta concepción vocacional como aquella en que se consideran perfectamente conjugables la capacitación profesional y el enriquecimiento o formación personales, por lo que se manifiesta en una forma de entender el aprendizaje placentera, y despreocupada por los resultados inmediatos. El interés por el saber más allá de los mínimos exigibles para ir superando las asignaturas y el gusto por el aprendizaje en sí son rasgos característicos y distintivos de esta forma de abordar la carrera¹².

(...) Pero... humm, normalmente casi... vamos, casi siempre a la gente lo que le interesa es... bueno, yo acabar mi carrera, aprobar esto, o sea, a la gente lo que le interesa es sobre todo salir del paso. Aprobar para ir a sacarse sus oposiciones y ...y trabajar. Hombre también hay gente, hay un grupo de gente... gente con la que yo me he juntado en la universidad como Miguel Ángel, ¿te acuerdas de Miguel Ángel?, Andrés, toda esa gente que se interesa no sólo a la hora de la nota, porque estamos de acuerdo que es que ahora la nota es muy importante para la hora de acceder a cualquier trabajo... pero también es importante el que tú aprendas. No sólo estudiar por salir y por aprobar, sino por estudiar aprendiendo ¿no? Y hay veces... pues también hay un grupo de gente pues que le interesa eso, no sólo limitarte a... (Consoli, 10).

En el polo opuesto a esta forma vocacional situaríamos a un tipo de estudiante que concibe los estudios de un modo mucho más explícitamente instrumental, como una forma sobre todo de adquirir un recurso (el título) canjeable en el mercado laboral por una posición laboral que en la mayoría de los casos contiene una clara aspiración de promoción social.

- Yo lo que tengo es que sacarme la carrera para cuanto antes salir de aquí. Yo me tomo esto como una autoescuela. Vamos, y creo que el resto del personal es exactamente igual, la universidad... sacártela, la carrera y tener un curro mejor que si de peón (Mario, 36).

En este segundo tipo de discurso el referente vocacional, tal como acabamos de definirlo, prácticamente es inexistente, y es además donde encontramos las concepciones más credencialistas y en este sentido descreídas de lo que supone la

¹² Esto suele tomar la forma de un cierto interés por los fundamentos científicos de los contenidos curriculares de los estudios.

formación universitaria: el resultado realmente importante de ésta es la emisión de credenciales, quedando relegado a un plano posterior una supuesta cualificación profesional.

- Bueno, yo lo que he observado, en las prácticas, me doy cuenta de... de que muchos aspectos es la teoría que nos dan, muchísimos aspectos de la teoría que nos dan, cuando estás en realidad en un salón de clase te das cuenta que es que no valen para nada. Es que no valen para nada (Álvaro, 25).

Así vemos en los siguientes fragmentos cómo estos alumnos interpretan que para los profesores remarcar su posición de autoridad suspendiendo, arbitrariamente muchas de las veces –opinan¹³, es una forma de transmitir el carácter selectivo de la profesión a la que se accede con esa carrera. Vienen de alguna manera a considerar, con mayor o menor grado de anuencia o resignación, que a lo largo de la carrera asumir el principio de absoluta dominación del profesor sobre el alumno es una forma de socialización anticipatoria: se aprenden los entresijos de cómo funciona la dominación simbólica de la profesión, y se paga para acceder al cerrado club de los que pueden ejercerla. Curiosa lectura, desde la posición de estudiante, del proceso de “cierre social” (Parkin, 1999).

D. ¿Tú crees que a lo largo de todos estos años te están formando para lo que va a ser después tu ejercicio profesional?

- Sí nos referimos a ser un buitre, y a estar encabronado como se supone que están los abogaos, puede ser que sí. Porque como te las estás tragando de esa forma, una detrás de otra, llegas y la mal leche que... que tienes que tener luego para defender a tu cliente eso seguro que la llevas. Yo creo que eso sí.

D. ¿Pero a base de qué?

- A base de... un profesor que te dice que su coche está asegurado a todo riesgo. Y no vas a aprobar esa asignatura ni de coña. Te lo dice así de claro. A base de que tú te prepares una cosa y luego... no, no, no, te entra esta otra. Que me pasó en otro examen” (Daniel, 18-19).

No obstante, hemos de tener en cuenta el vector del grado de especificidad técnico-profesional que en sí tengan los estudios que se estén cursando, pues hemos visto que el modo de identificación del estudiante con su carrera (con sus contenidos y con el supuesto carácter profesionalizador de éstos) puede estar muy mediado por ello. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio sobre opiniones y actitudes de los universitarios respecto a la formación y las identidades profesionales (Ortú *et al.*, 1997). Distinguen los autores de este trabajo cuatro posiciones discursivas, de las que nosotros hemos logrado identificar tres

¹³ El rumor de que a los profesores les dan “más dinero para sus investigaciones” cuantos más alumnos suspendan curiosamente ha salido en más de un caso entre estos alumnos, poniéndose con ello de manifiesto la creencia de que a los profesores les interesa realmente más la investigación que la docencia. Esto está en sintonía con una forma muy descreída de valorar la labor formativa de los estudios superiores, como estamos viendo.

en este nuestro grupo de estudiantes indiferentes al culturalismo. Una de ellas es la que denominan “neoproletarización indiferenciada”, que se caracteriza por el hecho de que el proyecto profesional aparece muy desdibujado, por lo que la experiencia universitaria en general se expresa con una clara desafección. Se aspira a puestos administrativos indiferenciados que, no obstante, les suponen una notable mejoría en muchos casos con respecto al estatus de la familia de la que proceden. Nosotros hemos encontrado este discurso en las carreras con un perfil de cualificación técnico-profesional menos nítido y/o donde las salidas laborales son o muy diversas o no muy seguras.

- En un banco... en una empresilla así llevando la contabilidad o... cualquier otra cosa. Hombre, tanto me da, lo que sea (Risa)” (Conchi2, 14).

Una segunda de las variantes discursivas que logramos identificar es la denominada “adaptacionismo profesionista”. Es la posición en que mayor vinculación se da entre título y actividad laboral. Se trata de carreras con un perfil profesional más preciso, y por ello entre estos estudiantes, incluso en ausencia de referente vocacional o con una débil expresión de éste, es donde encontramos el que la preocupación por los contenidos de la carrera, así como unas aspiraciones profesionales más homogéneas, se reconocen como elementos que pueden generar cierta afinidad de intereses entre los alumnos.

- No, siempre se piensa, ¿no?, y... en trabajar y en..., pero es cómo... se, es... la manera cómo afronta..., cómo afronta las cosas; gente pues que..., hay gente que... le guste lo que..., le guste mucho lo que esté haciendo pensará mucho en el título pero también piensa en la..., en las cosas que aprende la..., si le ha..., después a lo mejor está que sí que sí, dándole vuelta a la cabeza a las cosas que..., que están llevando las clases, las..., bien que tiene dudas, que no tiene dudas, y esto por qué; sí lo hay, y te ve tam..., hombre está pendiente de... (Jorge, 31).

La última de las posiciones discursivas es la llamada “neocompetitivismo gestor”. Aquí predomina, frente a la especificación profesional, la vinculación del título con un alto estatus. En este tipo de discurso lógicamente cabe menos la identificación expresiva con el ambiente universitario, y además es perfectamente compatible con una valoración muy escéptica y a veces cínica sobre la cualificación que realmente se alcanza por medio de la carrera.

- Yo, por ejemplo, muchos amigos, y ahora que están estudiando y se creen que van a ser una maravilla, pues serán, serán el típico funcionario que está, de nueve a dos, con su hora de... de tomar café, y estarán poniendo sellos; y estarán cabreados porque eso no les gusta. Pues mira yo... por lo menos, por lo que he visto de la gente, no, tienes que... quedarte en una cosa; todo es relativo, que encuentras algo mejor, pues algo mejor (Miguel, 62).

Apreciamos, en general, que el grado más o menos profesionalizador y/o técnico de la carrera imprime un carácter general de mayor o menor interés por los contenidos de ésta¹⁴; y, a la inversa, en las carreras con un más débil o diverso perfil profesional, los discursos que subrayan enfáticamente el logro de un determinado estatus como principal beneficio esperado se perfilan con mayor claridad¹⁵.

Nos parece muy destacable, para concluir este apartado, que del discurso culturalista del desinterés el rasgo que tiene mayor capacidad de distinguir a los estudiantes sea precisamente el de la mayor o menor motivación profesional en clave vocacional. Creemos que el que la dimensión que refleja una adhesión más expresiva a los estudios sea precisamente la que conjuga el desinterés con el enriquecimiento individual nos dice en todo caso mucho de la debilidad de los discursos más desinteresados y en ese sentido universalistas.

El desinterés ante lo desinteresado

Hemos de señalar, en efecto, que aquellos aspectos de la vida universitaria que más claramente se podrían identificar con la que hemos denominado “función cultural” de la universidad, en tanto que no reportan ningún tipo de rentabilidad académica concreta a los alumnos, son muy poco referenciadas en los discursos de éstos. La asistencia a actividades culturales (conferencias, cursos, espectáculos) no parecen tener mucho predicamento ni siquiera entre nuestros estudiantes más “culturalistas”. Han sido de hecho muy pocos los que hacen referencia a este tipo de actividades como significativas de su experiencia universitaria. Sí podríamos distinguir, no obstante, a determinado tipo de estudiante que al menos se preocupa de mostrar una más o menos explícita “buena voluntad cultural”¹⁶, de aquel otro que expresa sin pudor que su relación con la universidad se articula en exclusivo por medio de las exigencias académicas “obligatorias”.

- Pues la verdad es que sí, yo la universidad... que voy por obligación, porque tengo que ir a clase. Ojalá. Bueno yo soy muy... eso sí me gusta a mí, lo de las conferencias, la del Chávez no me la perdí yo, eso sí me gusta mucho. Que me gusta ver las caras, todo eso me gusta, ver lo que dice. yo qué sé, el Chávez, es famoso, ¡no voy a ir yo a verlo! Que esas cosas sí me gustan. El cine es que esas cosas como no me entero... Es verdad, no he ido a ninguna. Hasta ahora no he ido a ninguna. Pero sí es verdad, hace poco, porque el decano, el... el salón de actos ese está donde está el decano, y fuimos y yo me fijé, digo escucha, está el teatro abierto, digo aquí tiene que haber algo. Pero luego no me enteré yo... y sí tienen que poner carteles, porque siempre los ponen. Lo

¹⁴ Lo que constituye un rasgo definitorio, pero no el único, del modo “vocacional” de entender los estudios.

¹⁵ No queremos afirmar con esto que en las carreras más técnicas (las ingenierías) o de un perfil profesional más claro (por ejemplo, Derecho) no nos hayamos encontrado expresiones nada vocacionales. Es más, curiosamente nuestros más expresivos representantes de lo que hemos dado en llamar discurso credencialista se encuentran realizando este tipo de estudios.

¹⁶ En ese sentido nos hablan de hobbies culturalistas (la lectura, la música); o se excusan al menos de su apatía cultural por la falta de tiempo.

que pasa que bajar a la universidad por la tarde... A no ser que esté yo por la mañana en clase y que pueda ir... yo así ir a la universidad... o buscar libros en la biblioteca, obligatorios (Pepi, 39).

Si entre nuestros estudiantes más desinteresados hemos apreciado que, en consonancia con su discurso vocacional, si quiera tímidamente expresan una cierta buena predisposición hacia las actividades culturales, resulta sorprendente cómo no podemos decir lo mismo en lo que se refiere a la esfera de la participación estudiantil y aún menos a las inquietudes sociopolíticas¹⁷. El estudiante “culto” desde luego no parece ser hoy contestatario, ni tan siquiera participativo en los órganos de representación estudiantil. Es un rasgo bastante extendido el apoliticismo y la indiferencia, cuando no desconfianza, hacia cualquier forma de acción colectiva, de forma que implicarse en cualquiera de estos ámbitos, ya sea universitario o extra-universitario, no parece tener mucho sentido, más que si ello conlleva algún tipo de beneficio concreto.

- Hombre, soltaron el rollo porque no sabíamos ni de lo..., ni de lo que iba la cosa; y hombre, empieza, las ideas muy buenas, yo no digo..., no me meto con ellos pero la idea era muy buena, esperemos que lo consigan pero..., más representación, querían más representación porque... le parecían la facultad, solamente está derecho, las prácticas por, para derecho, empresariales; nosotros no tenemos prácticas de empresas, poca; ofertas para nosotros, quieren poner la licenciatura, que si lo consiguen, hombre, pues que está muy bien (Petra, 46).

Parece haber bastante consenso sobre la opinión de que en la mayoría de los casos la participación estudiantil no supone más que una forma de promoción personal para los que en ella se implican, dado que constituye una forma de entablar más fluidas relaciones con los profesores¹⁸. Ello es utilizado con bastante frecuencia como argumento de descrédito de esa misma participación por la que se profesa tan escaso interés.

- Tú puedes... tú ves, es que claro, es que es difícil creer en esas cosa cuando ves que hay gente que no se pringa. Si tú eres delegado, o eres representante de estudiantes tal... debes de informar, debes de... moverte por una globalidad, no por... Yo no veo que los delegaos se pringuen por la gente ni... Bueno, si te hablo del primer delegado, de la primera promoción que yo... bueno, allí si nos enterábamos de las cosas era... bueno, era un chico superdespachero pero para él. Luego para los demás... Bueno, pues sí sacó beneficios para él. Luego, así otro delegado que yo puede conocer... son delegados que trabajan para ellos” (María, 40).

¹⁷ En general los estudios sobre universitarios en España muestran un clima bastante apolítico e indiferente hacia la cultura y la participación.

¹⁸ Para alguno no se trata más que de “cosa de profesores” (Pepi, 22), como dando a entender que supone una esfera de actividades donde realmente no se cuecen sus verdaderos intereses.

Constatamos la dificultad con que, en general, se encuentran los estudiantes a la hora de articular un discurso sobre la participación como esfera en que prime el desinterés¹⁹. Por el contrario, en no pocos casos, se aplican sin ambages esquemas utilitaristas que vacían de sentido cualquier propuesta: es una pérdida de tiempo; te complicas en las relaciones con otros compañeros; es preferible en todo caso hacer cursillos, o pedir una beca de colaboración con un departamento; sólo tendría sentido en caso de reivindicar mejoras en clave credencialista y aun así es preferible que sean otros los que se impliquen; etc.

- No, estoy suscrita, pero yo no estoy metía en nada de junta ni de secretariado de no sé qué... no. Estoy suscrita, pero es sobre todo por la... no, no es una cosa que me llame la atención, y me suscribí pero era por... por las ventajas, porque si te apuntas a algún cursillo te hacen descuentos. Luego el... el viaje este que hay a Salamanca, que es un congreso que está muy bien, pues eso también te sale más barato, porque es un congreso de (...) y si estás apuntado te hacen descuentos. Yo qué sé, por ejemplo NEO luego también tiene un convenio con la... con un gimnasio, también te sale más barato. Que son otras ventajas que te ayudan. Y hay mucha gente que está por eso. Que no está ni por estar metido en asociaciones ni nada. Vamos yo estoy y en lo único que he participado ha sido en algún cursillo y en... y luego en las fiestas (risas), en las fiestas de vez en cuando. Pero que luego el tema de las asociaciones, de estar ahí metido, están metidos, yo sé... yo conozco a gente que es que se tira a lo mejor tres y cuatro diarias metías en la asociación, buscando cosas... pero es una pérdida de tiempo. Prefiero apuntarme para eso a una academia de algo que me sea más útil (Ana, 10).

- A su propio sí, yo creo que sí; de hecho yo he sido delegado siempre, (...), siempre he sido delegado, desde primero ya... fui delegado, y nunca he estado de acuerdo con las asociaciones; no siempre van a clase, y cuando van o te dicen: oye que vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, y luego no lo hacen. Yo, por ejemplo, en todas las reuniones me he peleado por tener exámenes de diciembre, las titulaciones nuevas, y no... , no ha habido manera, ahora quedan cuando tienes menos del diez por ciento de crédito, creo, entonces sí; es lo que te da opción a hacer examen en diciembre. O sea que... hemos perdido una convocatoria que antes no teníamos y ahora no la tenemos y las asociaciones de estudiantes no han hecho nada. No sé, se movilizan cuando ven la tasa seis mil, que seis mil pesetas no es dinero, y no te movilizan cuando te quitan a un montón de gente una convocatoria más, es una manera más de ir aprobando asignaturas (Diego, 34-35).

¹⁹ Esto llama más la atención en el caso de los estudiantes más “cultos”, pues podríamos suponer, tomando como referencia el modelo de los “herederos”, que en su discurso “desinteresado” y universalista, entraría la participación sociopolítica como uno de sus principales componentes.

El compañerismo como discurso universalista y desinteresado

Un elemento que, en cambio, sí nos ha parecido importante para apuntar grados de identificación más o menos expresiva con el ambiente universitario es el que se refiere a la adhesión a una supuesta solidaridad entre compañeros. Hay quienes exhiben todo un discurso de apología del compañerismo y se muestran indignados con los que valoran sólo se relacionan con la universidad de un modo competitivo e individualista²⁰.

- (...) Si es que la gente de... o sea, la gente de mi clase era... no sé, pero que eran así muy echados para atrás, que no... que pasaban y les daba igual ocho que ochenta. Porque muchas veces nosotras hemos querido, a lo mejor, no sé, o protestar o por ejemplo que era un examen, no sé qué pasó con un examen, eso fue el año pasado, a finales o a mediados, que había muchísimos... tiempo antes, decíamos hombre, que porqué no ponerlo en tal fecha ¿no? No, no, la gente muy egoísta, pensaba sólo en sí misma... O, mira, que aquí le coinciden a estas personas dos exámenes ¿no? vamos, vamos ya por ellas a... tener un poco de compañerismo. Les daba igual (Consoli, 12).

Estos estudiantes del discurso sobre el compañerismo son los que a su vez expresan como distinción su buena voluntad para participar e incluso organizar actos de tipo corporativo e institucional, y coinciden con los que se muestran más vocacionales (ver anexo).

- Un poco más general, sí pero a la luego a la hora de la verdad siempre nos juntamos los mismos, otra vez, me explico, ¿no? es decir, luego en el restaurante pues sí todos, en las mesas los grupos de siempre; y además siempre todos los grupos en la misma... nos sentamos todos en la misma fila, haciendo una ele, grandísimo; y luego en el pub que estuvimos aquí, en (...), pues los mismos grupos juntos

E.:Ya, ya

- Es decir, es un... los demás, las demás gente es que yo la veo que es, gente muy reserva, gente muy suya; yo he tenido la suerte de encontrar gente muy... abierta; entonces siempre son los mismos los que inventan todas las cenas, las fiestas... (Rosario, 54).

Por otro lado, hemos identificado otro ambiente de intensa socialidad inter-estudiantil, aunque no se trata de un espacio “culturalista”. Nos referimos a la marcha del jueves por la noche: “el jueves universitario”. Aunque quienes dicen participar asiduamente en esta movida no tienen por qué coincidir con nuestros

²⁰ Curiosamente los estudiantes que más firmemente han suscrito este tipo de expresiones son los que viven en Jaén capital con sus padres. Procedentes de institutos privados en la mayoría de los casos, han evocado las relaciones de amistad fraguadas en el nivel pre-universitario como medida del compañerismo que en gran medida dicen echar en falta entre los estudiantes en la universidad.

“estudiantes cultos”, sí pensamos se trata de un espacio que confiere identidad a los estudiantes, más allá de una mera relación de instrumentalismo curricular.

- Pues yo todo el mundo que conozco de Jaén sale todos los jueves... y yo conozco a mucha gente, de muchos sitios. Gente de pisos de estudiante, gente que está con los padres no pueden porque... si vas y vienes, hombre hay gente que está con los padres y no... tampoco la... conozco a gente de esa y se mosquean mucho. Porque, claro, se ven un poco aislados de... de lo que es el ambiente universitario. Los jueves es sagrado salir” (Virginia, 26).

Como vemos, se ha de circunscribir esta “marcha” muy especialmente a los universitarios que residen durante el curso en pisos de estudiantes. Ello nos está informando de la existencia de dos redes de socialidad bien distintas: la de los que viven en Jaén en el domicilio familiar, muchas veces constituida a partir de relaciones fraguadas en la etapa pre-universitaria, como hemos señalado antes, y la de aquellos que durante el curso residen en pisos de estudiantes.

Si los que viven con sus padres tienen dificultades, los que optan por ir y venir de su pueblo a la universidad diariamente son los que más claramente expresan a veces una forma de relacionarse con el espacio universitario que hemos visto puede identificarse con los “no-lugares” de M. Augé (1993), en tanto lugar de circulación, de distribución de apuntes, y en el que en todo caso resulta difícil hallar elementos que confieran identidad.

Y es que, en efecto, los estudiantes menos predispuestos hacia alguna de las manifestaciones de la cultura desinteresada asumen sin ambages que las relaciones entre compañeros se caracterizan más bien por la desintegración y la falta de unidad. De modo que para ellos el mejor síntoma de buenas relaciones es el que entre los estudiantes sea efectivo el intercambio de apuntes.

- Que no me relacionaba yo con tanta gente. Yo por ejemplo este año, también quizás que es que en primero estábamos mucha gente. Si nos tocó el edificio cuatro y nos tuvimos que cambiar al seis, porque en el cuatro es que no cogíamos. Era mucha gente. Quizás este año, por ejemplo en el grupo de tercero, de segundo estamos muy pocos y nos conocemos todos. Yo este año ya me hablo con todo el mundo. A mí todo el mundo me conoce, a mí todo el mundo me pide apuntes, si no vas... (Pepi, 11).

El intercambio en sentido estricto, es decir, no como una actividad gratuita, actúa, en efecto, como medida del clima de integración entre compañeros, y esto lo hemos visto así valorado prácticamente por todos nuestros estudiantes de este tipo no culturalista. No obstante, como señalan Ortí y Alonso (1990), el que los apuntes funcionen como “equivalente general” en las relaciones entre alumnos, refleja que no podemos hablar tanto de una solidaridad afectiva entre ellos, sino más bien de simple colusión de intereses. Y de hecho para algunos de nuestros estudiantes, aunque cuenten con un pequeño grupo de amistades con los que sí pueden intercambiar apuntes, valoran el clima predominante es de una débil inte-

gración, que achacan al individualismo y la competitividad que de por sí imprime la lógica de los estudios²¹.

En conjunto, para los estudiantes que hemos denominado indiferentes a la cultura desinteresada, no se aprecia una predisposición favorable a ningún tipo de discurso acerca de la “identidad estudiantil”, dibujándose tan sólo el intercambio de apuntes como posible actividad que estructure unas muy débiles relaciones sociales en ese sentido. Sólo podemos hacer la salvedad de la marcha del jueves como lugar de encuentro universitario, con gran capacidad identitaria²², pero que –insistimos– resulta una esfera lúdica que no tiene por qué guardar coherencia con el discurso sobre la cultura y el desinterés.

El sentido social de la cultura

Hemos recapitulado hasta ahora sobre las dimensiones que consideramos más relevantes del discurso culto o desinteresado, tal como nos lo concretaban sobre todo Bourdieu y Passeron (1967). Constatamos, en pocas palabras, que la concepción “vocacional” de los estudios, por un lado, y, en menor medida, el “discurso sobre el compañerismo”, son quizá los rasgos que más nos sirven para discriminar entre estudiantes cultos/indiferentes a la cultura. Las inquietudes políticas y participativas parecen ser una propuesta con escaso atractivo para la mayor parte de nuestros entrevistados, y las aficiones culturales tampoco se manifiestan como un elemento muy decisivo (salvo en débiles expresiones de “buena voluntad cultural”), incluso para aquellos sujetos que se esfuerzan por mostrar su conocimiento del código de la cultura desinteresada. Pensamos que el hecho de que el carácter universalista del discurso quede circunscrito muy especialmente a la forma en que se concibe la dimensión formativa de la carrera, nos está informando del grado moderado en que se asume el supuesto discurso generalista y desinteresado universitario. Quizá tengamos que dar la razón, llegados a este punto, a Passeron (1983) cuando sugería que uno de los sentidos sociales de la cultura desinteresada podía ser precisamente su rentabilidad (en el sentido de ser marca de distinción social). De cualquier modo, recordemos cómo Passeron lo que en realidad proponía era contextualizar el valor de la adhesión al *ethos* culturalista en las diversas estrategias que los sujetos adoptan ante los estudios, teniendo en cuenta el tipo de carrera concreta, por un lado, y, sobre todo, y en relación con nuestros interrogantes iniciales, situando dichas estrategias en diferentes posiciones sociales. En lo que

²¹ Esto lo hemos encontrado más claramente en jóvenes que cursan licenciaturas y estudios técnicos frente a diplomaturas no técnicas. Probablemente nos esté informando del mayor valor certificante de unos estudios respecto a otros, lo que da lugar a un clima más competitivo frente a otro más relajado.

²² Consideramos que los espacios de las movidas y marchas juveniles, en este caso universitarias, son lugares especialmente idóneos para construir identidades en torno a una supuesta (en tanto que es más objeto de la fantasía que real, pues se sigue dependiendo de la familia en la mayoría de las ocasiones) conquista de autonomía respecto a los padres, tal como propusimos en Ariza *et al.* (2000). Por otra parte, algo similar encuentra para el caso mexicano E. Weiss (2000) cuando apunta que la sociabilidad universitaria más informal que tiene lugar en patios, corredores y cafeterías responde a un tipo de acción comunicativa que va más allá de las meras estrategias escolares.

tiene que ver con la relación entre cultura y clase social, pues, podemos destacar principalmente dos observaciones.

Por un lado, constatamos (ver anexo) cómo todos nuestros entrevistados hijos de campesinos o de clases populares (obreros, también autónomos manuales), exhiben un discurso bastante indiferente hacia los que hemos considerado espacios o propuestas correspondientes al ámbito de la “cultura desinteresada”. La excepción a esto la constituyen los estudiantes que hemos agrupado en la categoría “cultos, pero con esfuerzo”. A éstos lo que les caracteriza es precisamente el carácter deliberativo (Hatcher, 1998) de su discurso, en el sentido de adherirse a la cultura de una forma aprendida, conscientemente intencionada, “menos naturalizada”.

- No, no me fue mal. Pero este año pues yo considero... he considerado que era importante que fuese a clase, y que también lo necesitaba a nivel personal, pues eso, relacionarme con gente. Porque realmente estaba yendo a la universidad y digo bueno, llevo dos años aquí, y a quién conozco. Porque tampoco... y... y a lo mejor... las amistades las sacas ahí. Si estás en la universidad pues... claro, estás todo el día allí, las amistades están allí, donde las... las sacas. Y claro yo decidí que no, que yo tenía que ir a clase (Lucía, 19).

Además, la conversión al “*ethos* culturalista” de estos estudiantes no deja de manifestar una continua tensión entre el interés y lo desinteresado, entre el gusto y la necesidad de hacer balance de resultados incluso de su propia opción.

(...) Y luego ya, pues a partir de segundo empecé a cambiar la concepción. Como no sólo me empezaba a interesar por... por la carrera, si no que veía que me gustaba, pues dije: “ahora lo que voy a hacer es preocuparme de que ese interés se traduzca en notas” (Rubén, 4).

(...) Entre otras cosas porque yo no tengo enchufes, los enchufes que tengo pues pueden ser los que yo he conseguido y que tampoco lo llamaría yo enchufes ¿no? A lo mejor te has ganado la simpatía de un profesor, y a la hora de la verdad no te va a servir de mucho, pero la tienes ahí y te la has ganado por lo que tú has hecho” (Rubén, 11).

Este sopesar costos y beneficios, cuando más se pone de manifiesto, es justo cuando sale a colación el tema de los padres, lo que nos parece nos está informando del sentimiento de deber con respecto a ellos con el que viven sus apuestas educativas. De hecho, podemos constatar cómo prácticamente coinciden nuestros estudiantes indiferentes a la cultura y los que experimentan con mayor intensidad el sentimiento de deuda con respecto a la familia.

(...) mi madre pues se planteó... o sea, la manera que yo tenía de plantearme la carrera la veía muy extraña. Empezó a decir: “tú tienes que aprobar”... porque claro siempre estaba acostumbrada a ir aprobando en su tiempo. Empezó a decir: “tú tienes que aprobar...”. Yo creo que ya he llegado a acostumbrarla al

hecho de que mi carrera es mía, la estoy haciendo porque me gusta, porque me divierte, y el planteamiento que tenga es lo de menos. Siempre... siempre y cuando llegue a ser lo que... lo que me propongo. Y yo creo que no le va a sonar a raro. Porque se han acostumbrados ellos también a que yo en cierta manera sea independiente, a que haga lo que me gusta, y se dan cuenta de siem... siempre que hago algo así grande que me gusta, siempre redundando en mi beneficio. Siempre. Sea académico o personal, pero siempre (Rubén, 24).

- (...) Que no sé, que yo quería ser responsable, porque aunque no había problemas económicos pero no sé. Que son un dinero que yo sé que a mis padres les está costando trabajo ganarlo. Y... que más o menos intentas... te agobias un poquito, no sé. Que yo... había asignaturas en las que las disfrutaba o... no sé, sacaba un provecho así de ellas. Pero otras que... son tan básicas, es que en primero... supongo que será igual en todas las carreras, son asignaturas tan básicas, química, matemáticas, física... Pero que ya sí... que a poquito a poco se fue apaciguando todo y tomándotelo todo con más tranquilidad y viéndolo todo más.. y disfrutando más de las asignaturas, de...de lo que se parecían. No sé, que ya poquito a poco... yo por lo menos me veo... empecé así muy fuerte y muy agobiada y luego ya poco a poco (Cristina, 5-7).

En efecto, hay estudiantes que se sienten en la necesidad de justificar de algún modo el estatus estudiantil, como etapa de prolongación de la dependencia de los padres. Aunque aquí lo hemos apuntado sólo tangencialmente, éste fue uno de los temas que pronto se reveló en el conjunto de nuestra investigación como una cuestión central y con gran potencial de focalización de los discursos de los estudiantes concretándose en una nítida divisoria entre la experiencia del estudiante vivida con una relativa carencia de legitimidad (sentimiento de deuda), por una parte, y, por otra, la asunción del estatus juvenil como etapa de latencia social en que los estudios actúan justo como actividad legitimadora. A su vez, constatábamos cómo había una clara correspondencia entre el discurso con sentimiento de deuda y los orígenes populares de los estudiantes, así como identificábamos una mayor tendencia a naturalizar la opción de continuar estudiando en la universidad para los hijos de clases medias-altas y medias con capital cultural (Langa Rosado, 2004; Langa Rosado 2005; Langa Rosado y David, en prensa).

Por otro lado, entre los representantes del discurso del desinterés se encuentran nuestros estudiantes de posición social más alta: profesionales, semiprofesionales, empleados no manuales de grado medio. Observamos que el capital escolar de los padres parece ejercer una positiva influencia en la adhesión a la cultura desinteresada. Entendemos que aquí la mayor predisposición a invertir en educación, en tanto confiere mayor legitimidad a las apuestas educativas, favorece el que éstas puedan cobrar tintes más expresivos.

No obstante, entre los hijos de medianos empresarios y los de clases medias urbanas no manuales tenemos tanto exponentes del discurso culto como del indiferente hacia la cultura. Entre los “cultos”, y sobre todo de las clases medias bajas urbanas, parece latir una cierta voluntad de mostrarse “distintos” al común de los

estudiantes precisamente al adscribirse a los rasgos que hemos identificados más definitorios del discurso desinteresado, y en ese sentido podemos considerar está actuando de algún modo la intención de representar una cierta “rareza escolar” que revalorice su estatus de universitario (Passeron, 1983). Estos estudiantes, a su vez, se caracterizan por mostrar ostensiblemente una actitud muy comprometida académicamente, que pensamos tiene su correlato en su “buena voluntad cultural”.

Entre los indiferentes al rol culturalista, por otra parte, hemos apreciado cómo curiosamente tanto los hijos de empresarios como los de clases medias bajas no manuales son quizá los que, de entre los estudiantes no “cultos”, con mayor contundencia expresan un discurso descreído acerca de la labor de cualificación profesional de los estudios, que remarca, a su vez, las relaciones de poder que median entre profesores y alumnos. Relaciones de las que, no obstante, manifiestan cierta anuencia dado que las entienden dentro del juego de selección social que supone la obtención del título. Su discurso escéptico cuando no en algún caso anti-cultura parece apuntar a una cierta forma de resistencia anti-academia (tal como sugiere Testanière, 1968, cit. en Deniz, 1997), o al menos de aquellos aspectos cuya evitación no tendrá previsiblemente ninguna repercusión curricular.

Consideramos, pues, que la adhesión a la “cultura desinteresada” tenemos que ubicarla, como nos propone Passeron (1983), en el tipo de estrategia a que responda la apuesta de cada estudiante. Así, mientras para el estudiante preocupado por mostrar su “buena voluntad educativa”, la “buena voluntad cultural” puede ser un rasgo coherente con lo anterior, para el universitario que exhibe un marcado discurso de distanciamiento y desidentificación con la universidad en general, esto se concreta tanto en lo académico como, aún más, en la adhesión a la cultura.

No queremos concluir afirmando, en relación con las clases sociales, una correspondencia entre clases bajas y discurso no culto y clases superiores y “discurso desinteresado” —teniendo, además, presente el carácter atemperado con que éste se manifiesta—. Ya hemos visto que las posiciones sociales medias expresan tanto un discurso culto como el contrario (aunque constatamos entre las clases medias con capital cultural una disposición más favorable a las manifestaciones culturalistas); y, a la inversa, entre las clases bajas también hemos encontramos exponentes del “estudiante desinteresado” (aunque, insistimos, estos últimos muestran un carácter más deliberativo, un mayor esfuerzo de adaptación cuando quieren hacer suyo el discurso culturalista). Creemos poder afirmar simplemente que en aquellos universitarios cuyo sentimiento de deuda les hace tener que justificar su apuesta educativa se aprecia una menor predisposición para asumir el discurso desinteresado de la cultura. Y ello porque este discurso entra muchas veces en contradicción con el carácter promocionista y en ese sentido utilitarista de su apuesta universitaria²³ que les lleva, por otra parte, a una estrecha dependencia de los resultados académicos,

²³ Son varios los autores que destacan un predominio de la valoración instrumental de los estudios en las clases populares: Boudon, 1983; Pino Artacho *et al.*, 1984; Zamora, 1997; Cabrera 1998; González Anleo 1999. Lassibille y Navarro (1986) señalan, por otra parte, una mayor austeridad en cuanto a ocio y cultura tanto de becarios como de los hijos de agricultores. Lo contrario les sucedía a los hijos de profesionales y cuadros superiores.

tanto en las elecciones iniciales como a lo largo de la carrera²⁴. En el polo opuesto, el que las apuestas educativas sean una opción incuestionable en determinado tipo de estrategias familiares, favorecería, por el contrario, el que estos estudiantes puedan vivir su experiencia universitaria de un modo bastante más expresivo.

Referencias

- ALONSO, L. E. y ORTI, A. (1990). “El espacio universitario como lugar de interacción”, inédito, de un estudio sobre estudiantes de la UAM realizado en el curso 89-90.
- ARIZA SEGOVIA, S. *et al.* (2000). *Informe sociológico de la juventud jiennense*, Jaén, Universidad de Jaén.
- AUGE, M. (1993). “Espacio y alteridad” en *Revista de Occidente*, 140.
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*, Madrid, Anagrama.
- BUENO, G. (1997). *El mito de la cultura*, Barcelona, Editorial Prensa Ibérica.
- CABRERA, B. (1998). *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*, La Laguna, Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades e Investigación, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- DEL PINO ARTACHO, J. *et al.* (1984). *Sobre los alumnos de la Universidad de Málaga*, Málaga, Universidad de Málaga.
- DENIZ RAMÍREZ, F. (1997). “Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo”, en *Revista de Educación*, 314.
- DUBET, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1999). “Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles” en J. Elzo, *et al.*, *Jóvenes españoles 99*, Madrid, Fundación Santa María.
- HATCHER, R. (1998). “Class Differentiation in Education: rational choices?”, en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, no 1.
- JEREZ MIR, R. (1994). “Sociedad española y Universidad: Inflexiones históricas y panorama actual (de la universidad de élites a la universidad dual)”, en *Sistema*, 121.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2001). “La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento”, en *REIS*, 93.
- LANGA ROSADO, D. (2004). “Las experiencias de los universitarios según clase social: de los distintos modos de construir la identidad juvenil en relación con las apuestas educativas” en *Praxis*, No. 5.
- (2005). *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones.

²⁴ Esta mayor dependencia de los resultados académicos para los estudiantes de clases populares ha sido una de las más importantes conclusiones del capítulo referido a la dedicación académica de nuestro trabajo.

——— y DAVID, M. (en prensa), “A massive university or a university for the masses?: continuity and change in higher education in Spain and England”, en *Journal of Education Policy*.

LASSIBILLE *et al.* (1990). *El valor del tiempo en la Universidad*, Málaga, Universidad de Málaga.

ORTI, M. *et al.* (1997). “Actitudes y representaciones sociales de los universitarios españoles: la formación superior frente al trabajo y el empleo. Una perspectiva cualitativa”, informe producido para un estudio sobre “La cultura emprendedora en la Universidad española”, dirigido por L. Cachon, y financiado por la Fundación General de la UCM, multicopiado.

PARKIN, F. (1999). “El cierre social como exclusión”, en Fernández Enguita, M. (Coord.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel Referencia.

PASSERON, J.C. y P. Bourdieu (1967). *Los estudiantes y la cultura, Los herederos*. Barcelona, Labor.

PASSERON, J.C. (1983). “La inflación de los títulos escolares y el mercado de los bienes simbólicos”, en *Educación y Sociedad*, 1.

SOUSA SANTOS, B. (2000). *Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

VERON, E. (1996). *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.

WEISS, E. (2000). “La socialización escolar” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 10.

ZAMORA FORTUNY, B. (1997). “Perfil del alumnado de los títulos de Maestro de la Universidad de La Laguna” presentado en la VI Conferencia de Sociología de la Educación (Jaca).

ANEXO

Sinopsis acerca de las unidades significativas (y sus componentes) de los discursos sobre la cultura, y correspondencias con las clases sociales

A) Clases medias con capital cultural

	Profesionales/semiprof. padre y madre	Semiprofesionales	Empleados grado medio
Estudiantes “cultos”	Angel (vocacional; buena vol. cultural)	Rosario (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)	Blanca (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)
	Ma Rosario (vocacional; actividades culturales y participativas –desencantada de las segundas)	Marina (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)	Consoli (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)
	Romu (vocacional; discurso “compañerismo”; se excusa ante la no participación en la vida cultural o asociativa)	Blanca (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural)	
	Ana (vocacional; se excusa de su nula vida cultural)	Consoli (vocacional; compañerismo; se excusa de la nula actividad cultural, aunque preocupación por formación complementaria)	
	Paco (vocacional; compañerismo)		
	Estudiantes indiferentes a la cultura	Mayte (los estudios como forma de huir del paro; nula vida cultural, participativa; escasa integración con compañeros)	Miguel (padre, pequeño empresario y madre, maestra. Discurso credencialista. Acida crítica de la participación y del supuesto “compañerismo”)

B) Clases medias

	Pequeños/medianos empresarios	Clases medias bajas urbanas
Estudiantes “cultos”	Diego. Madre con capital cultural (vocacional, como disculpándose de una visión credencialista; compañerismo)	Conchi (discurso pro-compañerismo estudiantil)
	Javier (vocacional; discurso sobre la participación estudiantil)	Virginia. Madre con capital cultural (vocacional; reivindica la capacidad de generar identidad estudiantil de la marcha del “jueves universitario”)
		Manolo (vida cultural; débil discurso vocacional)

	Pequeños/medianos empresarios	Clases medias bajas urbanas
Estudiantes indiferentes a la cultura	Pablo (discurso credencialista; ausencia vida cultural y participativa; la marcha del jueves como lugar de integración)	Rafa (discurso credencialista; ausencia vida cultural y participativa; escasa implicación con los compañeros)
		Daniel (credencialismo; ácida crítica de la vida cultural y participativa así como de la supuesta integración estudiantil)
		Alberto (credencialismo; la integración estudiantil por la exposición común al poder evaluador de los profesores)
		Alvaro (credencialismo; discurso abierto a la vida cultural y participativa, pero con cálculo de rentabilidad; la capacidad identitaria de la marcha del jueves.

C) Clases populares

	Autónomos manuales	Obreros	Campesinos (pequeños propietarios y/o jornaleros)
Estudiantes “cultos” (con esfuerzo)	Rubén (vocacional; actividades culturales)		Cristina (vocacional, buena disposición hacia la vida cultural y el compañerismo)
	Lucía (vocacional, discurso sobre el compañerismo)		
Estudiantes indiferentes a la cultura	Gloria (tensión vocación-salidas; no vida cultural ni participativa; falta de integración con los compañeros: los apuntes como indicador de “compañerismo”)	Sergio (credencialismo; ácida crítica de la vida cultural y participativa; débil relación entre compañeros)	Pepi (credencialismo; la vida cultural y participativa no tienen sentido; el intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros; la importancia de la marcha)
		Mario (credencialismo; crítica vida cultural y participativa; desapego, desintegración estudiantil)	Alicia (credencialismo; ausencia de vida cultural y participativa; el intercambio de apuntes como criterio de buenas relaciones entre compañeros; la importancia de la marcha)
		Juanfra (no referencias vocacionales, aunque su discurso no es credencialista; la marcha como espacio de integración estudiantil; no vida cultural ni participativa)	María (credencialismo; desarraigo con los compañeros; ni cultura ni participación)
		Jorge (tensión vocación-salidas; no vida cultural ni participativa; falta de integración con los compañeros)	Antonio (no referencias vocacionales, aunque su discurso no es credencialista; la marcha como espacio de integración estudiantil; no vida cultural ni participativa)

	Autónomos manuales	Obreros	Campesinos (pequeños propietarios y/o jornaleros)
Estudiantes indiferentes a la cultura		Pepe (ausencia de referentes vocacionales; falta de alusión a la vida cultural, participativa o a una supuesta integración estudiantil)	Petra (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa; falta de integración con los compañeros)
			Loli (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa)
			Inma (Aunque dice haber elegido por vocación, visión muy instrumental de los estudios, de la que excluye las facetas sin rentabilidad curricular)
			Conchi2 (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa)
			Juan (no referentes vocacionales; tampoco relativos a la vida cultural y participativa; escasas relaciones con los compañeros)
			Sara (débil discurso vocacional, en tensión con su promocionismo; valoración de relaciones competitivas entre compañeros; ausencia de referentes participativos; débil vida cultural, con cálculo explícito de costes y rentabilidad)

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

LA ACADEMIA EN JAQUE

En uno de sus espléndidos relatos, Jorge Luis Borges (1977) refiere que una mañana, viendo correr el río Charles, en Boston, a su lado se sentó una persona. Al principio le resultó incómoda aquella presencia, aunque no le pareció extraño que alguien más gustara de observar correr las aguas del río. Pero al verlo con detenimiento y, sobre todo, al entablar conversación con el *Otro* se percató con asombro que era él mismo, aunque 70 años más joven. Borges le contó al *Otro* cómo iba a ser su vida, sus constantes viajes, algunos de los libros que publicaría y los temas que desarrollaría, aunque el *Otro* no creyó mucho en la descripción de su futuro. Al final, para concluir la plática intercambiaron obsequios. El *Otro* le regaló una moneda, a su vez Borges le obsequió un billete norteamericano, con una fecha posterior a su encuentro. Ambos, como para liberarse de aquel encuentro no querido, se deshicieron de los obsequios para borrar toda huella; aunque como relata Borges el encuentro quedó registrado, primero en su memoria, y luego en el relato escrito.

La historia anterior tiene una cierta similitud con el texto que ahora se comenta, al menos así lo quiero creer. Al igual que en Borges, los ensayos que integran *La academia en jaque* no sólo se conforman con describir el presente, sino que prefiguran el futuro, aunque en este caso se trate de la universidad pública mexicana. Un futuro que en algunas instituciones ya es realidad presente, está caracterizado por la evaluación como mecanismo principal, aunque no único, para elevar y asegurar las calidades académicas, pero que además asocia indisolublemente los productos académicos como moneda. Este mecanismo no es ajeno a las universidades, ha estado presente quizá desde su propia conformación. A este respecto conviene mencionar el trabajo de los profesores universitarios durante la Edad Media, los cuales eran evaluados por sus estudiantes, y de esa evaluación dependía una buena parte de sus ingresos económicos (Le Goff, 1993). Pero lo que resulta novedoso en el presente y seguramente con mayor intensidad en el futuro cercano, es que la evaluación se haya tomado como el principal instrumento para elevar las calidades de la universidad, y además sin mediar revisión de lo que sucede con este tipo de programas. Justamente lo que se proponen y logran con éxito estos autores es develar y someter a la crítica los supuestos y efectos de la evaluación en la universidad pública mexicana, sobre todo porque, desde su perspectiva, la evaluación hasta ahora instrumentada amenaza las prácticas y

JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ
JIMÉNEZ*

Ordorika, Imanol
(coordinador) (2004).
La Academia en Jaque.
Perspectiva Política de la
Evaluación Universitaria
en México, México, D.F.
Miguel Ángel Porrúa-
CESU-UNAM.

* Departamento de
Sociología, Universidad
de Sonora.

valores que animaron a esta institución durante décadas.

Al analizar con detenimiento los nueve trabajos que integran el volumen, el lector percibe con claridad la complejidad e importancia de la universidad mexicana y a la vez los riesgos que enfrenta con la puesta en marcha de los programas de evaluación. El libro abre con el ensayo introductorio, “Ajedrez político de la academia” de Imanol Ordorika, en el que se anotan los propósitos y líneas analíticas que animan el texto. Al respecto destacan dos de ellas: La exploración de los programas de evaluación en distintos contextos institucionales y las huellas que dejan este tipo de programas, de manera especial, la desconfianza que producen entre los académicos, ya que están cambiando las formas de producción y transmisión de conocimientos. La segunda idea que resulta sugerente de explorar con detenimiento, es la vertiente política de la evaluación, que ha sido impuesta desde las esferas del poder sin estar acompañada por estrategias efectivas para generar acuerdos entre los actores, de manera especial entre los académicos, sobre quienes ha recaído una buena parte de la evaluación.

El libro prosigue con el ensayo “Ruptura de la institucionalidad universitaria”, de María Herlinda Suárez y Humberto Muñoz. Aquí el énfasis está puesto en uno de los efectos de los programas de evaluación, se trata de la *desinstitucionalización* de la vida académica, entendida como la fragilidad institucional frente a las recientes acciones emprendidas por el Estado y la sociedad. Las expresiones más claras de esta *desinstitucionalización* son el anclaje salarial y la elevación selectiva de los salarios, que obliga a los académicos a someterse obligatoriamente a los procesos de evaluación en la espera de obtener ingresos adicionales, pero que los alejan de los compromisos éticos con sus respectivas instituciones. Otra de sus expresiones es la desmovilización política, cuyo saldo más claro es el declive de los académicos en la toma de decisiones y el ascenso de otros actores. Finalmente, Suárez y Muñoz advierten una merma en la capacidad de los profesores universitarios para orientar el cambio institucional. El trabajo remata con una idea que bien vale la pena recoger aquí: no hay la intención de oponerse a la rendición de cuentas mediante la evaluación; lo que se critica duramente es el tipo de evaluación que se sigue, sin posibilidad de contestación y hasta ahora sin posibilidades de corrección en el diseño e instrumentación de los programas.

Le sigue “El mercado en la academia”, en el que Imanol Ordorika critica la orientación hacia el mercado como aparente vía de corrección de la universidad pública en México. Tomando como punto de partida los profundos cambios sociales ocurridos en la década de 1980, especialmente la reconstitución de las esferas de lo público y lo privado, el autor sostiene que la universidad pública en México abandona paulatinamente el proyecto cultural de ser productora de bienes públicos por un marcado énfasis en la vinculación con los mercados, como si éste

último fuera un instrumento de corrección de las deficiencias institucionales. En este proceso, las políticas públicas implementadas por el gobierno federal han tenido un peso definitivo. El autor discute y argumenta, sobre todo con información proveniente de la UNAM, que los programas de estímulos académicos lograron incorporarse bajo una estrategia deliberada, impulsada por las autoridades federales con el propósito de compensar el deterioro salarial de los profesores universitarios durante la década de 1980 y parte de la siguiente. El incremento salarial estuvo asociado a la evaluación académica y además fue selectivo: sólo se otorgó a aquellos que cumplieran con los lineamientos establecidos en los programas. El ensayo remata con una interesante discusión de tres zonas oscuras en los procesos de evaluación: por una parte, la productividad y la calidad de los productos académicos; por otro lado, la competencia y la diferenciación; y por último, el abandono de proyectos de largo aliento en aras de una rentabilidad en el esquema de puntuación. Una de las posibles interpretaciones generales de este trabajo es que los procesos de evaluación, asociados al mercado, no han cumplido cabalmente con la reorientación de las actividades académicas hacia la calidad, además de haber generado distorsiones considerables en las formas de asociación de la academia en México.

En el tercer trabajo, “El soborno de los incentivos”, Adrián Acosta trabaja algunas conjeturas relacionadas con los programas de estímulos hacia los académicos. Tomando como punto de referencia el caso de la Universidad de Guadalajara, sostiene que este tipo de programas están generando incertidumbre y malestar en una buena parte de los académicos. Sobre todo porque los sistemas de incentivos operan con reglas que no son del todo claras para los académicos. La participación en los programas resulta un proceso lento y tortuoso, donde el resultado en muchas ocasiones no compensa el esfuerzo invertido. De ahí que un segmento de los profesores universitarios busque compensaciones económicas en circuitos distintos a los de su institución de adscripción. Pero más allá de los actores individuales y sus percepciones, las instituciones han obtenido con los sistemas de evaluación la elevación en sus indicadores —más doctores, más publicaciones, más estudiantes titulados, más equipos de cómputo—, lo que Brunner (2005) llama *la presión de los números* a la que están sometidos los establecimientos de educación superior en la actualidad. Sin embargo estos aumentos no han sido traducidos en un incremento en el capital social de las instituciones, en el sentido de acrecentar la confianza de sus integrantes o la confianza en las reglas que rigen el juego de los estímulos. Acosta concluye recordando que uno de los principios centrales de la universidad es la diferenciación de sus integrantes a través del mérito y se pregunta si los programas de estímulos están generando otro tipo de meritocracia, que opera bajo criterios no transparentes.

En “¿Aprenden las universidades de la rendición de cuentas?”,

Estela Bensimon y Georgia Bauman cuestionan la utilidad de los programas de evaluación como recurso para la reorientación de la educación superior. Desde la década de 1980, los más importantes sistemas de educación superior en el mundo vieron proliferar con rapidez un amplio repertorio de programas de evaluación, del que nuestro país no estuvo exento. Sobre estos sistemas se han depositado variados propósitos, todos ellos favorables: a la elevación de las calidades, rendición de cuentas, fomento a las actividades estratégicas o mejora en la toma de decisiones institucionales. Justamente, este último propósito, la relación entre resultados de evaluación y decisiones institucionales, tan publicitado por los funcionarios federales e institucionales en México, es el que someten a verificación las autoras. Los hallazgos parecen indicar lo contrario. Con información empírica recuperada en tres importantes establecimientos de educación superior en México –UNAM, UAM, Cinvestav– los resultados de los procesos de evaluación, en especial los relacionados con la investigación, tienen escaso valor en la toma de decisiones institucionales, son utilizados preferentemente para la asignación de niveles de las tablas de incentivos para los académicos, pero poco o nada aprenden las instituciones de este proceso. Más aún, existe una falta de conexión entre los reportes anuales y las metas institucionales, así como tampoco existe relación con las metas nacionales para mejorar la productividad del sistema. Siguiendo el mismo razonamiento de las autoras, convendría ampliar la cuestión inicial de este trabajo para preguntar acerca de la utilidad de la investigación educativa en México, más concretamente sobre la relación entre los resultados de la investigación y la toma de decisiones en materia educativa en México.

El libro prosigue con el trabajo “Tendencias y disyuntivas en la evaluación del posgrado”, de Armando Alcántara y Alejandro Canales. El escrito enfatiza la evolución seguida por este nivel educativo en el país, especialmente su notorio crecimiento en las tres últimas décadas. En 1970, el posgrado contaba con 195 programas, alrededor de 5,000 estudiantes y 13 instituciones que lo impartían. En cambio, en el año 2000, el posgrado registra 3,700 programas, poco más de 118 mil estudiantes y 179 instituciones que lo imparten. Pese a este aumento, las políticas para el posgrado han sido escasas y poco efectivas para corregir deficiencias. Desde los años ochenta los informes sobre el posgrado en el país indicaban ciertas tendencias desfavorables, entre ellas, una fuerte concentración geográfica, especialmente en la zona metropolitana de la ciudad de México, mayor participación de la matrícula en algunas áreas de conocimiento y una fuerte participación de un puñado de instituciones, preferentemente universidades federales. Los programas de evaluación para el posgrado, especialmente el Padrón de Excelencia del Conacyt –que más que evaluación opera como instancia de certificación–, han sido insuficientes para reorientar este segmento educativo. No solo continúan

los problemas detectados hace poco más de 20 años, sino que aparecen otros, de manera especial los programas de posgrado ubicados en el sector privado de la educación superior, que son escasamente atendidos por los programas de evaluación, aunque en la actualidad existen esfuerzos por considerarlos.

“La ciencia en México: desarrollo desigual y concentrado”, es otro de los trabajos incluidos en el texto. Humberto Muñoz y Herlinda Suárez reconocen el papel estratégico que tiene la ciencia y sus espacios institucionales para las sociedades contemporáneas. Tomando como referencia datos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se analizan las características generales de este sistema de apoyo a los científicos mexicanos. El análisis muestra un escenario poco alentador. Al relacionar los miembros del SNI (alrededor de 8,000 miembros en 2003), con las instituciones de adscripción y la ubicación geográfica, los desequilibrios saltan a la vista. Prácticamente la totalidad de los investigadores laboran en instituciones de educación superior, principalmente en universidades públicas, localizadas en la zona metropolitana de la ciudad de México y un puñado de entidades más. Además, se observa un fuerte predominio las áreas de conocimiento de ciencia básica y una casi nula presencia en organizaciones industriales. En este escenario, los autores cuestionan la validez de los esquemas de patrocinio a la ciencia en México, pero más importante aún, se preguntan si el país tiene la capacidad suficiente para hacer frente a los retos de las sociedades contemporáneas, las cuales tienen un componente importante en la ciencia.

Roberto Rodríguez sostiene en su “Acreditación, ¿ave fénix de la educación superior?”, que este nivel educativo atraviesa por una etapa de redefinición. Enfrentada a una serie de retos y cuestionamientos, entre los que sobresalen la calidad de sus servicios, el papel protagónico en las sociedades del conocimiento o sus crecientes costos, las instituciones de educación superior se ven obligadas a redefinir los pactos entre el Estado, la sociedad y los propios actores institucionales. Una de las vías para lograr estos arreglos parece ser la acreditación de instituciones y programas, aunque no haya consenso sobre los mecanismos para lograrla de manera efectiva, así como tampoco acerca de las instancias responsables de llevarla a cabo. En este sentido el trabajo analiza cuatro esquemas de acreditación, correspondientes a Estados Unidos, Europa, América Latina y México. Cada uno de los cuales opera con actores, mecanismos y grados de participación distintos. Así por ejemplo, en Estados Unidos, las agencias no gubernamentales tienen predominio en los procesos de acreditación, mientras que en la Unión Europea la participación de los ministerios de educación es más activa. Más allá de los rasgos particulares y de los arreglos a los que lleguen sus principales actores —agencias gubernamentales, organismos privados y gremios profesionales—, la situación actual de los sistemas de educación

superior requiere de urgentes definiciones. Las actuales tendencias a la internacionalización e integración, colocan sobre la mesa el debate de la acreditación como cuestión necesaria de ser atendida, cuestión que en México no ha sido suficientemente conocida y discutida por los actores de la educación superior.

En el último trabajo del libro, “La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera”, Ángel Díaz Barriga desmonta la noción de evaluación y el discurso que sobre ella se ha fincado, con especial énfasis para el caso mexicano. En Estados Unidos, país que genera el concepto y la práctica, la evaluación tiene además de una larga historia, un nutrido debate acerca de sus alcances, propósitos y tecnología. No existe pues la Evaluación como un procedimiento infalible para generar resultados. En cambio en México, la evaluación tiene, además de otro trazo teórico, un componente político, puesto que se la impuso sin mediación alguna de debate, acuerdos o arreglos.

Varias son las líneas de reflexión abiertas por *La Academia en Jaque*, en especial dos. Por una parte, el análisis de los efectos que tienen los programas impulsados, que por lo expuesto en el texto parecerían no ser del todo satisfactorios ni para académicos e instituciones, ni para las agencias que los fomentan. Otra de las vetas abiertas es repensar, más allá de la orientación de los programas en curso, el valor de la evaluación como mecanismo de diferenciación de la educación superior. La diferenciación de instituciones, actores y actividades está en el centro mismo de la empresa de educación superior. Hipotéticamente permite reconocer los grados de participación, responsabilidad y calidad en el desempeño. De ser acertada esta idea, convendría formular dos cuestiones con la finalidad de avanzar en la discusión. La primera es la asociación entre evaluación y retribución en moneda. Hasta ahora el grueso de los programas de evaluación de la educación superior en México se ha valido de incentivos económicos para fomentar la participación “voluntaria”, en la espera de que instituciones y actores reaccionen favorablemente frente al envite, lo cual abre al menos dos posibilidades. Por una parte que establecimientos y actores no deseen participar de los incentivos, lo que los coloca en una zona oscura de la rendición de cuentas, ya que impiden saber su desempeño. Por otra parte, suponiendo que todos aceptaran participar en la espera de incentivos extraordinarios y la mayoría obtuviera resultados satisfactorios en los procesos de evaluación, convendría preguntarse si las bolsas de recursos financieros disponibles alcanzarían a cubrir a todos los demandantes¹. En ambos casos bien valdría el esfuerzo de reconsiderar la asociación evaluación y retribución en moneda. La segunda cuestión, es la relación entre evaluación-calidad. El estudio presentado ahora, al igual que otros más, insiste en develar que no existe asociación directa entre la evaluación y la calidad en el desempeño de la educación superior. De aceptar esto, la cuestión que surge

¹ En la Universidad de Sonora las bolsas de recursos extraordinarios para el pago de incentivos económicos a los académicos han sido insuficientes en los dos pasados procesos de evaluación, por lo que una buena parte de académicos que aun alcanzando los puntajes necesarios para acceder a los estímulos, fueron excluidos.

de inmediato es cómo diseñar mecanismos efectivos que muestren y fomenten la diferenciación de actores, instituciones y actividades, así como sus calidades en el desempeño.

Despejar estas y otras cuestiones relacionadas con el tema, supone un esfuerzo de imaginación, pero también una buena dosis de conocimiento nuevo que reconozca e incorpore las variadas formas que adquiere la vida académica en México, además de las expectativas y valores que animan el trabajo de los actores relacionados con la educación superior. De no fomentar esta línea de reflexión y propuesta, que compete principalmente a los académicos, se corre el riesgo, como sucede en el relato de Borges, de borrar todo encuentro con el futuro cercano de la educación superior, donde tal vez la evaluación continúe siendo la pieza principal para reorientar el sistema, aunque se tengan fundadas dudas sobre su operación y resultados.

Referencias

BORGES, Jorge Luis (1977). “El Otro”, en *El libro de arena*, Madrid, Alianza.

BRUNNER, José Joaquín, *et al.*, (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, versión electrónica: http://www.uai.cl/p4_postgrados/site/asocfile/ASOCFILE120050728185817.pdf

LE GOFF, Jacques (1993). *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa.

PRÁCTICAS SOCIALES Y CONSUMOS CULTURALES, UN ACERCAMIENTO A LA JUVENTUD UNIVERSITARIA

El autor, doctor en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, se ha caracterizado por escribir varios artículos sobre la universidad y la cultura juvenil. Desde hace 26 años se dedica a la docencia en la UAM Azcapotzalco y actualmente es el rector de esta unidad. Su tesis doctoral fue galardonada por el Instituto Mexicano de la Juventud como la mejor sobre jóvenes en el 2003, a ésta se le dio versión de libro, el cual a continuación se analiza.

Adrián de Garay realiza una propuesta interesante en el ámbito de la educación superior en México. La investigación se centra en el estudio y análisis de la vida de los jóvenes universitarios más allá de la etiqueta de “alumnos” los cuales, señala, se ven todos los días en las aulas, jardines y pasillos, pero poco se conoce sobre sus antecedentes familiares, prácticas de estudio, condiciones socioeconómicas, valores, sentimientos, aficiones, expectativas futuras, cómo participan e incorporan en el mundo cultural o cuáles son los recursos con los que cuentan en sus hogares para estudiar en la universidad. De esta manera los actores fundamentales de la vida universitaria son desconocidos, de ahí la pertinencia de esta investigación para abordar de forma integral elementos que permitan comprender más profundamente la noción de *jóvenes universitarios*. Así, para el autor:

[...] utilizar el término de jóvenes universitarios y no el de estudiantes permite abrir las perspectivas de análisis y conocimiento de una realidad escasamente explorada por la investigación social en nuestro país, tanto por parte de aquellos especialistas que trabajan en el campo educativo, como de aquellos otros que se ubican en el campo de los “juvenólogos”. Construir puentes entre ambos campos ha sido un propósito central en el desarrollo de nuestro proyecto (p.12).

La obra en cuestión es un estudio muy completo conformado por siete capítulos, cada uno de los cuales presenta al inicio una breve introducción, así como un apartado de conclusiones al final, esto hace que la lectura sea ágil y nos encamine hacia una adecuada comprensión y reforzamiento de datos.

Es digno de señalar la forma oportuna y sazónada de presentar fragmentos de diversas entrevistas a lo largo de todo el discurso, así como la descripción etnográfica para trasladarnos al “lugar de los

CLAUDIA GARCÍA
BENÍTEZ *

De Garay Sánchez,
Adrián (2004) *Integración de los Jóvenes en el Sistema Universitario. Prácticas Sociales, Académicas y de Consumo Cultural*, México, Ediciones Pomares. 302 pp.

* Doctorado en
Pedagogía, UNAM.

hechos”. Si bien es cierto que De Garay maneja una gran cantidad de información, su mérito principal consiste en cuidar el orden, la sistematización, la creatividad del diseño de categorías y la exposición de resultados. Sin embargo, algunos de los conceptos que utiliza como herramientas analíticas desde la perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu tales como *habitus*, práctica, capital cultural (en sus tres estados), capital económico las define muy superficialmente y no proporciona elementos al lector para tener una idea más completa y precisa sobre el horizonte teórico sobre el cual construyó su objeto de estudio.

El autor plantea también como eje analítico la inquietud de aproximarse al conocimiento de los complejos procesos que viven los jóvenes universitarios para integrar en sus prácticas sociales dos mundos que están en continua lucha y oposición: el *mundo de la ciencia* y el entramado *mundo de los jóvenes*. El primero se refiere al saber erudito que plantea de forma intrínseca la necesidad de respetar y cultivar normas, códigos y tradiciones de pensamiento. Asimismo, en la universidad se socializan de forma sistemática, ordenada y jerárquica, los conocimientos, valores y actitudes que conforman los *ethos* profesionales y disciplinares. El segundo está cargado de procesos y prácticas tendientes a quebrantar las reglas, no respetar los límites impuestos por los adultos, cuestionar el sentido de responsabilidad y disciplina de los padres y maestros, así como crear una identidad propia. Sin embargo, señala “las posibilidades reales de trasgresión o de transformación de las reglas por parte de los jóvenes universitarios, están generalmente limitadas debido a la fuerza social y simbólica de la escuela, la familia y otras instituciones sociales” (p.13).

Para conocer y analizar las prácticas sociales de los jóvenes universitarios, De Garay centró su población objeto de estudio en la Universidad Autónoma Metropolitana en sus tres unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. La muestra abarcó a más de 1,600 alumnos de distintas carreras. Entre las técnicas de investigación que utilizó se encuentran la encuesta, entrevistas en profundidad y la etnografía, así como la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos.

Dimensiones de observación y análisis

En el primer capítulo, el autor realiza un interesante recorrido conceptual sobre la noción de *juventud*. Justifica por qué les llama “jóvenes universitarios” pues hablar únicamente de “estudiantes”, como ya se mencionó, es limitarse a vincularlos sólo a prácticas escolares e impide observarlos como agentes que participan en espacios y campos culturales diversos que van más allá de las aulas. También en esta primera parte el autor explica de forma muy concreta y precisa cómo se llevaron a cabo las dimensiones de observación en los jóvenes universitarios de la UAM.

En lo que se refiere al origen social y condiciones materiales, el análisis de Adrián de Garay abarca el estado civil, origen social, familiar, capital cultural, condiciones materiales, así como condición laboral de los jóvenes. Asimismo, examinó las dimensiones correspondientes al sistema académico y social de la universidad. El *sistema académico* tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con las actividades que se generan alrededor de los planes y programas de estudio. De igual manera, se guió la investigación para conocer las prácticas y hábitos de estudio durante la trayectoria universitaria de los jóvenes (frecuencia para asistir a clase, tiempo dedicado a la lectura y a trabajos, realización de fichas, resúmenes).

El *sistema social* de la universidad se refiere a los procesos de interacción entre los mismos jóvenes, y de éstos con los profesores fuera de la práctica educativa (cafetería, pasillos, jardines, eventos artísticos y culturales). Asimismo, el análisis de las prácticas de consumo cultural se concentró en la oferta que ofrece la misma institución a los jóvenes universitarios.

Otra dimensión importante fue la que tiene que ver con los procesos culturales extrauniversitarios, los cuales se relacionan con el tiempo invertido por los jóvenes en los medios electrónicos (televisión, radio, cine, Internet). A su vez, los procesos de integración se analizaron en sus dos vertientes. *Integración institucional* en la cual la universidad traza líneas de normatividad e instituye reglas obligatorias para poder permanecer en la institución (cursar determinadas asignaturas, horarios establecidos, procesos de inscripción y reinscripción, lo permitido y no permitido en las aulas, así como el ejercicio de los derechos del estudiante). La *integración disciplinar* opera cuando los universitarios paulatinamente se van conformando hacia su campo disciplinario (características propias de cada carrera, códigos de conocimiento y conductas): “El estudiante adquiere conciencia de los límites y del contenido de su disciplina y empieza a reconocer su lenguaje especializado, sus modalidades de argumentación permitidas y su estilo intelectual característico” (p.30), es por así decirlo el “sello” que distingue a cada disciplina en particular. De igual manera, los profesores juegan un papel de suma importancia en el proceso exitoso de la integración disciplinar, razón por la cual, el autor rescata en doble sentido tanto las percepciones de los jóvenes sobre el trabajo académico como las de los profesores acerca de los estudiantes.

Una dimensión importante de la investigación fue el que se refiere a las estrategias y técnicas de análisis de la población bajo estudio. En este sentido, para realizar la encuesta, se aplicó un cuestionario a 839 mujeres y 858 hombres universitarios de las tres unidades de la UAM (Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco), las cuales tienen diferente ubicación geográfica, propios modelos y formas de organización de las actividades docentes, así como distintas ofertas culturales. Asi-

mismo, abarcó las cuatro divisiones académicas (Ciencias Básicas e Ingeniería; Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias y Artes para el Diseño). El autor realizó también entrevistas a profundidad con más de 50 jóvenes universitarios de las tres unidades, también entrevistó a 27 académicos (9 por cada unidad), 3 coordinadores de licenciatura y a los 3 responsables de la difusión y extensión universitaria de la UAM.

En cuanto a la etnografía en el lugar, el hecho de visualizar la universidad como el lugar en que los sujetos viven una vida social, permitió a De Garay comprender mejor los resultados estadísticos y el contenido de las entrevistas. El autor se dio a la tarea no sólo de visitar los hogares de 12 jóvenes para experimentar cómo viven en el seno familiar y con cuáles recursos cuentan para realizar tareas sino también de asistir a bares y “antros” donde suelen ir algunos jóvenes universitarios.

En el segundo capítulo, Adrián de Garay describe y explica el *modelo educativo* que caracteriza a la UAM y cómo se presenta como una propuesta altamente competitiva e innovadora en el campo de la educación superior en México. El tercer capítulo es propiamente el análisis profundo y sistemático del perfil de los jóvenes universitarios (sexo, edad, estado civil) estrato social y capital cultural. El modo de exposición de resultados es claro y sencillo para cualquier interesado en el tema. La abundante argumentación se complementa con cuadros que permite apreciar el exhaustivo trabajo llevado a cabo por el autor.

El cuarto capítulo analiza las prácticas académicas de los jóvenes universitarios, tristemente se observa que la academia no constituye el eje central de sus prácticas cotidianas. En palabras del autor, cuentan con un *habitus* escolar que se puede llamar la *ley del menor esfuerzo* y tratan al conocimiento como *kleenex*: usar y tirar. Se ha constituido un sistema académico y *convencional* “...lo que es más grave, la institución está siendo incapaz de generar...una estrategia educativa que les permita desarrollar cierto interés y dedicación por el cultivo del conocimiento. La UAM [...] no ha logrado que su modelo educativo sea suficientemente exitoso” (p.123). El autor enfatiza que el desarrollo de las prácticas no siempre se liga a un proceso racional que desarrolle y cultive el saber sino que se determinan por la *practicidad* de conducirse con el menor costo posible dentro de la institución para obtener un título.

El quinto capítulo aborda las prácticas de consumo cultural que les ofrece la propia UAM (con qué frecuencia asisten a los eventos culturales y artísticos) así como otros espacios de socialización diferentes a la universidad. Al tener un universo tan complejo de diferentes clases de jóvenes, algunas autoridades y académicos señalan que los muchachos no participan de la vida cultural de la universidad, lo cual para De Garay es falso. Si bien es cierto que una tercera parte de los jóvenes participa parcialmente en el consumo de la oferta cultural que

les ofrece su plantel, otra tercera parte sí asiste habitualmente a los eventos que se les ofrecen. El autor concluye que la universidad tiene una responsabilidad social de difundir y extender la cultura, pues no solamente es un centro de capacitación para el trabajo. Sin embargo, existen un conjunto de prácticas culturales de los universitarios que rebasan por mucho el ámbito de la “alta cultura”.

El sexto apartado estudia los factores que inciden en la integración de los jóvenes en el sistema académico. El autor abarca ocho subdimensiones que permiten la integración académica de los alumnos. No obstante cuatro de ellas muestran un mayor grado de significación como: el capital cultural en estado *objetivado*, el consumo televisivo entre semana, la *integración* de la oferta cultural en cada plantel, así como la edad.

El desconocimiento tanto de las múltiples racionalidades que operan en los jóvenes en relación a sus prácticas de la escuela, así como de ciertos aspectos del proceso de integración académica provoca que estén ausentes políticas específicas que atiendan la heterogeneidad social de la comunidad estudiantil. De Garay subraya:

Como hemos tratado de demostrar, considerando los límites de información con la que trabajamos, la realidad es mucho más compleja de lo que generalmente suponemos. De manera cambiante en el tiempo a nivel de la UAM, de cada unidad, división y carrera, existen diversos factores tanto internos como externos que contribuyen a explicar la complejidad de los procesos de integración académica. Por ello, cualquier política institucional en este terreno debe tener como punto de partida la diversidad y heterogeneidad de eso que llamamos comunidad estudiantil (p.226).

El séptimo capítulo se centra en analizar los factores que inciden en la integración de los jóvenes universitarios en el sistema social (edad, género, trayectoria escolar previa, perfil socioeconómico, educación en el hogar, capital cultural objetivado, horas de trabajo a la semana, tiempo de traslado a la UAM, horas de clase a la semana, opinión sobre el tiempo libre, unidad académica, opinión sobre la oferta cultural de las unidades, sobre el papel del profesorado, el índice de consumo cultural externo, consumo televisivo, integración en el sistema académico). Con base en estas dimensiones, el autor analizó, relacionó y cruzó diversas variables con la ayuda de métodos estadísticos muy bien definidos (pp.235-247).

Desde el punto de vista del autor, el discurso de las autoridades de educación superior por “reivindicar” la formación integral de los estudiantes, es muy corto, improvisado y ausente del conocimiento de los jóvenes universitarios (intereses, necesidades y motivaciones). No sólo es atender su formación académica y profesional “...sino también

contribuir a formar sujetos cultos, críticos e independientes, capaces de desarrollarse en cualquier ámbito laboral y ciudadano” (p.228). De Garay subraya que de igual forma no hay voluntad política para poner en el *centro* a los jóvenes universitarios en los proyectos de la gestión académica y administrativa, lo cual los hace vulnerables.

Finamente, en el último apartado el autor ofrece *conclusiones finales* que contemplan una tipología de perfiles generales de los jóvenes universitarios de la UAM que construyó a través de los niveles de integración académica, así como de los niveles de integración cultural interna a la institución “los *integrados*, *parcialmente integrados* y los *no integrados*”. Sobre la base de este análisis, De Garay establece siete perfiles que caracterizan a los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana: *modelo*, *medio*, *estudiante-culturalista*, *culturalista-estudiante*, *estudiante*, *culturalista*, y *visitante*.

Para terminar, es conveniente recordar que Pierre Bourdieu señala que el punto de vista es la *vista de un punto*. Así pues, Adrián De Garay considera haber tenido una mirada analítica sobre los jóvenes universitarios y haberse aproximado a las prácticas sociales de la UAM, aunque su propuesta no es exhaustiva como él mismo lo reconoce:

Nuestro objetivo ha sido reconocer, identificar e interpretar la multiplicidad y heterogeneidad de prácticas y mediaciones que ocurren en la realidad educativa, así como en cierto conjunto articulado de transiciones en las que se ven envueltos. Nuestra propuesta no es exhaustiva y tampoco la única posible, por tanto es limitada, pero esperamos haber contribuido a la producción de conocimiento nuevo acerca de uno de los sujetos protagonistas de la universidad.

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Propósitos y destinatarios:

La *Revista de la Educación Superior* es un espacio académico plural de calidad que se propone publicar textos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión latinoamericana e 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 difundirán tanto artículos de investigación, redactados de manera que sean comprensibles para profesionales de la educación superior que no sean investigadores, como ensayos, artículos de opinión y otros textos rigurosos, tratando de que los lectores, tanto investigadores como tomadores de decisiones, ensanchen el horizonte en que desarrollan su propia labor.

Temáticas prioritarias:

Los artículos de investigación que se publicarán serán aquellos que estudien el comportamiento de las instituciones de educación superior, de sus componentes o conjuntos de ellas, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias como la teoría de las organizaciones, las Ciencias Sociales o la política educativa, entre otras. Por lo que se refiere a ensayos y otros textos, se tratará de que revisen a fondo los conceptos, supuestos y paradigmas que dan pauta a la conducción de la educación superior nacional e internacional, y que permiten establecer bases comparativas para que las casas de estudios superiores mexicanas puedan desarrollarse en la perspectiva de un entorno formado por instituciones del país y el mundo con las que pueden colaborar y complementarse y con las que tiene que competir. Se buscará que, por su enfoque y calidad, los textos que publique la *Revista* tengan un interés

que rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de destinatarios potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se dará prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas de política educativa, como planeación estratégica y prospectiva; cobertura y equidad; calidad, evaluación y acreditación; marco jurídico y gobierno; toma de decisiones, cambio institucional y aspectos organizacionales; financiamiento; innovaciones institucionales; vinculación con el entorno; internacionalización.
- b) Trabajos sobre los diversos actores de la educación superior: académicos, alumnos, directivos y administrativos— así como sobre los grupos externos que tienen interés por la educación superior como empleadores, padres de familia, etcétera.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico, si 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, América del Norte u otros países.

El Consejo Editorial podrá definir como prioritarios otros temas, sobre lo cual se informará en este mismo lugar, en cada número de la *Revista*. Por el contrario, y salvo que tengan elementos de los que se mencionan en los incisos anteriores, la *Revista* no considerará para publicación trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular o reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación

superior. La problemática de las escuelas normales y la educación media sólo podrá considerarse si se relaciona con otros aspectos de la educación superior.

Materiales publicables y secciones:

En cuanto al tipo de escritos que se publicarán, se manejarán las siguientes secciones:

- a) *Estudios e investigaciones*, con artículos originales derivados de investigaciones.
- b) *Ensayos*, para dar cabida a trabajos rigurosos, también originales.
- c) *Reformas e innovaciones*, con trabajos que documenten casos innovadores desarrollados en la IES y validados por la práctica, en campos como la gestión, la evaluación y la vinculación. Los trabajos que solamente consistan en la fundamentación de una innovación podrán tener cabida en la sección de ideas y crítica, si son adecuados.
- d) *Estadísticas*, con textos que no se limiten a resumir cifras, sino que incluyan tratamientos y análisis que iluminen los datos en forma original y den lugar a interpretaciones interesantes.
- e) *Sistemas y organizaciones*, permitiendo la publicación de escritos que contengan información de interés permanente sobre sistemas de educación superior de otros países, así como sobre instituciones, centros de investigación, agrupaciones especializadas, revistas, editoriales, etcétera.
- f) *Estados del conocimiento*, sección en la que cabrán varios tipos de revisión bibliográfica: reseñas convencionales, no meramente descriptivas sino analíticas, de una obra significativa reciente; comparaciones de varios textos relacionados temáticamente; *simposia* con textos de varios autores sobre un texto particularmente relevante.

Otros aspectos:

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la *Revista* implica obviamente que los originales recibidos sean también adecuados en

cuanto a sus características formales: respecto de la ortografía, la sintaxis y el género literario apropiado, claridad de la redacción y de la estructura y apego a las *normas de citación*. La dirección podrá hacer correcciones de estilo de los originales aceptados para publicarse sin consultar con el autor, siempre sin alterar el sentido de los textos.

El envío de un original a la *Revista* supone el compromiso por parte del autor de que el texto no ha sido publicado ni enviado previamente para su publicación a otra revista, así como a presentarlo de acuerdo con las normas prácticas enlistadas abajo. Se podrán recibir textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos anteriores. Si se recomienda su publicación se traducirán al castellano. Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. Se informará oportunamente a los autores de las decisiones tomadas sobre los originales recibidos.

Los originales recibidos se someterán a un proceso de arbitraje por pares académicos que tomará en cuenta únicamente los criterios de calidad académica y pertinencia, observando el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores.

Informaciones prácticas:

- a) La extensión máxima de los artículos de investigación será de 30 cuartillas a doble espacio, incluyendo cuadros y referencias bibliográficas utilizadas en el texto (únicamente). Los demás textos no deberán exceder de 20 cuartillas a doble espacio. Todos los artículos deberán presentarse acompañados de un resumen de 100 palabras o 12 líneas como máximo, indicando las palabras clave al final del mismo, tanto en castellano como en inglés.
- b) Los trabajos deberán enviarse, de preferencia, por correo electrónico a la siguiente dirección: resu@anuies.mx, en archivo adjunto

donde, utilizando procesador WORD o compatible, se hayan eliminado el nombre del autor y otros elementos que permitan identificarlo.

- c) Las citas bibliográficas irán entre paréntesis en el texto, con el formato siguiente (Apellido, año: páginas). Las referencias completas se incluirán al final, de la siguiente forma:

Libros:

APELLIDO, Nombre (año). *Título del libro en cursivas*, Ciudad, Editorial.

Artículos de revista o capítulo en libro:

APELLIDO, Nombre, "Título del artículo o capítulo entrecomillado", *Título de la revista o del libro en cursivas*, Volumen (año) número, Ciudad, Editorial.

- d) Los Cuadros y Gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar en que deberá insertarse cada uno. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final, con llamadas de atención numéricas en el texto.
- e) En archivo por separado deberá enviarse la siguiente información sobre el (los) autor (es)

de cada texto: nombre, título e institución de adscripción; datos curriculares básicos para incluir en caso de que el texto se publique; dirección postal y electrónica; teléfono.

- f) La dirección de la *Revista* informará a los autores sobre la recepción de los originales y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se devolverán originales.
- g) Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la *Revista* y sea puesto en línea a texto completo en la página electrónica de la ANUIES. La Asociación, 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 ha sido publicado previamente y dando la referencia completa.
- h) La ANUIES enviará sin costo a cada autor dos ejemplares del número de la *Revista* en que se publique un texto, así como 5 *separatas* del mismo.

Revista de la Educación Superior

Vol. XXXV (3), N° 139

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior

se imprimió en agosto de 2006,
en papel bond de 90 grs. Se utilizó tipografía

Garamond 11/13 pts.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ANUIES

CONSEJO NACIONAL

PBRO. LIC. GUILLERMO ALONSO VELASCO	Rector Ejecutivo de la Universidad del Valle de Atemajac
DR. RAÚL ARIAS LOVILLO	Rector de la Universidad Veracruzana
DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE RAMÍREZ	Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México
C. D. LUIS GIL BORJA	Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
ING. JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ TREVIÑO	Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
DR. ARTURO LARA LÓPEZ	Rector de la Universidad de Guanajuato
DR. JOSÉ LEMA LABADIE	Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana
MTRO. FRANCISCO MARTÍNEZ NERI	Rector de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
DR. JOSÉ MORALES OROZCO	Rector de la Universidad Iberoamericana
DR. PEDRO ORTEGA ROMERO	Rector de la Universidad de Sonora
LIC. JOSÉ TRINIDAD PADILLA LÓPEZ	Rector General de la Universidad de Guadalajara
ING. ANGEL RAFAEL QUEVEDO CAMACHO	Director del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez
MTRA. ENNA ALICIA SANDOVAL CASTELLANOS	Rectora de la Universidad Autónoma de Campeche
MTRO. JOSÉ LUIS TORAL AGUILAR	Director del Instituto Tecnológico de Villahermosa
DR. JOSÉ ENRIQUE VILLA RIVERA	Director General del Instituto Politécnico Nacional

SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

Dr. en Quím. Rafael López Castañares
Secretario General Ejecutivo

Mtro. Ezequiel Jaimes Figueroa
Director General de Estudios y Proyectos

M. en A. Ed. Maricruz Moreno Zagal
Directora General para el Desarrollo Educativo

M. N. I. Juan Carlos Rivera López
Director General de Cooperación

L.A.E. Teresa Sánchez Becerril
Directora General de Sistematización y Administración

Lic. Gregorio Castañeda Cabrera
Coordinador de Comunicación Social

Lic. Carlos Rosas Rodríguez
Director de Servicios Editoriales

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Vol. XXXV (3) N° 139

JULIO-SEPTIEMBRE 2006

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- Óscar Cuéllar Saavedra y Augusto G. Bolívar Espinoza
¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico

ENSAYOS

- Alejandro Mungaray, Juan Manuel Ocegueda y Patricia Moctezuma
Demanda de educación superior y especialización económica en Baja California
- Sergio R. Torres Ochoa
Identidad formativa en la educación superior. El caso de biología

REFORMAS E INNOVACIONES

- Liliana González y Adriana de Luca
Organizaciones de educación a distancia en estructuras organizativas de la presencialidad

ZONA DE DEBATE

- Adrián Acosta Silva
Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México
- Manuel Gil Antón
Out entre primera y segunda

MIRADOR

- Delia Langa Rosado
Los estudiantes y la cultura

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- José Raúl Rodríguez Jiménez
La academia en jaque
- Claudia García Benítez
Prácticas sociales y consumos culturales, un acercamiento a la juventud universitaria

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES