

144

ISSN 0185-2760

Octubre-Diciembre de 2007

Volumen XXXVI (4)

R E V I S T A D E L A

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
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

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

Mtro. Javier Mendoza Rojas
*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM*

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
Mtra. María Jesús Pérez García
ANUIES

Sección Estados del Conocimiento
Dr. Armando Alcántara Santuario
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM

CORRESPONSALES

Sección a cargo de Pedro Flores Crespo

Argentina
Dr. Carlos Marquis
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

REVISTA DE LA

EDUCACIÓN SUPERIOR



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Diseño original:
Movimiento Gráfico
Cuidado de la edición:
Fernando F. Callirgos
Formación Editorial:
María Guadalupe Cárdenas Pérez
Correo e: gcardenas@anuies.mx
Distribución: Luis Tomás Pierre
Correo e: lpierre@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. 144, Octubre-Diciembre de 2007; 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

- | | | |
|---|----|---|
| Santos López Leyva | 7 | Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México |
| Carmen Armengol, Ferran Ferrer, Joaquín Gairín, Màrius Martínez, Margarita Massot, José Tejada y Xavier Úcar | 23 | Un marco para la elaboración de programas formativos adaptados a la filosofía de los créditos europeos |
| Liliana M. Troncoso Piedrahita | 37 | La gerencia integral aplicada a la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia |

ENSAYOS

- | | | |
|---|-----|--|
| Ignacio Sosa Álvarez | 57 | De la memoria a la historia. Los estudios latinoamericanos como disciplina y como comunidad |
| María Evelinda Santiago Jiménez y Gloria Arroyo | 87 | La Asignatura Sello CTS+I: Estrategia para la alfabetización tecnocientífica |
| Ma. Concepción Rodríguez Nieto, Jesús Enrique Esquivel Cruz y Víctor Manuel Padilla Montemayor | 99 | Aproximación al aprendizaje: punto de vista del estudiante |
| Estela Ruiz Larraguivel | 111 | Sustentos de una política de reforma en la educación superior: el caso de las universidades tecnológicas |

MIRADOR

- | | | |
|--------------------------------|-----|---|
| Pedro Horruitiner Silva | 121 | El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana |
|--------------------------------|-----|---|



ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

Rollin Kent Serna	135	Higher Education Dynamics
Esperanza Bausela Herreras	139	El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

145

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y FACTORES DE CAMBIO. LA PERCEPCIÓN DE LOS ACADÉMICOS DE TRES UNIVERSIDADES DEL NOROESTE DE MÉXICO

SANTOS LÓPEZ
LEYVA*

* Universidad Autónoma
de Sinaloa
Correo e: santos@uas.
uasnet.mx
Ingreso: 28/11/06
Aprobación con
correcciones: 16/03/07

Resumen

El presente trabajo se encarga de recoger la opinión de los profesores de tres universidades del noroeste de México en torno a las percepciones que éstos tienen acerca de los factores de cambio observados en estas instituciones, como producto de los procesos de evaluación introducidos en la educación superior a partir de la década de los noventa. El mecanismo para obtener la información fue la aplicación de un instrumento a 402 académicos, el cual consistió en calificar el comportamiento de 16 factores presentados en una lista, los cuales se ordenaron de mayor a menor de acuerdo a la opinión recabada.

Palabras clave: Evaluación institucional, universidades, modelos de evaluación y acreditación.

Abstract

The evaluation process of higher education has been increasing since 1990 and it continued through out the nineties decade and the first decade of the XXI century. The Norwest universities of Mexico are not the exception of the rule. The main task on the current research is to have the teacher's professional opinion about the influence that this evaluation mechanism has had within its own institution and their role as a process of institutional change. Therefore, a segmented instrument was applied in 16 variables to 402 teachers from three universities.

Key words: Institutional evaluation, universities, models of evaluation and accreditation.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones que tienen los profesores pertenecientes a tres universidades ubicadas en el noroeste de México acerca de transformaciones experimentadas en estas instituciones, como consecuencia de los procesos de evaluación institucional impulsados en forma más activa a partir de 1991, donde una de sus principales manifestaciones fue la creación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). El instrumento para recoger la opinión se constituyó con un grupo de 16 indicadores que fueron elaborados con tal fin.

Se puede decir que los diez últimos años del siglo pasado constituye la década de la evaluación en México ya que tuvieron una fuerte influencia en las instituciones de educación superior (IES) hacia la práctica de ejercicios de este tipo, como bien señala un autor que a partir de la década de los noventa se inicia una presión hacia las instituciones por introducir procesos de evaluación, esto ha sido desde varios frentes, tales como organismos internacionales, gubernamentales y, en general, de la propia sociedad (Díaz Barriga, 2000:15).

Desde 1978 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) había propuesto la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes), constituido en 1979; a partir de ahí se derivaron un conjunto de políticas relacionadas con la planeación y la evaluación de este nivel.

La evaluación institucionalizada de los investigadores se inicia en 1984 con el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para ello se forman comités responsables de revisar la producción académica de quienes desean ser reconocidos como investigadores nacionales y bajo ciertos indicadores se les otorga dicha categoría. Este también constituye un mecanismo para evaluar instituciones y programas, ya que aquella institución que cuenta con un

mayor número de investigadores reconocidos por el SNI, es considerada de mayor calidad en cuanto a la investigación; entonces, el número de miembros en el SNI se convierte en un indicador para evaluar un programa de posgrado y a una institución en general.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 planteó la evaluación como un medio para lograr un consenso en la definición de la calidad en la educación superior. A partir de este hecho, se dibujó un nuevo modelo de relación entre las universidades y el Estado, donde la evaluación es una de las variables centrales en esta relación, pasando del Estado planificador surgido en los años 70, al Estado evaluador que predominaría en los 90 y en lo que va de la primera década del siglo XXI (Mendoza, 1997: 316; 2003: 2).

Con la finalidad de instrumentar las políticas anunciadas en este programa, en 1989 se revivió la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), en cuyo seno se ubicó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), instalándose como una instancia de concertación entre las dependencias del gobierno federal e instituciones de educación superior, cuya función es llegar a puntos de convergencia y acuerdos sobre criterios y lineamientos generales de acción, definir y buscar los grandes objetivos, diseñar políticas y prioridades en lo relativo a las funciones y tareas de la educación superior, las cuales constituyen marcos de orientación o programas indicativos para el desarrollo nacional de dicho nivel educativo (Mendoza, 1997: 319; Rodríguez, 2002 y 2003).

Para el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación, se acordó realizar tres procesos: a) autoevaluación institucional, b) estudios de especialistas sobre el funcionamiento del sistema de educación superior en su conjunto y c) evaluación interinstitucional sobre las funciones, servicios, programas y proyectos de las instituciones de educación superior a través del mecanismo de evaluación por pares.

En este marco institucional y de políticas es que se lleva a cabo la presente investigación

donde, como elemento de observación, se recoge y analiza la opinión de los profesores de tres universidades ubicadas en el noroeste de México, las cuales son: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) que llamamos institución I; Universidad de Sonora (UniSon), institución II, y Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución III. Se recurrió a la aplicación de un cuestionario a 402 académicos de las instituciones antes mencionadas, distribuidos de la manera siguiente: institución I, 138 profesores; institución II, 134, y la institución III, 130. El instrumento fue aplicado en el segundo semestre de 2005 y primero de 2006.

La hipótesis de investigación que se maneja es que los procesos de evaluación han introducido cambios positivos en las instituciones de educación superior, estos cambios han sido diferentes en cada una de las IES de tal manera que se han formado grupos entre ellas. Las políticas de impulso a la evaluación promovidas en las universidades mexicanas han suscitado un deseo de contar con programas reconocidos por diferentes organismos, además se manifiesta por todos los medios la inquietud por aparecer como instituciones de calidad.

La hipótesis de trabajo se sustenta en que los profesores son los que mejor conocen el ambiente académico e institucional de las universidades, por tanto, la información que éstos proporcionen cuenta con alto grado de aproximación a lo que está sucediendo en las instituciones. El conjunto de conocimientos derivados de este artículo están respaldados en la opinión de estos actores y sólo resultan válidos en el marco institucional al que se hace referencia.

Los cambios se miden a través de un conjunto de factores, los cuales se seleccionaron considerando, en forma central, el marco de referencia del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES (CIEES, s/f). También se revisó otro grupo de 37 indicadores presentado y analizado por Heywood (2000: 71)

Cuatro apartados componen este trabajo. En primer lugar, se hace una revisión teórica donde se repasan un conjunto de aportaciones para la comprensión de los procesos de evaluación institucional, esta revisión aborda trabajos desde la perspectiva del estudio de los métodos; los usos y propósitos de la evaluación, sobre todo para la toma de decisiones, y los mecanismos de establecimiento de indicadores y la búsqueda de información. Un segundo apartado se encarga de explicar los métodos utilizados y presentar los datos encontrados. Después, se hace una discusión a estos datos conforme a la hipótesis planteada, y por último, se presentan algunas conclusiones finales.

Una revisión teórica de la evaluación

Atendiendo una perspectiva histórica del proceso de evaluación es posible encontrar las aportaciones de Guba y Lincoln (1989: 21-49); Madaus, Stufflebean y Scriven (1994: 23-38) y Fitzpatrick y colegas (2004: 30-44). Los dos últimos trabajos proponen una serie de etapas más apegadas al tiempo, la dividen por años; en cambio la propuesta de Guba y Lincoln está centrada en cuatro modelos que corresponden al mismo número de generaciones, sin especificar el periodo de tiempo, por tal motivo se toma esta visión, con la aclaración que algunos mecanismos de evaluación de las primeras generaciones se continúan usando por las generaciones posteriores.

La evaluación de primera generación estuvo encaminada a medir el grado en que los conocimientos transmitidos a un estudiante eran realmente absorbidos por éste, es decir, evaluar el grado de aprendizaje alcanzado por un alumno en una asignatura determinada en un periodo dado. Estas evaluaciones se aplican con motivos de promoción y los indicadores son las calificaciones de los estudiantes, el mejoramiento del programa se observa por el número de alumnos

aprobados y por el mejoramiento en el promedio de calificaciones obtenido por ellos.

Una segunda generación también tomó al estudiante como objeto central de la evaluación y se interesó en investigar si el alumno que había cursado un nivel, por ejemplo: secundaria, tenía los conocimientos suficientes para ingresar al siguiente nivel. La idea central consistía en evaluar el grado en que los objetivos eran conseguidos en cada uno de los niveles educativos. La calidad se refleja en el número de egresados y el grado de conocimientos con que cuenta el alumno para acceder al siguiente nivel.

En las dos anteriores generaciones las instituciones son evaluadas con base en las calificaciones obtenidas por los alumnos en cada grado escolar y al término del nivel educativo correspondiente. Las notas logradas por los estudiantes son los indicadores principales para una evaluación institucional o de programa.

Una tercera generación surge a raíz de los intentos de los Estados Unidos de América por mejorar los niveles educativos, ya que perciben un rezago en la carrera espacial frente a los rusos puesto que estos últimos fabricaron el *Sputnik*, primer satélite artificial lanzado al espacio. Las instituciones encargadas de la política en educación, ciencia y tecnología en aquel país promovieron la formación de equipos de diversas especialidades científicas para que se encargaran de investigar el nivel de conocimientos que en esos momentos se estaban transmitiendo en las escuelas, buscando con ello conocer la profundidad científica alcanzada en cada una de las disciplinas. El objetivo central era definir los contenidos educativos que se les debía ofrecer a los estudiantes con la finalidad de que egresaran con una mejor preparación y así poder ganar la carrera científica y bélica a la Unión Soviética. Este tipo de evaluación es practicada en la actualidad por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual impulsa el *Programme for International Student Assessment* (PISA), que se encarga de comparar el nivel alcanzado por estudiantes

de diferentes países. En el contexto institucional, esta generación se caracteriza por utilizar un método que se denomina evaluación iluminativa, es decir, los evaluadores se encargan de llamar la atención de las “zonas grises” o como se dice, “iluminar” los espacios oscuros de las instituciones mediante un ejercicio que comprende tres fases: observación de las variables que afectan el programa o institución; investigación del comportamiento de estas variables, y explicación de los principios generales y de los modelos causa-efecto que se pueden registrar en la institución. (Parlett y Hamilton, 1977). En este modelo se consideran como elementos a evaluar: las condiciones de la infraestructura y el ambiente en que se desenvuelve la institución o programa.

Haciendo un conjunto de observaciones a las generaciones anteriores, Guba y Lincoln (1989: 38-48) proponen un nuevo modelo de evaluación al cual denominan *evaluación constructivista y corresponsable*, el cual constituye la cuarta generación y se distingue por: a) las conclusiones y recomendaciones son construidas por consenso entre los participantes; b) los hechos y factores a considerar deben ser definidos en un marco de acuerdo entre los involucrados; c) los fenómenos sólo pueden ser entendidos dentro del contexto donde se lleva a cabo el estudio; d) los cambios no pueden ser calculados o definidos mediante un proceso lineal; e) el proceso de evaluación produce datos, los cuales se encuentran relacionados y es difícil establecer conclusiones en forma parcelada; f) la rendición de cuentas es una responsabilidad de cada uno de los involucrados; g) los evaluadores se convierten en buscadores de consensos, y h) los datos e información encontrados no representan un estado especial o un estado a ser legitimado, sino sólo son construcciones mediante las cuales el sistema se puede mover a otros consensos. En esta cuarta generación, las instituciones tienen una gran responsabilidad en el proceso al considerarse como agentes participativos, no como simples receptoras de los evaluadores que tienen la obligación de atender las observaciones e ins-

trumentar las recomendaciones. Los indicadores son aceptados de manera corresponsable al ser atendidos por los diferentes actores participantes en el proceso.

Un proceso de esta naturaleza puede verse desde diferentes ángulos; por ejemplo, Gardner (1994: 7-19), aprecia la evaluación inscrita en cinco marcos relacionados de la forma siguiente: a) es considerada como un juicio profesional; b) funciona como medida de alguna cosa; c) se usa para llevar a cabo una comparación entre los logros obtenidos y los objetivos propuestos; d) constituye un instrumento valioso para la toma de decisiones, y e) puede verse como un ejercicio libre de metas y estándares preestablecidos.

En los cinco marcos propuestos por este autor se pueden distinguir tres elementos centrales de un proceso de evaluación: a) el método y los mecanismos para llevar a cabo la evaluación; b) el proceso de cuantificación y medición de las variables, y c) la utilización de la evaluación en la toma de decisiones a partir del análisis de estos datos.

Autores como Tyler (Madaus, 2004: 69-77), propone un ejercicio de evaluación orientado al cumplimiento de objetivos de una institución o programa. Como método, una institución debe formular sus objetivos, los cuales se convierten en guía de acción y metas a lograr; clasificarlos respondiendo a diferentes variables; proponer una definición y explicación de los objetivos en términos del comportamiento institucional; identificación de situaciones relacionadas con cada uno de los objetivos; selección e implementación de métodos para el logro de los objetivos, y alcanzar el perfeccionamiento de los métodos para obtener mejores resultados. No en vano, este autor es considerado el iniciador de la planeación y evaluación por objetivos. El mejoramiento de una institución o programa sólo se observa cuando se logran los objetivos propuestos.

Otro autor cuyo trabajo está centrado en la metodología es Thomas Cook (Alkin y Christie, 2004: 23) quien insiste en la necesidad de eva-

luar la investigación, o sea el proceso mismo de realización de la evaluación, y en la necesidad de recomendar e introducir modificaciones sociales a través de la evaluación. Hay que resaltar la preocupación de este autor por los factores contextuales en los que se lleva a cabo el proceso y la atención a los factores que pueden afectar la realización de estudios donde el objeto es la sociedad. Consecuentemente, su preocupación estuvo centrada en que los contratantes de una evaluación deben trabajar junto con los evaluadores para decidir lo que una evaluación debe examinar, sin olvidar el contexto en que se desarrolla el programa y por consiguiente, atender los factores que afectan la evaluación. Desde la perspectiva contextual de la planeación y la evaluación, estos ejercicios son más flexibles y dinámicos; se abordan desde una perspectiva más holística y se atiende tanto el contexto interno como externo de las instituciones (Peterson, 1997: 132).

Pero sin duda, el principal metodólogo de la evaluación es Donald Campbell, que insiste en tres elementos en el planteamiento adecuado de una evaluación: a) la existencia de condiciones necesarias para conducir un verdadero estudio experimental en el marco de variables aleatorias; b) la validación interna y externa del fenómeno, y c) el experimento no es perfecto y no puede ser usado en todas las situaciones, cada uno tiene sus circunstancias especiales (Shadish y Luellen, 2004: 80).

Los autores anteriores insisten en que la forma ideal de mejorar un ejercicio de evaluación es a través del uso de métodos más adecuados.

En la evaluación como medición de variables y construcción de indicadores, destacan posiciones como las de Scriven (Gardner, 1994) quien insiste en el establecimiento de los juicios de valor sustentados en verdaderos ejercicios de medición de los objetos evaluados.

En la opinión de Ernest House (Alkin y Christie, 2004: 41), la evaluación tiene como propósito proveer de información a los tomadores de decisiones para que puedan llevar a cabo una

legítima distribución de los recursos, si la evaluación no funciona para este fin entonces tiene poca razón de ser. En este proceso de búsqueda de información y en la toma de decisiones menciona la existencia de seis “falacias éticas” que llevan a una deformación del proceso, por tanto, la evaluación no funciona para el mejoramiento de las instituciones o programas. Ellas son: el *clientelismo* (considerar en forma primordial la opinión del cliente en el juicio de la evaluación); *contractualismo* (hacer contratos inflexibles con modelos inflexibles); *administracionismo* (poner los intereses de los administradores por encima de todo); *metodismo* (creer que la metodología resuelve los problemas éticos de la evaluación); *elitismo* (incluir sólo los intereses de los contratantes de la evaluación); y *relativismo* (considerando que todos los puntos de vista tienen igual mérito). El mecanismo central para combatir estas deformaciones en un proceso de evaluación está relacionado con el diseño y aplicación de instrumentos que permitan realizar una buena medición y posibiliten establecer adecuados juicios de valor.

En cuanto a la utilización de la evaluación Stufflebeam y Webster (1994: 331-346), al realizar un estudio de las diferentes aproximaciones alternativas bajo las cuales se lleva a cabo un estudio denominado evaluación de la educación, encontraron trece direcciones diferentes o, como ellos llamaron, “aproximaciones alternativas”. Éstas las divide en tres grupos: el primero incluye las evaluaciones orientadas políticamente, que son de dos tipos. El segundo está constituido por las evaluaciones orientadas a contestar preguntas, que son de cinco tipos, y el tercero donde los estudios están orientados a conocer y realmente mejorar la calidad de lo evaluado.

Aunque todos los ejercicios de evaluación tienen su orientación política, los autores anteriores señalan que hay algunos donde predominan las motivaciones de este tipo y se refiere a aquellos estudios que son políticamente controlados y algunos que pueden estar inspirados sólo en relaciones públicas. También Weiss (2004: 154) dio todo el peso de su propuesta a la perspecti-

va política de la evaluación por tres razones: 1) los programas son creados y mantenidos por fuerzas y motivaciones políticas; 2) altos rangos del gobierno, los cuales toman decisiones de los programas, se inscriben en organizaciones políticas, y 3) las variadas leyes de evaluación tienen connotaciones políticas. Las evaluaciones no toman lugar en el vacío sino que siempre son de naturaleza política.

Otra visión desde la perspectiva política es el enfoque de Fetterman (2004: 305) el cual parte de lo que denomina el “empoderamiento de la evaluación”, mejor dicho, el empoderamiento de los evaluadores y en general de quienes son los encargados de conducir el proceso de evaluación. Para este autor, la práctica de la evaluación implica un ejercicio de poder de unos agentes sobre otros, el cual tiene sus manifestaciones bajo formas muy variadas.

Daniel Stufflebeam junto con Guba (Alkin y Christie, 2004: 44), inicialmente desarrollaron el modelo CIPP, el cual es una aproximación a la evaluación enfocada a la toma de decisiones. CIPP es el acrónimo de cuatro tipos de evaluación: Contexto, Insumos, Procesos y Productos. La evaluación del contexto envuelve la identificación de las necesidades de los contratantes para decidir sobre los objetivos del programa y en general el marco en que éste se desenvuelve. Insumos, conduce una evaluación de recursos, estrategias y diseños. Proceso, definición de la implementación del programa. La evaluación de producto mide los resultados y encamina la evaluación hacia la redefinición del programa.

Todos los autores analizados concuerdan en que los procesos de evaluación mejoran las instituciones y programas de educación superior, aunque insisten en diferentes variables como las que tienen mayor peso en el mejoramiento de estos ejercicios. Enfatizan en lo que se refiere a la definición de una metodología adecuada como lo más importante del proceso; otros lo hacen en aspectos de la utilización de la evaluación, y hay quienes tienen mayor preocupación en los tipos de información, tratamiento de la misma,

medición de los fenómenos y construcción de indicadores.

A pesar de todas estas visiones y enfoques sobre este proceso, para el caso de nuestro país se menciona que no es posible encontrar evidencias de los beneficios de la evaluación en programas, instituciones e investigadores (Bensimon, 2004: 94). No obstante que el gobierno federal ha tomado la evaluación como el “eje central de la reforma”, las observaciones realizadas –señala la autora– son de sentido común ya que no se encuentra ningún trabajo empírico para sustentar la influencia de la información emanada de las evaluaciones con el aprendizaje institucional, pero se puede observar la existencia de trabajos que buscan estudiar la influencia en los profesores, la misión de las instituciones y el mejoramiento de la cultura académica. Algunos autores citados por Bensimon señalan que en Estados Unidos los cambios en las instituciones han sido reducidos a pesar de las visitas de los pares a los diferentes programas.

Desde la perspectiva teórica nuestro trabajo maneja la idea de que los procesos de evaluación han mejorado a las IES en México, esto a pesar de que se han presentado los vicios manejados por House y señalados en este mismo trabajo.

Métodos

Como se explicó en la introducción, los profesores seleccionados fueron de tres universidades públicas del noroeste de México. Para la definición del número de profesores de cada institución se aplicó la fórmula de determinación de la muestra cuando se conoce el tamaño de la población, considerándose como población los profesores de tiempo completo de cada una de las universidades, se trabajó a un nivel de confianza del 95%. Los parámetros utilizados fueron una $Z=2.5$; $p=q=0.5$, o sea probabilidad de fracaso y éxito en iguales condiciones, con el máximo valor que de manera similar pueden tomar estos parámetros; error estándar $e=0.1$. El cuestionario aplicado contenía 16 factores

los cuales se calificaron en una escala de -3 hasta 3; los números positivos indican que un factor ha mejorado su posición con la introducción de procesos de evaluación; por el contrario, una calificación negativa significa que el comportamiento de ese factor ha empeorado, el cero indica que el factor se mantiene invariable.

Para la selección de estos factores se llevó a cabo un análisis de los indicadores presentados en el marco de referencia del Comité de Evaluación de la Administración y Gestión Institucional de los CIEES. Este comité reconoce nueve categorías centrales de indicadores, lo cual va de acuerdo con las funciones que debe atender una institución de educación superior, en total incluyen 233 indicadores (CIEES, s/f). Considerando estas nueve categorías más una agrupación de los indicadores más significativos se llegó a establecer los 16 factores utilizados. Existe un estudio donde se anuncian 410 indicadores para la efectividad de una institución, de ellos la Universidad de Carolina del Sur seleccionó 37 para realizar sus autoevaluaciones, también se revisó este grupo de indicadores. Cuando la cultura de la evaluación se ha establecido en las universidades, estas mismas instituciones pueden seleccionar y definir cuáles son los indicadores que consideran prioritarios, atendiendo sus necesidades de desarrollo y las condiciones de la región de ubicación (Heywood, 2000: 71).

Para la determinación del nivel de consistencia de los factores se aplicó el método de las alfas de Cronbach encontrándose un valor de 0.942, lo que implica un alto nivel de consistencia. Para recopilar la información y elaborar el Cuadro 1, se utilizó Excel y para el análisis de esta información se recurrió a SPSS versión 14.

Una persona se encargó de visitar a los profesores en sus respectivos centros de trabajo y les aplicó el cuestionario, en las instituciones que tienen más de un *campus* el instrumento se aplicó en todos los *campi*. Teniendo las calificaciones emitidas por los profesores, éstas se sumaron y se obtuvo el promedio para cada uno de los factores y para cada una de las instituciones. Al final, se ordenaron los resultados de mayor a menor con-

siderando el promedio de las tres universidades, todo ello aparece en el Cuadro 1.

En dicho cuadro se manifiesta que la institución que alcanzó el mayor promedio fue la III; en cambio la I obtuvo el menor promedio. En el caso de esta última institución se presentan cuatro factores negativos, es decir, que estos factores empeoraron su comportamiento, los cuales fueron: claridad en el manejo de los recursos financieros, confianza de la comunidad en el manejo de los recursos, facilidad en el acceso a los recursos por parte de las dependencias y procesos de selección de las autoridades. Como se puede ver son tres los factores relacionados con lo recursos financieros, lo cual es cierto para esta institución, pues de manera continua se ve involucrada en movimientos de presión hacia los gobiernos federal y estatal para la consecución de los apoyos financieros. Estos cuatro factores negativos no resultan tan fuertes para que fijen el límite mínimo de la distribución de la media

en un valor negativo, pues este límite alcanza 0.061. En la institución II se presentó un factor negativo y es el que se refiere al proceso de selección de autoridades; en este aspecto hay que hacer notar que las formas de nombramiento de autoridades son muy diferentes en ambas instituciones, mientras que en la I, cuando se aplicó el cuestionario, el nombramiento de rector y directores se hacía mediante elección directa por voto universal de profesores y estudiantes, en la II el rector y los directores sigue el procedimiento de elección a través de una Junta de Gobierno. También para la III este factor fue uno de los más bajos, aunque no negativo. En el ordenamiento de los factores, el primero de ellos es “Presencia y reconocimiento de la universidad” que alcanzó el mayor promedio, lo cual también se presentó en cada una de las instituciones.

Para revisar el comportamiento por grupos de factores se hizo una división por cuartiles (Cuadro 5).

Cuadro 1
Promedios de evaluación de los profesores a cada uno de los factores propuestos

No.	FACTORES	UAS	UNISON	UABC	Total	Promedio
1	Presencia y reconocimiento de la universidad	0.971	1.896	1.977	4.843	1.614
2	Eficiencia en la planeación	0.804	1.263	1.492	3.559	1.187
4	Calidad en la docencia	0.862	1.142	1.415	3.419	1.139
3	Calidad de la investigación	0.957	1.142	1.254	3.352	1.117
5	Eficiencia en la evaluación	0.732	1.120	1.346	3.198	1.066
6	Calidad en los servicios de apoyo académico	0.688	1.203	1.131	3.022	1.007
7	Funcionamiento de la vinculación	0.630	0.969	1.162	2.762	0.921
8	Facilidad consecución de los recursos	0.231	1.233	1.215	2.680	0.893
9	Calidad en la extensión	0.442	0.902	0.969	2.314	0.771
10	Contenido y aplicación de la legislación	0.137	0.797	1.3	2.235	0.745
11	Calidad en lo servicios administrativos	0.123	1.246	0.708	2.077	0.692
12	Claridad en manejo de recursos	-0.275	0.985	1.262	1.971	0.657
13	Estructura y eficacia del gobierno	0.029	0.909	1.023	1.962	0.654
14	Confianza de la comunidad en manejo de los recursos	-0.449	0.902	1.269	1.722	0.574
15	Facilidad en acceso a recursos. Por dependencias	-0.210	0.767	0.923	1.479	0.493
16	Proceso de selección de autoridades	-0.442	-0.067	0.746	0.237	0.079
	PROMEDIOS	0.327	1.026	1.199		

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados a los profesores.

Al llevar a cabo un análisis de los resultados presentados en el Cuadro 1, se puede apreciar que la variable promedio fue diferente para las tres instituciones, la más baja se alcanzó en la institución I que fue de 0.327 y la más alta fue en la institución III que alcanzó 1.20, por lo que al hacer una comparación entre universidades arroja los resultados presentados en el Cuadro 2. También es posible observar una

dispersión mayor en los datos de la institución I al contar con una desviación de mayor tamaño, lo que significa que las opiniones de los profesores de la institución I cuentan con una mayor dispersión; en cambio la institución III tiene una dispersión menor que alcanza el 0.305, lo que indica que existe mayor homogeneidad en las opiniones de los profesores de la institución III.

Cuadro 2
Medidas y valores para cada una de las instituciones

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
UAS	16	0.327	0.499	0.125	0.061	0.593	-0.45	0.97
UNISON	16	1.026	0.394	0.097	0.816	1.236	-0.07	1.90
UABC	16	1.199	0.305	0.076	1.037	1.362	0.71	1.98
Total	48	0.851	0.552	0.079	0.691	1.011	-0.45	1.98

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicando SPSS, versión 14.

En el Cuadro 2 se presentan las medias de las tres instituciones y la media total que es de 0.851, con un límite inferior de 0.691 y uno superior en 1.011 que son los intervalos donde se encuentra a la verdadera media del conjunto. Observamos que ninguna de las medias de la UAS se encuentra en ese intervalo. Por otra parte, el intervalo observado para la institución III coloca sus medias por encima del intervalo de la media general, pero tiene cruce con el intervalo de la institución II. Por lo que se empieza a observar la formación de dos grupos en las instituciones, por tal motivo, se procedió con otras pruebas. Después, al hacer un análisis de varianza muestra que existen diferencias significativas en la variable promedio de las universidades,

para ello se usó la prueba HSD de Tukey. Al comparar la institución I con la institución II se encuentra que la diferencia de medias es significativa ($p=.000$) con una diferencia de -0.699 , a favor de la institución II, haciendo lo mismo con la institución III se encuentra una diferencia significativa ($p=.000$) equivalente a -0.873 . Los intervalos de confianza al 95% se encuentran entre valores negativos en ambos extremos de la diferencia de la institución I con la institución II. En cambio, no existe diferencia significativa entre la institución II y la institución III ($p=.456$) con un valor de 0.174 , esto introduce una prueba más de que se configuran dos grupos de instituciones. Todo ello se observa en el Cuadro 3.

Cuadro 3
Comparaciones múltiples entre medias usando HSD de Tukey

(I) VAR00004	(J) VAR00004	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
UAS	UNISON	-0.699(*)	0.144	0.000	-1.048	-0.349
	UABC	-0.872(*)	0.144	0.000	-1.222	-0.523
UNISON	UAS	0.699(*)	0.144	0.000	0.349	1.048
	UABC	-0.174	0.144	0.456	-0.523	0.175
UABC	UAS	0.872(*)	0.144	0.000	0.523	1.222
	UNISON	0.174	0.144	0.456	-0.175	0.523

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

En el Cuadro 4 se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. Con la ayuda de este cuadro podemos concluir que se forman dos grupos de magnitud de cambio, el primero donde está la institución I cuyo promedio de cambio es bajo pues apenas alcanza 0.327; y un segundo grupo donde están la institución II con 1.096 y la institución III con un promedio de cambio de 1.199.

La misma demostración se encuentra a través de la aplicación de la prueba T, donde se puede afirmar que en las tres instituciones hubo un cambio positivo, pero no de iguales dimensiones.

Cuadro 4
Formación de dos grupos de universidades usando HSD de Tukey

VAR00004	N	Subconjunto para alfa =0.05	
		1	2
UAS	16	0.327	
UNISON	16		1.026
UABC	16		1.199
Sig.		1.000	0.456

Fuente: Elaboración propia utilizando SPSS versión 14.

Análisis y discusión de resultados

Por la información presentada en el apartado anterior, en consideración a la opinión de los profesores se concluye que los procesos de evaluación han introducido cambios positivos en las IES, pero no de la misma dimensión, ni en los mismos factores. Se concluye lo anterior a pesar de que algunos indicadores resultaron negativos en las instituciones I y II, pero a nivel general ninguno de ellos presentó medias negativas de cambio, pues todos los límites inferiores de las medias se ubicaron en valores positivos.

La observación de cambios en los diferentes factores seleccionados contradice los autores referidos por Bensimon (2004), quienes opinan que no existe ninguna evidencia de que se hayan introducido cambios en el aprendizaje institucional.

El factor más débil fue el proceso de elección de autoridades universitarias, el cual resultó negativo en las dos primeras instituciones. Las formas de elección de autoridades es el factor que más permanece en el tiempo. En este aspecto, resulta un dato interesante que los procesos de elección de autoridades sean diferentes en las tres instituciones, pues el caso de la institución

I, cuando se aplicó el cuestionario tenía como forma de elección la votación universal y secreta de toda la comunidad universitaria, no así las otras dos instituciones que el nombramiento de autoridades se hace mediante una Junta de Gobierno. En este caso, tanto la institución I como la II observan calificaciones negativas en este factor, lo cual significa que las políticas de evaluación no han introducido modificaciones positivas en los procesos de nombramiento de autoridades en las primeras dos instituciones y sí cambios muy modestos en la institución nú-

mero III. En la segunda mitad del año 2005 y la primera de 2006, la institución I llevó a cabo todo un movimiento para introducir cambios en las formas de elegir autoridades, ya el voto universal estaba siendo duramente cuestionado por la sociedad, en la actualidad el rector y los directores son electos por el H. Consejo Universitario, y se seleccionan de una terna propuesta por la Comisión de Postulación.

Por otra parte, al intentar un agrupamiento en los factores de cambio, esto se hace por cuartiles, los cuales se presentan en el Cuadro 5.

Cuadro 5
Distribución de los factores por cuartiles

Cuartil	Factor	Promedio	Características del cuartil
Cuartil I 0-0.5	Proceso de selección de autoridades	0.079	Es el cuartil más bajo y se refiere a consecución de recursos financieros y nombramiento de autoridades
	Facilidad de acceso a recursos por parte de las dependencias de la universidad	0.493	
Cuartil II 0.5-1.0	Confianza de la comunidad universitaria en el manejo de los recursos	0.574	Cuartil medio bajo, está relacionado con la administración, legislación, gobierno vinculación y manejo de recursos financieros
	Estructura y eficacia del gobierno universitario	0.654	
	Claridad en el manejo de los recursos	0.657	
	Calidad en los servicios administrativos	0.692	
	Contenido y aplicación de la legislación	0.749	
	Calidad en la extensión	0.771	
	Facilidad en la consecución de recursos	0.893	
Funcionamiento de la vinculación	0.921		
Cuartil III 1.0-1.5	Calidad en los servicios de apoyo académico	1.007	Cuartil medio alto. Está relacionado con el mejoramiento de la academia
	Eficiencia en la evaluación	1.066	
	Calidad en la investigación	1.117	
	Calidad en la docencia	1.139	
	Eficiencia en la planeación	1.187	
Cuartil IV 1.5-2.0	Presencia y reconocimiento de la universidad	1.614	Cuartil alto. El reconocimiento a la universidad en general

Fuente: Elaboración propia con base al cuestionario aplicado.

Al dividir los datos del promedio total en cuartiles se encuentra otra distribución, donde el primero de ellos comprende los valores de 0.0 a 0.5, que denominamos cuartil I con los valores bajos y se refiere al nombramiento de autoridades y la consecución de recursos financieros

por parte de las dependencias de la universidad. Estos fueron los dos factores que menos han cambiado en las instituciones. Ya se habló en lo que respecta a la elección de autoridades unipersonales. Otro de los factores que menos cambio ha tenido se refiere a la forma de asignar

los recursos a las dependencias universitarias por parte de la administración central. En este aspecto se ha insistido de parte de los CIEES en la necesidad de que los planes anuales de trabajo de las diferentes dependencias vayan acompañados de los correspondientes costos de cada actividad, en la idea que desde la administración central se fijen los presupuestos para cada una de las dependencias y para cada una de las acciones a realizar, situación que no se ha conseguido en algunas instituciones. La asignación de presupuestos por parte de la SEP también ha estado encaminada a lograr una asignación de recursos en forma directa a las unidades académicas, lo que se conoce con el nombre de entrega de recursos etiquetados.

El cuartil II que queda en el valor medio bajo que va de 0.5 a 1.0 comprende ocho factores y es el cuartil de los procesos administrativos, legislación, gobierno, recursos financieros y vinculación. En esta parte, se encuentra el factor de menos calificación de la institución III, que es la calidad de los servicios administrativos y el factor más bajo de la institución I que fue la confianza de la comunidad en el manejo de los recursos. La percepción de los profesores de la institución III, es que ésta ha mejorado en todos los órdenes; sin embargo, en lo que se refiere a los servicios administrativos, alcanzó la calificación más baja por parte de los profesores. La administración 2003-2006 de la institución entendió en forma clara este fenómeno y en lugar de insistir en una reforma académica se insistió en una reforma administrativa para eficientar los servicios, lo cual derivó en una transformación de la institución, que trascendió en la mejora de los indicadores. En cuanto a la institución I, donde el factor más bajo es la confianza de la comunidad universitaria en el manejo de los recursos, esto se percibe adecuado pues esta institución ha tenido serios cuestionamientos en cuanto al manejo de recursos a tal grado que se nombró una contraloría social, la cual está compuesta por representantes de diversos sectores de la sociedad.

Los indicadores incluidos en los anteriores cuartiles están relacionados con la evaluación para la toma de decisiones, donde podemos concluir que la instrumentación de procesos de evaluación poco ha sido utilizada con este fin.

El cuartil III corresponde al mejoramiento de la academia que está en el rango medio alto que va de 1.0 a 1.5 y donde se encuentran factores como eficiencia en la planeación, calidad de la docencia, calidad en la investigación, eficiencia en la evaluación y mejora en los servicios de apoyo académico. Aquí, la percepción de los profesores es el mejoramiento en los procesos de planeación, lo cual se refleja en las instituciones II y III que fue el segundo factor en importancia. Este elemento también se relaciona con la cuestión metodológica de que hablan Cook (Alkin y Christie, 2004); Peterson (1997) y Campbell (Shadish y Luellen, 2004). En cambio, en la institución I el segundo factor en importancia fue la mejora en la investigación. Esta institución, realmente no cuenta con indicadores fuertes en investigación, sin embargo, los profesores consideran que los cambios son relevantes en este aspecto ya que a inicios de la década de los noventa, prácticamente, la investigación era casi nula.

El cuarto cuartil que denominamos cuartil alto, que va de 1.5 a 2.0, en el que sólo aparece el factor “presencia y reconocimiento de la universidad”, fue el de mayor calificación en las tres instituciones. Sin duda, este es un factor de carácter político ya que con los procesos de evaluación y acreditación las instituciones adquieren un cierto prestigio que se traduce en “empoderamiento” de las autoridades universitarias en la dirección marcada por Weiss (2004), Fetterman (2004), Stufflebean y Guba (Alkin y Christie, 2004), quienes señalan que las motivaciones fundamentales para una evaluación son de carácter político y de búsqueda de reconocimiento por parte de las instituciones.

En este sentido, todas las IES se han preocupado por incrementar su presencia ante la

sociedad, y de buscar el reconocimiento tanto por organismos locales como nacionales e internacionales. En el contexto local, se busca el reconocimiento de los ayuntamientos y los gobiernos de los estados, así como organizaciones privadas, por ejemplo la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (Canacintra) y diversas agrupaciones, como los comités de vinculación y de planeación de las ciudades. En el contexto nacional, la preocupación es lograr el reconocimiento de organismos acreditadores de instituciones y programas, entre otros. Con respecto al ámbito internacional, los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (Copaes), se acogen a ciertos estándares como el ISO 9001-2000, la Foods and Drugs Administration (FDA) y la Environmental Protection Agency (EPA), sobre todo aquellas instituciones que desean certificar sus laboratorios. Las instituciones II y III han aparecido en primer lugar en la Zona Pacífico en cambio, en distintas fechas de la revista Guía Universitaria, dependiente de la empresa Reader's Digest, la institución número I apareció en tercer lugar en las publicaciones de 2005 y 2006; para 2007 ya aparece en segundo lugar, sólo atrás de la Universidad Autónoma de Baja California que ocupó el primer lugar en los años 2006 y 2007.

Muchos elementos hacen dudar de la seriedad de las publicaciones antes mencionadas, uno de ellos es que la institución II, aparece en primer lugar en un año y para el siguiente se va hasta al 11º; una institución no puede bajar tanto en una escala de este tipo en el periodo de un año, sin embargo, son indicadores que las autoridades universitarias atienden, les preocupan y toman muy en cuenta. La institución III ha llegado a ser la universidad pública con más programas acreditados en el país y en noviembre de 2004 recibió de manos del Presidente de la República un reconocimiento por contar con más del 70% de sus programas acreditados ante Copaes. Las instituciones II y III participaron en la convocatoria 2004 del premio SEP-ANUIES

al Desarrollo y Fortalecimiento Institucional, quedando la Universidad de Sonora dentro del grupo de los cuatro ganadores, que fueron tres universidades públicas y un instituto tecnológico, también público. Para el año 2005, la institución III fue galardonada con el mismo premio SEP-ANUIES como producto de su desarrollo y fortalecimiento institucional alcanzados, en ese año participaron 22 instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. Lo anterior indica la preocupación de las instituciones por lograr el mayor número de reconocimientos posible, por lo que es indudable que la educación superior en México, a partir de la introducción de ejercicios de evaluación institucional, ha arribado a otra etapa, donde es muy fuerte la inquietud de las autoridades universitarias por aparecer en los primeros lugares en diferentes publicaciones o ser consideradas como instituciones de excelencia por los distintos órganos evaluadores.

Al realizar el análisis por universidad se concluye que las tres instituciones experimentaron cambios positivos aunque no en la misma dimensión, ni de los mismos factores, pero sí es posible establecer grupos de factores quedando en primer lugar —de mayor a menor— la búsqueda de reconocimiento; en segundo lugar, los factores de carácter académico; en el siguiente puesto se encuentra los de tipo administrativo, y por último el nombramiento de autoridades y los de tipo financiero.

Otro elemento que se desprende del estudio es la formación de grupos entre las instituciones de educación superior, lo cual se hace patente en el apartado de métodos mediante la aplicación de varias pruebas. Esto se ha observado en los CIEES y se le ha dado calificaciones a los programas ubicándolos en tres niveles, donde el nivel 3 es el más bajo y se refiere al programa con más debilidades; un nivel 2 que es intermedio y el nivel 1, cuando el programa se considera de calidad. En cuanto al nivel de las instituciones, se considera de calidad aquella que tiene el 70% de su matrícula en programas de calidad, nivel 1 de los CIEES o acreditados por Copaes. El establecimiento de

niveles también se ha dado como un instrumento para calificar los programas e instituciones, por ejemplo la Higher Learning Commission of the North Central Association configuró una matriz de tres niveles de calidad, divididos en tres departamentos, por tanto, son nueve posibles celdas donde se puede ubicar el programa. Esta matriz ha sido mejorada en los años 2000 y 2003 (López, 2006: 63-65). Al respecto de la formación de grupos tienen razón varios investigadores (Glazman, 2001: 59-60) cuando señalan que la evaluación ha traído como consecuencia una segmentación de las instituciones. La diferencia es que en los Estados Unidos los grupos están establecidos de antemano y existen indicadores que cada uno de los grupos debe atender o bien, se califican de acuerdo con la escala alcanzada en cada indicador.

La evaluación se ha ligado a los recursos, por tanto, también ha fortalecido a los organismos evaluadores ya que, difícilmente, la institución o programa que no cumple con los parámetros establecidos por los organismos evaluadores accede a recursos extraordinarios.

Conclusiones

Por la opinión de los profesores se puede observar que los mayores cambios que ha introducido la evaluación en las instituciones de educación superior provienen del deseo de las propias instituciones de aparecer con grados de reconocimiento y acreditación por parte de organismos externos.

En un segundo lugar se encuentran las actividades de planeación, para después ubicar las labores relacionadas con el quehacer académico donde se encuentran la investigación, la docencia y la extensión. En el tercer sitio se ubican cuestiones relacionadas con administración, gestión y normatividad y, por último, lo relacionado con el manejo de recursos y la elección de autoridades. Aunque se observa una variación diferente en las tres instituciones, a nivel general se puede llegar a una tipología como la anterior.

Otro elemento que verifica este trabajo es la existencia de grupos de universidades por sus niveles de calidad, según la apreciación de los investigadores, hecho que ya habían detectado algunos autores tanto en el espacio mexicano como en los Estados Unidos.

Para observar cambios de mayor trascendencia en las instituciones es necesario introducir modelos de planeación y evaluación que privilegien el trabajo de los profesores y, en general, de la comunidad universitaria, buscando un mayor involucramiento de ésta en la toma de decisiones.

Es recomendable introducir un nuevo modelo de evaluación donde tengan una mayor participación los actores universitarios, esto en la dirección recomendada por Guba y Lincoln (1989) donde se observa una responsabilidad compartida y un constante mejoramiento en los procesos de evaluación. También es necesario atender los factores contextuales propuestos por Cook (Alkin y Christie, 2004) y Peterson (1997). Es necesario desterrar los vicios marcados por Ernest House (Alkin y Christie, 2004: 41)

Referencias

ALKIN, Marvin C. y Christina A. Christie (2004). "An evaluation theory tree", en Marvin C. Alkin, *Evaluation roots. Tracing theories views and influences*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage publications.

BENSIMON, Estela Mara y Bauman Georgia (2004). "¿Aprenden las universidades de la rendición de cuentas?", en Imanol Ordorica, *La Academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Cámara de Diputados-Porrúa-UNAM.

CIEES (s/f), *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de educación superior*, México, ed. CIEES.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000). “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco Méndez, y Ángel Díaz Barriga (Coord.) “*Evaluación Académica*”, México, CESU-UNAM, FCE.

FETTERMAN, David M. (2004), “Branching out or standing on a limb. Looking to our roots for insight”, en Marvin C. Alkin (2004), *Evaluation roots. Tracing theories views and influences*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage publications.

FITZPATRICK, Jody L. et al. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Boston, Pearson.

GARDNER, Don E. (1994). “Five evaluation frameworks: implications for decision making in higher education”, en Joan Stark y Thomas Alice, *Assessment program evaluation*, Ashe Readers Series, Needham Heights MA, Simon and Schuster Custom Publishing.

GLAZMAN NOWALSKI, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós educador.

GUBA, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, London y New Delhi, Sage Publications.

HEYWOOD, John (2000). *Assessment in Higher Education. Student learning, teaching, programs and institutions*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley publishers.

LÓPEZ, Cecilia L. (2006). “The assessment matrix: providing evidence of sustainable commitment to student learning”, en Peter Hernon, et al. (2006), *Revisiting outcomes assessment in higher education*, Westport, Connecticut y London, Libraries Unlimited.

MADAUS, George F. et al. (1994). “Program evaluation”, en Joan Stark y Alice Thomas, *Assessment program evaluation*, Ashe Readers Series, Needham Heights MA, Simon and Schuster Custom Publishing.

——— (2004). “Ralph W. Tyler’s Contribution to Program Evaluation”, en Marvin C. Alkin, *Evaluation roots. Tracing theories views and influences*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage publications.

MENDOZA ROJAS, Javier (1997). “Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación”, en Alejandro Mungaray Lagarda, y Giovanna Valenti Nigrini (Coord.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES.

——— (2003), “La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década”, ponencia en el *VIII Congreso Internacional de la CLAD sobre la reforma del Estado y la Administración Pública*, oct. 2003, Panamá.

PARLETT, M. & D. Hamilton (1977). *Evaluation as illumination: a new approach to the study in innovative programs*, Londres, McMillan.

PETERSON, Marvin W. (1997). “Using contextual planning to transform institutions”, en Marvin W. Peterson, et al., *Planning and Management for a changing environment. A handbook on redesigning postsecondary institutions*, San Francisco, Jossey-Bass Publications.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2002). “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-abril de 2002, vol. 7, No. 14.

——— (2003). “Acreditación de la educación superior. El caso de México”, en *Campus Milenio No. 50*, septiembre 25 de 2003.

SHADISH, William R. y Luellen, Jason (2004). “Donald Campbell: The accidental evaluator”, en Marvin C. Alkin, *Evaluation roots. Tracing theories views and influences*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage publications.

STUFFLEBEAM, Daniel L. y Webster, William (1994). “An analysis of Alternative Approaches to Evaluation”, en Joan Stark y Thomas Alice, *Assessment program evaluation*, Ashe Readers Series, Needham Heights MA, Simon and Schuster Custom Publishing.

WEISS, Carol H. (2004). “Rooting for evaluation”, en Marvin C. Alkin, *Evaluation roots. Tracing theories views and influences*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage publications.

UN MARCO PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS ADAPTADOS A LA FILOSOFÍA DE LOS CRÉDITOS EUROPEOS

CARME ARMENGOL,
FERRAN FERRER,
JOAQUÍN GAIRÍN,
MÀRIUS MARTÍNEZ,
MARGARITA
MASSOT, JOSÉ
TEJADA, XAVIER
ÚCAR*

* Facultad de Ciencias de la Educación (Titulación de Pedagogía) de la Universidad Autónoma de Barcelona
Correo e: carme.armengol@uab.es
Ingreso: 07/02/07
Aprobación: 22/05/07

Resumen

Se presenta una propuesta referencial de algunas de las posibilidades que existen para elaborar programas formativos en la línea de los créditos europeos. Se expone el desarrollo de los diferentes apartados que tendrían que constituir el programa de una materia: la contribución de la materia a la formación del profesional, los objetivos y competencias, los contenidos, el plan de trabajo (alternativas de actividades y horarios) y la evaluación y acreditación de los aprendizajes. También se aborda el proceso de clarificación conceptual y de operación para mostrar indicadores que sirvan como referentes para analizar el cambio de orientación ante los nuevos planteamientos y así, abordar algunas de las cuestiones de carácter organizativo que se derivan.

Palabras clave: Créditos europeos, programa formativo, modelos de planificación.

Abstract

The present approach concerns a referring proposal of some existing possibilities on the formative programs elaboration into the European credit line. In this model, the development of different parts that would have to constitute the program of a subject its given, and that concretes into the topic contribution about the professional development, the goals and abilities, its contents and work program (that includes an alternative of activities, schedules and its sequence arrangement), learning evaluation and accreditation. An example of the proposal its equally presented. The process of concept clarification and operating capacities approached allowed us, at last, to explicit indicators that could be used as a reference to analyze the change of guidelines that new planning models suggest.

Key words: European credits transfer system, formative programs, planning models.

El contexto europeo de la educación superior

Referirnos a la implementación de los European Credit Transfer System¹ (en adelante para agilizar la lectura nos referiremos a los ECTS) en la universidad supone tomar como referencia la Declaración de Bolonia y el proceso posterior que se ha desplegado inspirado en este documento inicial. Si bien los ECTS existían con anterioridad a la propia Declaración, estos toman sentido a partir de su aprobación y, sobre todo, de su impulso posterior. Al respecto nos conviene recordar algunos de los aspectos del proceso de Bolonia que nos permiten comprender con más claridad los límites, posibilidades, las virtudes y los defectos de los ECTS.

- La Declaración de Bolonia (1999) es un texto de fuerte contenido político, de libre adhesión, firmado por países, no por universidades. En este sentido estamos más ante un modelo específicamente europeo que ante un modelo norteamericano donde el peso de las universidades es claramente superior.
- No está centrado exclusivamente en los estados miembros de la Unión Europea sino en Europa.
- Los dos objetivos fundamentales son:
 - Construir una comunidad europea de ciudadanos, con un alto nivel de formación en competencias profesionalmente relevantes y con un conjunto de valores compartidos.
 - Crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta apuesta por crear un Espacio Europeo de Educación Superior encuentra uno de sus

puntales en el despliegue de un sistema común de créditos como son los ECTS. Estableciéndose, por tanto, diversas relaciones entre los ECTS y el Espacio Europeo de Educación Superior:

- El referente de las universidades ya no es el propio Estado - Nación sino los países europeos. Ya no se forman sólo estudiantes para el propio país sino para un entorno político, cultural y laboral más amplio.
- Se procura impulsar un proceso de armonización, en el que se intenta unificar la estructura del primer, segundo y tercer ciclo, a partir de una división entre las titulaciones de grado y de posgrado y unas duraciones similares en número de años y número de ECTS a cubrir. Se trata más de un acuerdo de mínimos que de máximos procurando establecer un marco común de titulaciones de educación superior.
- El Espacio Europeo de Educación Superior supone la existencia de un sistema de titulaciones *comprensible, transparente, comparable y transferible*, entre países y entre instituciones universitarias. Por esta razón, se crea el Suplemento del Diploma, de obligado cumplimiento en todas las universidades de los países firmantes de Bolonia. La información que tiene que incluir ha de ser relevante no sólo para el estudiante sino también para los empleadores. Los ECTS tienen que contribuir a hacer esta información más transparente, comparable, comprensible y transferible.
- La transferibilidad de los ECTS y, por lo tanto, de las titulaciones de un país o universidad a otro se fundamenta, también, en un clima de confianza entre las instituciones. Estas tienen que fiarse de que los sistemas de evaluación y seguimiento hecho por el estudiante en la universidad de origen son correctos y se corresponden con lo que señala el Suplemento del Diploma.

¹ Sistema de transferencia de créditos ideado en el marco de los proyectos Sócrates Erasmus para facilitar el intercambio de estudiantes.

- El Espacio Europeo de Educación Superior supone también un entorno de competitividad entre universidad tanto en el interior del país, entre países europeos, como entre países y universidades europeas respecto a otros continentes del mundo. Esto implica gozar de altos estándares de calidad, que se suelen medir a través de los ECTS. Garantizar la calidad de los estudios de una universidad vía acreditación es la estrategia marcada por Bolonia y los ECTS tendrán un papel fundamental.
- El Espacio Europeo de Educación Superior implica promover la movilidad académica (de estudiantes y profesores) y también la movilidad profesional en el interior de Europa. Los ECTS tienen que facilitar los trámites administrativos y las equivalencias académicas que provocan esta movilidad de estudiantes.
- Finalmente, la creación de este Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido la necesidad de ponerse de acuerdo sobre ciertos aspectos puntuales de los ECTS. Por ejemplo, establecer que lo habitual sea que el estudiante de tiempo completo cubra 60 créditos por año, y que un crédito corresponda, aproximadamente, a 27 horas (entre 25-30 h.) de dedicación del estudiante a su aprendizaje.

Precisamente, en relación a este último punto, y alejándonos de la visión más política de los ECTS expuesta hasta el momento, hay que tener presente que el modelo educativo que sustenta estos nuevos créditos es muy diferente al que era práctica común en muchas universidades europeas. En concreto, los ECTS ponen el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, en el número de horas que éste destina a conseguir unas determinadas competencias mediante un conjunto de actividades diseñadas por el profesor. Este es, muy posiblemente, el cambio más relevante y más difícil de todos los que tiene en

la actualidad el proceso de Bolonia en nuestra universidad.

Con la finalidad de ir precisando los términos, tomaremos en primer lugar una definición de ECTS apuntada por una de las más conocidas especialistas en esta temática en la actualidad: “Los ECTS representan los valores numéricos que cuantifican el trabajo del estudiante (*student workload*) para preparar una materia. Se asignan a cada asignatura en relación al volumen global de trabajo de un curso académico” (Pagani, 2003).

De la misma manera, tomando un referente normativo más cercano a nuestra realidad encontramos que:

El crédito europeo es la unidad de medida del valor académico que representa la cantidad de trabajo que el estudiante tiene para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene para la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas que conducen a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran tanto las enseñanzas teóricas como prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con la inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante tiene que realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios (Art. 3, Real Decreto 1125/2003 del BOE núm. 224).

La implantación de los ECTS no se resuelve, sin embargo, a base de decretos de los diversos países firmantes de la Declaración de Bolonia, ni teniendo una clara delimitación conceptual, ni porque un grupo de profesores decidan avanzar sólidamente en esta dirección. Hay múltiples temas que quedan por resolver y no vamos a poder resolverlos todos a la vez, en este texto abordamos

uno de ellos con la intención de ir haciendo camino y poder así avanzar un poco en el tema.

El contexto español

En el estado español la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (conocida como la ANECA) convocó, el verano de 2003, 15 ayudas para la realización de estudios conducentes a elaborar nuevos mapas de titulaciones universitarias. A estas ayudas se podían presentar universidades agrupadas en redes lideradas por una de ellas. La universidad de Deusto presentó una propuesta junto con 23 universidades y dos asociaciones profesionales. En julio de 2003 la ANECA aprobó el proyecto de esta red, llamada de educación, al igual que 16 proyectos más entre los que se encontraba también el de la red de magisterio integrada por facultades y escuelas universitarias que impartían las titulaciones de formación del profesorado de enseñanza infantil y primaria.

La red de educación presentó un proyecto para estudiar las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, incluyendo también referencias a la Psicopedagogía que, de entrada, se debía de tratar como titulación de posgrado y no de grado. La red quedó finalmente constituida por 39 universidades que impartían las titulaciones de Pedagogía y/o Educación Social y cinco asociaciones profesionales.

La ANECA aprobó las dos redes con el encargo expreso de que se coordinaran y que las propuestas finales estuvieran consecuentemente articuladas.

Los objetivos fijados por la ANECA eran 14 y se agrupan tal y como se presentan a continuación:

- Objetivo 1 y 2: Estudios de las titulaciones europeas.
 - Objetivo 3: Estudio de la oferta, la demanda y el rendimiento académico de las titulaciones existentes.
 - Objetivo 4: Estudio de la inserción profesional de licenciados y diplomados.
 - Objetivos 5 y 6: Estudios de perfiles profesionales y competencias.
 - Objetivos 7 y 8: Competencias específicas y transversales en relación a los perfiles profesionales.
 - Objetivos 9 y 10: Validación de las competencias por parte de los agentes sociales y expertos académicos.
 - Objetivo 11: Definición de los objetivos del título.
 - Objetivo 12: Estructura general del título.
 - Objetivo 13: Distribución en créditos ECTS.
 - Objetivo 14: Indicadores de calidad.
- El calendario de trabajo se inició al concluir julio de 2003 y acabó a mediados de marzo de 2004 con la entrega de los informes. El cronograma de actuaciones incluyó 4 reuniones plenarios de la red y otras de las comisiones de trabajo para acabar los informes parciales. Las comisiones que fueron desarrollando los diferentes estudios conducentes a la adquisición de los objetivos fueron cuatro:
- Comisión I: Análisis comparado de los estudios superiores de Educación en Europa (excepto La Formación del profesorado).
 - Comisión II: Titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las universidades españolas: Planes de estudio y salidas profesionales.
 - Comisión III: Ámbitos y perfiles profesionales de la Pedagogía y la Educación Social.
 - Comisión IV: Criterios e indicadores de calidad en el diseño de las titulaciones.
- A partir de los informes parciales de cada comisión, el plenario de la red se reunía para discutir los documentos e incorporar las enmiendas oportunas. Hay que decir que existió una quinta comisión o grupo de trabajo que se reunió con la otra parte de la red de formación del profesorado para coordinar y articular tanto

el proceso como las propuestas finales que serían entregadas a la ANECA con tres días de retraso como consecuencia de los atentados de Madrid del día 11 de marzo (la última reunión de la red de educación estaba prevista para el día 12 de marzo y se aplazó cuatro días).

Del análisis de los estudios superiores en Europa se desprenden algunas conclusiones tentativas: en primer lugar, la existencia de titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación y la Pedagogía y la Educación comunitaria y social en la mayoría de los sistemas de enseñanza superior de los estados considerados. Se establecen cuatro bloques de titulaciones agrupadas: El primero relacionado directamente con la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, integrado por titulaciones generalistas. El segundo relacionado con la Educación Social y la Educación Especializada, vinculados con la educación no formal. El tercer bloque agrupado bajo el epígrafe Educación y Pedagogía Especial, vinculado con la acción educativa en el campo de las necesidades educativas especiales, físicas, motrices, sensoriales o intelectuales. Finalmente, un último bloque denominado Pedagogía Comunitaria y Animación Sociocultural. Estas titulaciones tienden a ser de 240 créditos o más (contados con el sistema europeo de créditos).

La comisión segunda constata, con la recopilación de información sobre la situación de estas titulaciones en el Estado español, que las dos titulaciones tienen más demanda que oferta de las universidades y que la situación es bastante estable en el conjunto del Estado y sin diferencias significativas en función de comunidades autónomas. El análisis de la oferta de estudios de posgrado pone de manifiesto la gran heterogeneidad de propuestas y el elevado número de estudiantes en la mayor parte de los casos. Respecto a la inserción laboral de los graduados, los datos muestran cómo la inserción es relativamente rápida. Los itinerarios de inserción son diversos tanto en sectores tradicionales como en sectores emergentes.

La comisión de estudio de perfiles y competencias concreta hasta 10 ámbitos de acción profesional y en cada uno de estos ámbitos se consideran a su vez hasta 23 perfiles diferenciados. Los diez ámbitos son:

- Administración y gestión educativa
- Orientación e intervención psicopedagógica
- Diseño, desarrollo y evaluación de procesos y medios educativos
- Formación y desarrollo en las organizaciones
- Educación familiar y desarrollo comunitario
- Educación y mediación para la integración social
- Educación del tiempo libre, animación y gestión sociocultural
- Intervención socioeducativa en la infancia y la juventud
- Educación de personas adultas y de gente mayor
- Atención socioeducativa a la diversidad

La comisión encargada del estudio de competencias estudia un conjunto amplio de competencias generales transversales (agrupadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas en dos campos profesionales, la Pedagogía y la Educación Social. Estas últimas, se agrupan en competencias disciplinares básicas, competencias profesionales y otras competencias específicas. Al término del estudio se dispone de un conjunto priorizado de competencias de cada tipo para los dos campos profesionales.

La comisión encargada de desarrollar la cuestión de la estructura general de los títulos de educación hace la propuesta de crear dos titulaciones de Educación:

- Pedagogía
- Educación Social

En los dos casos se proponen licenciaturas de cuatro años de duración, por lo tanto con 240 créditos europeos cada una, estructuradas en dos

ciclos de dos años. La troncalidad propuesta es la mínima que se podía sugerir, establecida en un 60% de la carga total.

Finalmente, la última comisión establece una propuesta de criterios e indicadores de calidad para las dos titulaciones propuestas. Estos criterios se agrupan en dos bloques:

- Planificación y desarrollo del plan de formación de la titulación
- Resultados de la titulación

La comisión estima conveniente destacar la necesidad de apuntar posibles estudios de posgrado a proponer conjuntamente con la red de formación del profesorado (que también propone dos titulaciones de 240 créditos: Educación Infantil y Educación Primaria). Los estimados inicialmente son:

- Psicopedagogía
- Tratamiento educativo de problemas de comunicación
- Especialización didáctica para la educación secundaria
- Tecnología de la información y la comunicación
- Educación intercultural

Estos cinco posgrados que tendrían que ser homologados en todo el Estado, son sólo una primera propuesta de las dos redes que consideran que cualquier graduado de cualquiera de las cuatro titulaciones propuestas debería poder acceder. También se menciona específicamente que esta propuesta inicial –compartida y valorada como prioritaria– no debería excluir, en un estudio posterior, la posibilidad de diseñar más en el mismo marco, en función de nuevos campos emergentes y del estudio en profundidad de la demanda social.

Desarrollo de la experiencia

En el curso 2002/2003 la Coordinación de la titulación de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona impulsó una Comisión Interdepartamental con la finalidad de promover la reflexión y acciones vinculadas a la actualización de los estudios de esta titulación y su adecuación a las nuevas demandas europeas y sociales. Los tres grupos de trabajo constituidos (perfil y competencias, mejora de la docencia y captación de estudiantes) permitieron avanzar en la realización de un mapa de posibilidades de actuación y en la concreción de una propuesta de competencias a considerar en cualquier diseño de formación actualizado sobre la titulación mencionada.

Paralelamente, la Universidad Autónoma de Barcelona pretende dar un impulso a la implementación de las propuestas surgidas de los acuerdos de Bolonia que se concreta, entre otras cuestiones, en la implementación progresiva del modelo de crédito europeo (ECTS) en cuatro titulaciones, entre ellas la de Pedagogía.

Este reto, vehiculado y gestionado por la Unidad de Innovación de la Docencia en la Educación Superior (IDES), fue encarado con la creación de un nuevo grupo de trabajo que, recogiendo las aportaciones anteriores, operativiza la transformación pretendida.

Sus objetivos hacen referencia a:

- Delimitar la filosofía y criterios a seguir en la adaptación de la titulación de Pedagogía al nuevo diseño de títulos europeos.
- Planificar el proceso de transformación, definiendo los procedimientos de trabajo más adecuados.
- Concretar, aplicar y evaluar acciones vinculadas al proceso de innovación pretendido.

La metodología de trabajo incluye la elaboración y análisis de documentos, la revisión de propuestas y realizaciones existentes, reuniones específicas en grupos de trabajo y presentaciones de propuestas al profesorado de la titulación.

La actividad realizada por el grupo de trabajo, entre noviembre de 2003 y febrero de 2004, con la presencia estable de siete profesores representativos, se concreta en un informe. Éste presenta un mapa del conjunto de acciones vinculadas a sensibilizar al profesorado sobre las nuevas necesidades sociales y futuras demandas europeas, a la vez que implica procesos de innovación vinculados a las nuevas propuestas.

Algunos de los elementos que se recogen en el informe mencionado hacen referencia a:

- La sensibilización del profesorado y de los estudiantes, respecto de las nuevas propuestas europeas, realizada a través de procesos informativos y formativos vehiculados por diversas vías institucionales (coordinación de titulación, departamentos, comisiones de facultad,...) o directas (reuniones abiertas de información, información escrita,...). Se trata de potenciar complicidades y procesos de liderazgo que permitan superar una parte importante de las inquietudes existentes: baja implicación del profesorado, la consideración de las materias como un ámbito privado, la fragmentación del profesorado, el bajo compromiso en procesos colaborativos u otros.
- Definir el perfil y las competencias necesarias. Por lo que respecta a este tema hay que diferenciar entre competencias transversales deseables para cualquier titulado universitario, competencias de ámbito comunes a especialidades del contexto de las Ciencias Sociales y Humanas y competencias propias y específicas de la titulación de Pedagogía. La revisión realizada permite caracterizar el perfil de un profesional como: conocedor de

los problemas, las tendencias socioeducativas y las respuestas actuales más idóneas, capaz de intervenir en procesos educativos, de investigar y de formar a otros profesionales, de trabajar en equipos multiprofesionales, de actualizarse permanentemente, de administrar autónomamente su carrera profesional, de adaptarse al cambio, de comprometerse institucionalmente y de ser un referente ante otros profesionales.

- La planificación general del proceso, que supone la definición de un protocolo que establece las características metodológicas que tiene que reunir una asignatura (o conjunto de asignaturas) para poderla considerar adaptada a los criterios ECTS, la convocatoria de proyectos de innovación en la línea del protocolo establecido, la selección y apoyo a la realización de los proyectos más elaborados, el establecimiento y desarrollo de propuestas de seguimiento, el control de los procesos, la valoración de los resultados y la diseminación de la experiencia.
- La concreción y difusión de documentos que permitan nivelar el grado de conocimiento sobre la nueva realidad.

El grupo de trabajo ha profundizado de manera más específica en las modificaciones que comporta la realización de asignaturas según el nuevo modelo europeo, enfatizando en la importancia de los cambios de concepción y metodológicos que comporta y trasladando sus reflexiones a un protocolo que se acompaña de la concreción de la propuesta en una asignatura.

Protocolo para la elaboración de programas

La estructuración del programa tipo se concreta en los siguientes apartados:

Filosofía y orientación de los créditos ECTS

- Sistema europeo de transferencia de créditos: Debe favorecer la movilidad, la transferencia, flexibilidad y transparencia de los programas y propuestas.
- Énfasis en el proceso y en los resultados del aprendizaje del estudiante (el estudiante asume la responsabilidad compartida del aprendizaje, nuevo papel del profesorado: tutorización y orientación). Hay que dejar claro que las clases serán presenciales. No podemos pensar que no es necesario que el docente esté en la universidad, si bien hay que pensar en el nuevo papel del profesor y del estudiante (que pasa de consumidor a productor). Hay que concebir la docencia desde un punto de vista más amplio, no planteada sólo a través de clases magistrales sino que puede entenderse también como el modelo inglés: trabajo tipo seminario, guía de autoaprendizaje como instrumento de apoyo, etc.
- Perfiles profesionales y académicos. Definidos mediante competencias transversales al contexto universitario, competencias específicas propias de la titulación y competencias específicas de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Trabajo en equipo: diálogo, consenso, participación. Para elaborar propuestas de aprendizaje coordinadas, para hacer el seguimiento.

Protocolo tipo para la elaboración del programa

1. Contribución de la materia a la formación del pedagogo en referencia a las parcelas de formación que puede cubrir el desarrollo curricular que se presenta. La materia que imparto tiene que contribuir a lograr una parte de las competencias que como pedagogo tiene que lograr el estudiante al finalizar la titulación. Es conveniente que quede claro

que cada asignatura contribuye a lograr unas determinadas competencias.

En este apartado se debería describir brevemente lo que anuncia el título. Sin divagaciones genéricas y refiriéndose concretamente a la asignatura propuesta. Se pueden considerar los siguientes aspectos:

- Realidad socio-educativa con que se relaciona la asignatura.
- Funciones profesionales y académicas del pedagogo relacionadas con la asignatura.
- Contribución de la asignatura a la función profesional y académicas del pedagogo: indicando concretamente la relación con la asignatura.
- Relación con otras asignaturas.

2. Objetivos y competencias: En este apartado hay que referenciar los objetivos y las competencias concretas que creemos que la asignatura debe desarrollar. Las competencias han de ceñirse a las específicas de la asignatura. Somos conscientes que también tendríamos que hacer referencia a las competencias transversales pero esta es una de las tareas que queda pendiente de realizar y uno de los objetivos que nos reservamos para un futuro próximo.

Las competencias que el profesorado considere han de extraerse del documento elaborado por la titulación. También es necesario que las competencias vayan vinculadas a los objetivos de la asignatura. No sirve hacer un listado de objetivos y otro de competencias sin ninguna vinculación o sin una vinculación explícita.

3. Contenidos: Hay que hacer referencia a las temáticas que se irán tratando en el desarrollo de la asignatura.

4. Plan de trabajo y horas estimadas: La confección del plan de trabajo se considera importante ya que es el ámbito donde debe tener más presencia la nueva filosofía. Se han analizado diversas experiencias de universidades del Estado español que han adaptado

materias al sistema de créditos ECTS. Destacan las experiencias puestas en marcha desde la Junta de Andalucía y el hecho de que la mayoría de iniciativas provienen de facultades de ciencias.

El rasgo más relevante que se repite es la diferenciación de las horas de enseñanza/aprendizaje por bloques con diferentes modalidades:

- Horas presenciales teóricas, horas no presenciales y horas de evaluación.
- Horas presenciales y horas no presenciales: teoría, práctica, exámenes y trabajos.
- Horas de estudio, horas teóricas, grupos de actividades académicamente dirigidas, exámenes y grupos reducidos de tutoría.
- Horas presenciales, no presenciales y actividades académicas dirigidas.

Entonces, entendemos que el primer paso para elaborar el Plan de Trabajo es establecer ti-

pologías de actividades de enseñanza/aprendizaje teniendo en cuenta el grado de protagonismo del estudiante y/o profesor. El plan de trabajo que se presenta tiene que detallar cuáles son los contenidos que se trabajan en cada una de las actividades propuestas.

Teniendo en cuenta que el Plan de Estudios, con el que de momento tenemos que trabajar, tiene una asignación de créditos que sólo contempla la docencia del profesor, se hace necesario hacer una reconversión en horas para saber cuál es el peso horario que le tenemos que asignar al estudiante.

Una asignatura de 8 créditos representa en el Plan de Estudios de Pedagogía un 10% del peso crediticio total. Según las directrices de Bolonia un estudiante medio tendría que dedicar entre 1,500 y 1,800 por curso en sus estudios. Después de la realización de una simple proporción nos salen las equivalencias del cuadro que mostramos a continuación.

Cuadro 1
Tabla equivalencia créditos actuales y ECTS

Créditos actuales	Créditos ECTS	Horas de trabajo del estudiante de acuerdo con los ECTS
4	3	75 – 90
6	4'5	110 – 135
8	6	150 – 180

Se concretan como ejemplificación, dos propuestas diferentes según las horas que se dedicarían a cada uno de los bloques valorados teniendo en cuenta, tal y como se indica en el

cuadro, las horas que el estudiante y el profesor tendrán que dedicar a cada asignatura en función de los créditos asignados en la actualidad.

Cuadro 2
Ejemplos de distribución horaria en función del tipo de metodología

Opción	E-A PRESENCIAL (En el aula)		E-A DIRIGIDO (fuera del aula)		E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	
	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor
A	50 h.	50 h.	80 h.	30 h.	30 h.	50 h.
B	30 h.	50 h.	90 h.	30 h.	40 h.	50 h.
...						

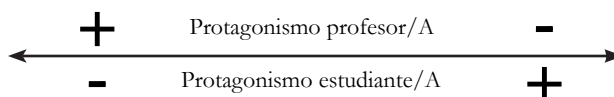
Vemos que la opción A es más cercana al modelo tradicional aunque requiere cambios importantes en la metodología docente. En la opción B la hipótesis es que el profesor divide el grupo en pequeños subgrupos repitiendo la misma sesión para cada uno de ellos. Es por este motivo que el docente dedica más horas presenciales que el estudiante. Fomentaría el modelo de materias interdisciplinarias y la coordinación entre diferentes profesores.

El bloque de enseñanza/aprendizaje autónomo contempla las horas que dedica el docente

a las tutorías libres, la dedicación a preparar las clases, los exámenes, etc. y la coordinación con otros profesores. En los cuadros que presentamos a continuación encontramos una primera aproximación de lo que hemos expuesto hasta ahora.

Para facilitar su concreción, el protocolo diferencia entre enseñanza/aprendizaje presencial, enseñanza/aprendizaje dirigido y enseñanza/aprendizaje autónomo, proporcionando para cada una de estas situaciones un conjunto de actividades que pueden realizar tanto el profesor como el estudiante.

Cuadro 3
Posibilidades de actividades a realizar en función de la tipología de enseñanza aprendizaje



E-A PRESENCIAL (En el aula)		E-A DIRIGIDO (fuera del aula)		E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	
Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor
<ul style="list-style-type: none"> - Exposición profesor - Exposición del estudiante: individual o grupal - Exposición invitados - Debates (seminarios, foros de discusión, etc.) - Trabajo en grupo - Simulaciones (role-playing) - Cine-forum - Examen 		<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto tutorizado - Estudio de caso - Participación forum virtual - Lecturas orientadas - Tutorías: presenciales o virtuales - Trabajos individuales o de equipo - Visitas guiadas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas - Estudio personal: preparación - Exámenes, organización de los apuntes y/o material - Búsqueda de información - Tutorías libres: individuales o de grupo 	

Cuadro 4
Ejemplo de distribución de tareas y horas estimadas del plan de trabajo

Distribución de tareas y horas estimadas del plan de trabajo					
E-A PRESENCIAL	Estudiante	Aasimila, toma notas, plantea dudas, cuestiones complementarias	Resuelve	Presenta, debate, contrasta	Toma notas, debate, contrasta
	50 horas	(40 horas)	(2 horas)	(4 horas)	(4 horas)
	Profesor	Explicación del profesor	Examen	Seminarios	Cine forum
	50 horas	(40 horas)	(2 horas)	(4 horas)	(4 horas)
E-A DIRIGIDO (fuera del aula)	Estudiante	Busca documentos, contrasta, debate, resuelve, expone	Analiza críticamente, resume, valora	Participa, discute, síntesis personal	...
	80 h.	(40 horas)	(36 horas)	(4 horas)	
	Profesor	Estudio de 2 casos	Lecturas orientadas (4 lecturas por curso)	Forum virtual (2 fóruns por curso)	...
	30 h.	(12 horas)	(8 horas)	(10 horas)	
E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	Estudiante	Estudio personal: preparación exámenes y auto organización material	Tutoría libre	Búsqueda información	Lectura ampliadas
	30 h.	(20 horas)	(2 horas)	(3 horas)	(5 horas)
	Profesor	Tutoría libre Preparación clases Preparación exámenes Coordinación con otros profesores			
	50 h.	50 H.			

Después de este análisis se comienzan a percibir algunas cuestiones importantes:

- Cuanto más diversificada es la metodología del profesor mayor carga de trabajo tiene.
- La necesidad de un mayor número de espacios tipo seminario.
- Necesidad de una coordinación horaria elevada.
- Las materias más básicas que requieran un mayor seguimiento será necesario programarlas al inicio de la carrera y las materias más prácticas tipo “proyectos” a los últimos cursos.
- Importancia de la tutorización como orientación, como seguimiento de los aprendizajes.

5. Evaluación y acreditación de los aprendizajes: Nuevamente, aparecen aquí diversas propuestas que tratan de reflejar alternativas

tipo en función del protagonismo que deseen dar al estudiante (procesos de coevaluación, por ejemplo), a las actividades o al método de trabajo. Estas tienen que ser coherentes con el Plan de Trabajo desarrollado y se pueden dar diversas opciones. Hay que detallar en que consistirá la evaluación y qué peso tiene cada una de las actividades planteadas como actividades de evaluación en la nota de la asignatura.

6. Materiales: Estos hacen referencia a todo tipo de recursos físicos o virtuales vinculados al desarrollo del programa formativo. Hay que considerar todos aquellos que nos sirven para el desarrollo de la asignatura. Se pueden contemplar *dossier* de textos seleccionados, fichas de autorregulación del aprendizaje, guías para trabajo de seminario, protocolos de casos a trabajar, guía para las lecturas reco-

Cuadro 5

Ejemplo del peso de la evaluación en función del tipo de actividades realizadas

	Posibles actividades a realizar	Porcentaje de la calificación en la evaluación final
E-A PRESENCIAL	Participación Trabajos Examen	45%
E-A DIRIGIDO (fuera del aula)	Participación Trabajos	45%
E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	Autoevaluación Justificada ...	10%

mendadas, películas a visionar, páginas Web, etc. De forma consciente hemos eliminado el apartado de bibliografía como título del programa. Entendemos que la bibliografía es un subapartado más de este sexto apartado que debe incluir también los datos que acabamos de comentar.

7. Informaciones complementarias: Entendemos desde la comisión que pueden haber otras informaciones que según la especificidad de la materia tienen que ser consideradas en el programa, en este caso se tendría que utilizar este último apartado para referir todos aquellos aspectos que el profesor cree conveniente incorporar y que no tienen cabida en ninguno de los otros apartados.

Comentarios finales

El Espacio Europeo de Educación Superior establece un marco político que posibilita e induce la transferibilidad y el intercambio de conocimientos para estudiantes, formadores y, en general, de profesionales entre los diversos países que configuran la Unión Europea. Pero, ni una ni otro pueden ser posibles sin cambios profundos en la manera como estudiantes, profesores y autoridades académicas hemos entendido hasta ahora la educación superior. Esta reforma nos obliga a todos por igual: los estudiantes han de asumir un protagonismo en la gestión de sus aprendizajes que, en el modelo actual, a menudo

delegan o derivan en el propio profesorado o en la manera como éste desarrolla o ejerce la función docente.

El profesorado, por su parte, ha de enfatizar las funciones metodológicas –de facilitación, planificación, y creación de escenarios de aprendizaje– por encima de las de simple difusor o transmisor de conocimientos. Las autoridades académicas, por último, son llamadas a gestar modelos organizativos flexibles y creativos que faciliten el cambio de modelo educativo. Cambio que no resulta nada fácil si pensamos que, en realidad, lo que supone es ni más ni menos que un cambio en la cultura de nuestras universidades.

Todas estas transformaciones requieren de, al menos, dos elementos para poder tener alguna expectativa de éxito. En primer lugar, es necesario que haya voluntad de llevar adelante los cambios. Una voluntad de acción que ha de ser política y económica pero que, sobre todo, ha de ser asumida por aquellos –estudiantes, profesores, y administradores– que lo han de hacer posible. En segundo lugar, es indispensable visualizar –primero– y construir –después– caminos, protocolos, procedimientos y metodologías que acompañen y ayuden en sus tareas a las personas que han de realizar dichos cambios. Es, sobre todo, en este segundo requerimiento en el que se enmarca el trabajo que hemos presentado, considerado como un proceso y un producto que cuenta con algunas implicaciones que podemos considerar como clave de reflexiones y que comentamos a continuación:

1. Proceso de innovación *down-up vs stop-down*. Conviene destacar que el proceso inicial se fraguó por el interés del primer grupo de profesorado de la titulación que en el seno de la coordinación desarrolló los primeros trabajos antes de que se hiciera la primera convocatoria de planes piloto. El motor de transformación partió de la inquietud de un núcleo de profesorado y de la coordinación de titulación que dio un primer impulso.
2. Motivación e implicación docente. Relacionado con el anterior, conviene destacar la motivación docente por mejorar una titulación con una larga tradición pero con procesos de trabajo a menudo fragmentados y poco cohesionados. Esta motivación hizo que el trabajo inicial fuera muy dinámico, fluido y productivo y respondía a las inquietudes de un grupo de académicos con motivación por los estudios de pedagogía.
3. Carga de trabajo del profesorado. El profesorado que inicia un proceso de innovación debe ser consciente que esta tarea requerirá un esfuerzo suplementario y, por lo tanto, una carga adicional de trabajo respecto a su quehacer docente cotidiano. La necesidad de revisar el programa no en términos formales sino conceptuales es un esfuerzo que requiere tiempo para la reflexión, el estudio y la producción.
4. Importancia de la coordinación. El desarrollo del modelo no tiene sentido sin una componente importante de coordinación. A medida que se va concretando la propuesta de cada docente se hace imprescindible coordinarla con la del resto de docentes puesto que el plan de estudios, en su conjunto, cobra sentido en la medida en que articula asignaturas alrededor del perfil por competencias de una manera coordinada.
5. El desarrollo del modelo permite evidenciar la articulación de sus elementos. A medida que se desarrolla cada programa, se puede demostrar —y esta es una de las fortalezas del proceso— que los distintos elementos tienen un sentido y que no se trata de un cambio meramente formal sino de visión, teórico y conceptual de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación superior. Cada elemento del programa se interrelaciona con el resto de una manera articulada y coherente, lo cual refuerza el propio modelo y sus premisas.
 - El trabajo esperado del alumno en relación con el tiempo real que dispone. De ahí, la necesidad de la concreción y articulación del mismo en un plan de trabajo que diferencia el trabajo presencial, el trabajo dirigido y el trabajo autónomo, y en el que queda igualmente comprometido el trabajo del profesor.
 - El papel y uso de la evaluación. La misma no puede limitarse a la actividad lectiva, ni a momentos puntuales al final del proceso, sino que tiene que integrar todo un conjunto de actividades diversificadas. Todo ello implica nuevos dispositivos y momentos evaluativos que integren la multiplicidad de fuentes, situaciones, incluso fuera del aula, con apoyo de evaluaciones continuas. También involucra la evaluación transversal entre distintas asignaturas o grupos de asignaturas con prácticas comunes. Esta reubicación espacio-temporal del dispositivo de evaluación hace necesaria la revisión del periodo de exámenes, que ineludiblemente habrá que reducir o eliminar.
 - El papel de los medios y recursos didácticos. Los mismos van a estar en estrecha consonancia con las actividades y estos no deben ser limitados por la imprescindible guía docente. Las nuevas modalidades formativas, con la implicación de las Tecnologías de información y comunicación, posibilitarán la emergencia y protagonismo de nuevos recursos didácticos como pueden ser los *campus* virtuales, plataformas informáticas, etc.

6. La formación del profesor, inicial y continua, como consecuencia del nuevo protagonismo docente. En todo caso, más allá de los cursos formativos iniciales y necesarios para desarrollar su actividad profesional en este nuevo escenario, donde han de superarse los planteamientos tradicionales y apropiarse de nuevas estrategias metodológicas, emerge igualmente la necesidad de mayor trabajo colaborativo y la creación de grupos docentes estables, que a su vez, puede afrontar las nuevas necesidades formativas dentro de procesos de investigación-acción o reflexión-acción colaborativa.
7. Reconocimiento. El proceso de transformación requiere de reconocimiento de aquellas personas que lo integran. Sin el reconocimiento se pierde uno de los elementos claves en los procesos de transformación que son institucionales.
8. Evaluación y documentación. En consonancia con el anterior se debe apuntar la importancia de la evaluación del proceso de cara a su optimización pero también para crear e intercambiar conocimiento que deberá ser escrito. En caso contrario, las experiencias quedan como elementos puntuales, coyunturales que no generan historia compartida y que, por lo tanto, se desdibujan con el tiempo.

Referencias

- PAGANI, R. (2003). *ECTS y el nuevo método docente*. I Encuentro Internacional de Estudiantes, Madrid, 4/12/2003 (documento policopiado).
- BOE (2003). *Real Decreto 1125/2003 de 5 de Septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, Número 224, Jueves 18 de Septiembre 2003.
- LAVIGNE, R. (2003). *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos* (documento policopiado).

LA GERENCIA INTEGRAL APLICADA A LA ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. MEDELLÍN, COLOMBIA

LILLIANA M.
TRONCOSO
PIEDRAHITA*

* Escuela de Nutrición y
Dietética
Universidad de Antioquia
Correo e: lilianat@pijaos.
udea.edu.co
Ingreso: 01/02/07
Aprobación con
modificaciones:
08/05/07

Resumen

En la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia durante 2004, se efectuó un estudio de carácter cualitativo, en el que se caracterizaron los ejes que soportan el éxito organizacional, según el enfoque de Gerencia Integral: estrategia, estructura y cultura. Las versiones de la realidad que se generaron no pretenden ser conclusiones definitivas sino lograr una mayor comprensión de la realidad, desde el punto de vista de sus actores. Estos resultados se consideran aportes importantes para la visualización del futuro y la generación de un plan de desarrollo de la Escuela, que cuenta con el respaldo organizacional y un grupo humano fortalecido y comprometido en hacerlo realidad.

Palabras clave: Educación superior, gerencia integral, estrategia, estructura, ambiente organizacional.

Abstract

At the School of Nutrition and Dietetic of the University of Antioch during 2004, a study of qualitative character was carried out. Characterized axes were used to support the organizational success, according to the Integral Management approach, that is, strategy, structure and culture. We generated our versions of that reality but they are no intended to be a final conclusion but to obtain a greater understanding of reality, along with their actors point of view. These results should be considered as an important contribution for the future visualization and to develop a school plan that will count with an organization support along with a strong human group that wants to make it a reality.

Key words: Superior education, integral management, strategy, structure, organizational culture.

Introducción

En 1965 surgió el programa de Nutrición y Dietética en el Instituto Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, como carrera de nivel intermedio. En 1981, pasó a ser Escuela de la Universidad de Antioquia, con dependencia directa de la rectoría (Universidad de Antioquia, 1981: 2). El desarrollo siguió abriendo paso en esta dependencia hasta el punto que para el año 2004 puso al servicio de la comunidad un pregrado acreditado por el Ministerio de Educación Nacional hasta el año 2009 y cuatro programas de posgrado, a saber: especializaciones en Nutrición Humana y Gerencia Integral en Servicios de Alimentación y Nutrición, y maestrías en: Ciencias Básicas y Ciencias Ambientales. Igualmente, se amplió la oferta de servicios de extensión y productos derivados de investigación (Universidad de Antioquia, 2004: 2-4)

La Escuela de Nutrición y Dietética forma parte de la estructura académica de la Universidad de Antioquia conformada por Facultades, Institutos y Escuelas, Departamentos Académicos y Centros. (Universidad de Antioquia, 2002: 27-41), por tanto se rige por el modelo administrativo adoptado por esta, el cual se basa en el “Direccionamiento Estratégico” y la “Gerencia por Proyectos”, como se evidencia en el plan de desarrollo de la institución y es explícito en el Acuerdo Superior 255 de 2003 (Universidad de Antioquia, 2003: 10), que caracteriza la planeación como un proceso de gestión por planes, proyectos y resultados.

Siguiendo los parámetros establecidos por la Universidad de Antioquia, la Escuela definió el perfil de los administradores académicos en la siguiente forma: “Es un profesional en comisión administrativa que tiene un alto sentido de pertenencia y compromiso con la institución, con un conocimiento profundo de la Universidad, la Escuela y el proyecto institucional. Se caracteriza por sus calidades humanas, sus conocimientos

sobre las políticas y situación de la educación superior, posee destrezas y habilidades en el campo de la administración académica que le permiten liderar, planear, organizar, implementar, evaluar y controlar los procesos administrativos. Es reconocido como referente profesional y proyecta la Institución en la Universidad y en el ámbito regional, nacional e internacional.” (Universidad de Antioquia, 2003: 3).

Sin embargo, los cargos administrativos en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia—con algunas excepciones—han sido ocupados por nutricionistas dietistas sin una formación sólida en administración. Aunque la estructura administrativa se ha modificado en dos oportunidades, no se ha fijado el perfil ocupacional de los directivos y se carece de un proceso de capacitación para quienes aspiran desempeñar dichos cargos.

En 1993, se creó la actual estructura administrativa de la Escuela por el Acuerdo Superior 238 (Universidad de Antioquia, 1993: 1), su naturaleza es vertical. Esta transformación académico-administrativa obedeció a que la estructura vigente era insuficiente para que la dependencia, conformada como Escuela en 1981, desarrollara las funciones sustantivas de la Universidad: Investigación, Extensión y Docencia.

La Escuela inició, en 1998, un proyecto de transformación curricular y el proceso de acreditación de la unidad académica. En este recorrido, fijó sus objetivos, misión y el plan de desarrollo que le permitiera hacer realidad su visión de convertirse en Instituto con reconocimiento latinoamericano para el año 2006. A la fecha aún no ha evaluado la efectividad del modelo gerencial actual, ni su ajuste a las necesidades de la institución y de los procesos que se han llevado a cabo.

Para lograr enfrentar un entorno cambiante es necesario que la organización—en este caso la Escuela de Nutrición y Dietética—, el discurso, las acciones, decisiones y hechos, vayan en la misma dirección. En este sentido, es indispensable el liderazgo transformador para descubrir las

fórmulas que conduzcan al éxito (estrategia), la reorganización efectiva del trabajo, los sistemas y procesos (estructura) y la configuración de formas duraderas de pensar y actuar (cultura). Este es precisamente el planteamiento de Jean Paul Sallenave, en lo que él ha denominado gerencia integral, que es “el arte de relacionar todas las facetas del manejo de una organización en busca de una mayor competitividad” (Sallenave, 2002: 4).

La estrategia, como primer elemento, es el patrón o modelo de decisiones importantes a partir de las cuales la organización espera acertar y con las cuales da respuesta a las exigencias del entorno. Para Porter es: “Conjunto de acciones ofensivas y defensivas para influir sobre las fuerzas competitivas, obteniendo una ventaja competitiva perdurable en el tiempo” (Porter, 2000: 89). Por su parte, Apuntes 2003 define la estrategia como: “un proceso de pensamiento que establece trayectorias, posiciones y perspectivas para la organización.” (Apuntes, 2003). Existen muchas más definiciones, pero como las anteriores, en su mayoría apuntan al ordenamiento de objetivos y acciones en el tiempo que aseguren la permanencia y desarrollo de la organización.

En la creación de la estrategia es indispensable partir del desarrollo de una visión de futuro y del establecimiento de los objetivos. Una visión de futuro es un mapa de rutas de una compañía, de la dirección que lleva, de la posición que pretende ocupar y de las capacidades que planea desarrollar; para ello debe tener claridad sobre el tipo de negocio que tiene, es decir: las necesidades que satisface, los grupos de clientes que atiende y cómo produce esa satisfacción (Thompson, 2001: 4).

Al hablar del segundo elemento, la estructura organizacional, David cita a Peter Drucker, quien al describir las dificultades en la selección de una estructura organizativa apropiada, afirma que: “la organización más simple que se necesite para realizar el trabajo es la mejor... Mientras más

sencilla sea la estructura, existen menores posibilidades de que se desempeñen mal” (Drucker, 1988: 234). Hoy, más que nunca, es vigente esta afirmación, pero se debe complementar con el hecho de que la estrategia empresarial se basa en factores clave que dependen de las necesidades específicas de la organización. Por ello se dice que la estructura debe seguir y ajustarse a la estrategia.

La cultura de una empresa, tercer elemento, es su forma habitual y tradicional de pensar y hacer las cosas, que comparten, en mayor o menor grado, todos sus miembros. En este sentido, la cultura cubre una amplia línea de conductas: los métodos de producción, las habilidades y los conocimientos técnicos del trabajo, las actitudes hacia la disciplina y el castigo, las costumbres y los hábitos de conducta gerencial, los objetivos de la empresa, su forma de hacer negocios, los métodos de pago, los valores que se dan a diferentes tipos de trabajo, las convicciones respecto a la vida democrática, los tabúes y mitos.

Según Fernando Toro:

hay consenso entre los analistas e investigadores para definir el clima organizacional como la percepción o representación que las personas derivan de las realidades laborales en las que están ubicadas. Se habla de una percepción o representación y no de la opinión acerca de esas realidades ni de la actitud hacia ellas y mucho menos de la satisfacción o insatisfacción con ellas. Se refiere, entonces, a una manera de ver la realidad, que es compartida por las personas de un grupo y de una empresa. Esta manera de ver, compartida, suele ser influida por la realidad misma, por los líderes y personas influyentes en el grupo, por los compañeros y colegas, por la familia, y obviamente por la gerencia (Toro, 2001: 2).

Lo anterior significa que tanto la cultura como el clima los generan las personas que componen la organización y a su vez tienen incidencia sobre

sus comportamientos. Adicionalmente, es difícil separar, en la práctica, los rasgos influenciados por una y otro, debido a que están incidiendo simultáneamente en las personas.

Considerando la siguiente afirmación: “El ambiente organizacional determina la conducta diaria adoptada por los empleados, la cual puede sostener o arruinar la estrategia de la empresa” (Markides, 2000: 161) y retomando la concepción de Sallenave, para hacer que la cultura sea un elemento vigorizador de la estrategia se debe partir de la evaluación de la cultura actual, para luego determinar el tipo de cultura requerido, e identificar la brecha entre ambas (Sallenave, 2002: 9). La investigadora adoptó la propuesta de Heberto Mahon, para medir el medio ambiente, es decir la unión de clima y cultura, con un instrumento que denomina: “Guía para la medición y cuantificación del medio ambiente de una empresa” (Mahon, 1992: 309-311).

La guía para la medición, valora la convivencia de las personas con la organización formal, sus dirigentes, la tarea, el grupo y algunos aspectos de la organización misma, en dos campos: el campo de las personas y el campo de la Organización. Para operacionalizar la evaluación, Mahon definió ocho “puntos clave” que permiten deducir cómo está el medio ambiente.

Con el objetivo de identificar las características de la Escuela de Nutrición y Dietética perteneciente a la Universidad de Antioquia, desde el punto de vista de la teoría de gerencia integral propuesta por Sallenave y proponer acciones que favorezcan su desarrollo, se llevó a cabo el estudio que aquí se presenta.

Materiales y métodos

Entendiendo la metodología como la manera de realizar la etapa práctica de la investigación, el estudio se desarrolló bajo el paradigma de investigación cualitativa, tal como lo conciben Taylor y Bogdan (Taylor, 1998: 15-19), lo que favoreció la descripción y análisis de las formas en que los individuos y grupos hacen parte e interpretan la escuela como organización; además, facilitó la identificación de rasgos de la cultura, percepciones de los grupos y estructura formal e informal, lo que ofreció la posibilidad de examinar el conocimiento y comportamiento de quienes hacen parte de dicha organización.

Este proceso investigativo utilizó como método el estudio de caso, concebido como un examen intensivo de una entidad individual de una categoría o especie, el cual se fundamentó en estudios o teorías anteriores (Ander, 1985: 18). Es decir, se concentró en la recopilación e interpretación detalladas de toda la información posible sobre la Escuela de Nutrición y Dietética como organización y quienes la conforman.

Una vez que se identificaron los posibles participantes, se les solicitó su cooperación de manera escrita y verbal, cada uno manifestó su consentimiento por escrito. Participaron estudiantes, profesores de planta y ocasionales, empleados no docentes (secretarías y personal de apoyo administrativo) y directivos. En la Tabla 1 se presenta cada grupo definido, con sus características más importantes: áreas de trabajo, tiempo, tipo de vinculación y código asignado.

Tabla 1
Composición de cada grupo de informantes y código de identificación

GRUPO	CARACTERÍSTICAS	CÓDIGO
Estudiantes	Matriculados en el programa, niveles quinto, sexto y séptimo, se desempeñan como auxiliares administrativos.	E
Secretarias	Función principal secretariado, con diferentes tipos de contratación y tiempo en la institución.	S
Personal de Apoyo Administrativo	Empleados profesionales y no profesionales, vinculados como empleados públicos.	AA
Profesores de Planta	Vinculación a término indefinido, de medio y tiempo completo. El profesor con menor tiempo de vinculación lleva 7 años.	PP
Profesores Ocasionales	Vinculación a término definido inferior a un año, de medio y tiempo completo. El profesor con menor tiempo de prestación de sus servicios lleva 2 años.	PO
Directivos	Profesores ocasionales en comisión administrativa. Directora, Jefe Departamento de Formación Académica y Jefe de Investigación (dedicación tiempo completo), Coordinador de Extensión (dedicación medio tiempo).	D

Bajo la concepción cualitativa, la recolección de datos se efectuó en forma concurrente, iniciando con la modalidad de entrevista; la investigadora, por medio de la interacción con los participantes, extrajo la información, la interpretó, comparó y se la devolvió para validar su análisis, en forma repetitiva hasta terminar el estudio, durante el año 2004. En esta forma se logró que emergieran conceptos que se validaron durante el proceso. Con esta dinámica es como la teoría gerencial se convierte en un referente de aspectos para observar, en lugar de tener ideas preconcebidas.

De igual forma, se tuvo en cuenta el postulado de Bertaux o saturación teórica de Glasser y Strauss, los cuales expresan que se llega a la finalización de la recolección de los datos cuando las entrevistas no producen ninguna comprensión auténticamente nueva (Glasser, 1998: 15-19).

Se realizó una entrevista abierta semiestructurada a 29 participantes. Para ello se ajustó la herramienta propuesta por Blair (Blair, 2002) que consiste en un conjunto de preguntas abiertas, cuidadosamente formuladas y agrupadas tipo molécula: estrategia, estructura, cultura, actividad central, estilo directivo, tecnología, recursos,

procesos administrativos y sistema normativo. La información solicitada en el instrumento respondió al alcance de la gerencia integral agrupando los diferentes elementos en estrategia, estructura y ambiente organizacional, tal como lo definió Sallenave.

Con el fin de complementar la información obtenida mediante la estrategia anterior, se aplicó la guía para medición y cuantificación del medio ambiente propuesta por Mahon, por medio de un cuestionario que se entregó a cada uno de los 29 participantes, pero sólo retornaron 17 cuestionarios diligenciados.

Con el objeto de mantener los principios éticos, se tuvo especial cuidado con la fraseología de las preguntas, el lenguaje no verbal y la consignación de la información. Se utilizó la grabación para captar la máxima información de los diferentes actores y garantizar, así, la confiabilidad de los datos. De igual forma, para contribuir a la calidad del proceso investigativo, la entrevistadora, era capacitada y entrenada, ajena a la organización.

Previo al inicio de las entrevistas se evaluó el procedimiento en cuanto a calidad, claridad y pertinencia de las preguntas, el manejo del

tiempo y la capacidad para la obtención de información por medio de un estudio exploratorio, que consistió en entrevistar a dos profesores y un estudiante. El resultado de este proceso contribuyó a mejorar la herramienta y a precisar el tiempo promedio de la entrevista en una hora y treinta minutos.

Como fuente de información se valoraron las perspectivas de la investigadora desde su diario de campo, a modo de observadora participante, de igual forma que la recopilación y análisis de material documental generado por la dependencia: manuales, procedimientos, regulaciones, planes, programas, registros de rutina.

El análisis de los datos se efectuó paralelamente a la recolección de la información, y dado que se utilizaron diferentes técnicas, se hizo triangulación de técnicas para el análisis. La información generada se manejó en forma confidencial y anónima. El nombre de los participantes no aparece en el escrito, sólo se hace referencia al grupo al que pertenece, por medio del código asignado con antelación.

Las entrevistas grabadas se transcribieron, y de cada una se extrajo y codificó la información, la cual se articuló con lo observado por la entrevistadora. Después de la codificación se resaltaron aquellos testimonios más sobresalientes por describir aspectos comunes generales o por grupo.

En cuanto al análisis de la guía de medición del medio ambiente, se siguió el método propuesto por Mahon (Mahon, 1992: 308), que permitió apreciar el estado del medio ambiente e identificar la existencia de puntos clave “críticos”. Esta información se trianguló con la obtenida de las entrevistas y la observación.

Las versiones de la realidad que se generaron no pretenden ser conclusiones definitivas, sino lograr una mayor comprensión de la realidad

de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia desde la óptica de sus integrantes y por ello se les presentaron con el fin de conocer sus impresiones al respecto y validar la interpretación hecha por la investigadora.

Hallazgos

La Estrategia

La Escuela de Nutrición y Dietética fijó en 1998 la dirección que llevaría en el futuro al definir su visión y el mapa de rutas a seguir. Sin embargo, no expresó totalmente la dirección, sino que se ha ido construyendo con cada proyecto y plan de acción. En el año 2004, se concluyó que lograr lo plasmado en el plan de desarrollo no era posible, pues se observó que los resultados alcanzados no eran suficientes para llegar a la meta final en dos años más, y se hicieron evidentes las falencias del plan estratégico.

En este punto, vale la pena retomar a Thompson en el sentido de que para hacer la correcta definición del futuro y del camino, toda la organización debe tener claridad sobre el tipo de negocio que se tiene, es decir: las necesidades y los grupos del cliente que satisface y cómo producir esa satisfacción (Thompson, 2001: 4). Por lo anterior, se consideró que era vital conocer la concepción que tenían los diferentes grupos que integran la Escuela de Nutrición y Dietética, acerca de su actividad central, y compararla con la definición de actividad central declarada en el Artículo 14 del estatuto general de la Universidad de Antioquia que dice: “La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social” (Universidad de Antioquia, 2002: 24), y ratificados en la Misión¹ de la Escuela

¹ La Escuela de Nutrición y Dietética tiene como Misión “formar profesionales integrales de pregrado y posgrado, que contribuyan a solucionar los problemas alimentarios y nutricionales de la comunidad regional, nacional y latinoamericana. Para ello desarrolla procesos educativos que permite a los educandos, profesores y administradores la apropiación holística del conocimiento de la alimentación y nutrición humana como objeto de formación y transformación. Tiene como quehacer la investigación, eje articulador de la docencia y la extensión.”

(Universidad de Antioquia, Escuela de Nutrición y Dietética, 2002: 39).

Al analizar la declaración de Misión, se encontraron aspectos imprecisos que pueden generar confusión y deben tenerse en cuenta al definir la organización. Por ejemplo, es importante centrarse en lo que realmente se hace, por lo cual se considera que hablar del ámbito nacional e internacional es un anhelo, pero no hace parte de la realidad de la organización actual. Además, la docencia es un rubro que se expresa con fuerza y claridad, mientras que la investigación se menciona como eje articulador, pero no da idea de la magnitud que tiene para la Escuela desde el proyecto curricular; y la extensión aparece como término, pero no se hace referencia sobre su alcance.

Esto puede explicar la tendencia encontrada en las entrevistas, al considerar que la docencia era la actividad central e, incluso, en repetidas ocasiones, como la más importante. En algunos casos la investigación y la extensión, cobraron alguna importancia a partir de las expectativas, preconcepciones o vinculación a éstas.

Los profesores de planta y ocasionales, así como las secretarías, identificaron la actividad central de acuerdo con la cercanía o preconcepción que tiene cada uno, de la importancia o desarrollo de la docencia, extensión e investigación en la Escuela. Un profesor y una secretaria expresan, por ejemplo: "... han alcanzado mucho desarrollo la extensión y la docencia, hasta el punto que la Escuela es casi la empresa que contrata más nutricionistas en Medellín". PO03. "Pues en este momento está lo que es investigación y extensión, pues yo entiendo que la actividad principal debe ser el pregrado, la parte de formación académica, pero en este momento es investigación y extensión lo que está marcando más ahora en la Escuela" S02.

En la Misión también se hacen explícitos los productos/servicios y grupos de interés que se derivan de la docencia, en cambio, no son visibles los que se originan desde la investigación y extensión. Al observar lo expresado en las entrevistas

se percibe la facilidad de los entrevistados para identificar productos/servicios de la docencia y algunos en extensión. De igual forma, al preguntar por los productos que ofrece la Escuela, no es muy clara la diferencia que hacen los entrevistados entre éstos y la actividad central. No es fácil para ellos definir los productos en investigación, y en todos los grupos se encontraron participantes que no los mencionaron. Esta tendencia fue más marcada en las secretarías, el personal de apoyo administrativo, los estudiantes y los profesores ocasionales.

En cuanto a los grupos de interés o clientes, se presentó la misma tendencia que en los productos/servicios; para los entrevistados no es clara la diferencia entre cliente interno y externo; es más, se podría decir que se detectó una amplia tendencia a desconocer la presencia e importancia del cliente interno. En general, el personal de secretarías, de apoyo, administrativo y directivo, no se consideró como clientes.

La definición de cliente es un aspecto muy amplio por el carácter público de la Universidad; sin embargo, llama la atención que después de analizar diversos documentos de la Escuela de Nutrición y Dietética tales como: Proyecto educativo, Conceptualización de la investigación, Portafolio de servicios de extensión, entre otros, se encontró, en forma explícita o implícita, los clientes externos, pero al igual que en las entrevistas se omite el cliente interno como tal.

Las organizaciones, para permanecer, crecer y desarrollarse en el actual entorno y condiciones del mercado, deben analizar lo que son y lo que pueden ofrecerle al cliente, considerando dicho entorno, para luego definir hacia dónde van, es decir, su visión. Para Thompson, la visión la constituyen: la trayectoria futura de la organización, el enfoque que debe tener en el cliente, la posición que ocupará en el mercado y las actividades que emprenderá la empresa (Thompson, 2001: 28). La definición de ésta requiere, por lo tanto, el desarrollo de un concepto viable de los futuros del negocio, y encontrar una imagen coherente de lo que es y puede ser la compañía,

de esta forma la visión, se convierte en una verdadera guía para la toma de decisiones.

En 1998, la Escuela de Nutrición y Dietética definió su visión², como parte del plan de desarrollo (Universidad de Antioquia, 2000: 8), en concordancia con lo establecido por la Universidad en el Plan de Desarrollo.

Una visión es realmente inspiradora en la medida en que es compartida por todos. En

la Tabla 2, se presenta la percepción de visión que se expresó en las entrevistas, y se evidencia el desconocimiento por parte del grupo de secretarías y de apoyo administrativo.

En el periodo en que se desarrolló esta investigación, se dio una coyuntura importante que generó la necesidad de reevaluar la visión de la Escuela, debido a la concepción de Instituto que tiene la Universidad de Antioquia (según su

Tabla 2
Percepción de visión expresada por los grupos entrevistados.
La gerencia integral aplicada a la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, Medellín 2004

Grupos entrevistados						
Secretarías	Apoyo Administrativo	Estudiantes	Profesores Ocasionales	Profesores de Planta	Directivos	
Reconocimiento internacional	Convertirse en instituto	Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano	Escuela en Facultad, que incluye el Instituto de Investigación y Escuela	
Instituto latinoamericano	Dos no tienen claridad	Ser facultad con reconocimiento Latinoamericano	Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano	Instituto reconocimiento a nivel Latinoamericano en investigación Alimentación y Nutrición	
Tres no responden, hacen referencia a diferentes aspectos.		Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano	Convertir CIAN en instituto latinoamericano y luego Escuela en Facultad	Instituto Latinoamericano
				Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano de Investigación	
				Instituto Latinoamericano	Instituto Latinoamericano de Investigación	
			Desarrollos en Regionalización y Extensión	Instituto Latinoamericano de Investigación	Instituto Latinoamericano de Investigación	CIAN será instituto, Formación Académica: Escuela de pregrado y seremos facultad

CIAN: Centro de Investigación en Alimentación y Nutrición de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia.

² “En el 2006 seremos un reconocido instituto latinoamericano de Alimentación y Nutrición Humana de la Universidad de Antioquia, que privilegiará la investigación dirigida a resolver las principales necesidades alimentarias y nutricionales de la región, el país y América Latina. Seremos líderes en asesoría, consultoría, formación y fortalecimiento de las políticas, programas y proyectos en comunidades del talento humano integral en alimentación y Nutrición con formación de pregrado y posgrado, y en instituciones gubernamentales y privadas. Su proyección social estará dirigida prioritariamente a la extensión solidaria.

“Estaremos comprometidos en la formación del talento humano integral en alimentación y nutrición con formación de pregrado y posgrado, y a responder a las demandas de educación continua de los profesionales del área y disciplinas relacionadas con la Alimentación y la Nutrición, estaremos integrados a la comunidad científica y académica nacional e internacional”.

Estatuto General, en el artículo 70: los Institutos, Escuelas, Departamentos y Centros, hacen parte de las Facultades), a partir del cual, todo Instituto o Escuela debe estar adscrito a una Facultad. Dependier administrativamente de una Facultad se consideró como una desventaja para la Escuela, debido a los desarrollos y posicionamiento logrados; por tal motivo, desde noviembre de 2003 las directivas de la Escuela comenzaron a considerar la idea de convertir esta dependencia en Facultad, sin tomar la decisión de reevaluar la visión como tal. Sin embargo, este pensamiento no se compartió con todos los estamentos, razón por la cual los elementos de la visión, definida en 1998, seguían vigentes.

Al hacer el análisis de la visión vigente, por parte de la investigadora, se encuentra que tiene algunas debilidades en su construcción, tales como el incluir aspectos que hacen parte de lo que debe estar haciendo hoy la Escuela y que no marcarán una diferencia en el futuro, como: "... Estaremos comprometidos en la formación del talento humano integral en alimentación y nutrición con formación de pregrado y posgrado, y a responder a las demandas de educación continua de los profesionales del área y disciplinas relacionadas con la Alimentación y la Nutrición,..." Es muy importante, entonces, que al momento de construir la nueva visión, se piense en lo que realmente la diferenciará.

Adicionalmente el plan de desarrollo de la Escuela de Nutrición y Dietética, carece de un hilo conductor que asegure que, al ir superando metas, se llegue al futuro deseado. Por ejemplo, para el Sector Estratégico III (Universidad de Antioquia, 2000: 30), el objetivo es: "Consolidar el Centro de Extensión de la Escuela" y se justifica así: "Para fortalecer las relaciones de la Escuela con el medio externo, en forma organizada, permanente y directa, se requiere contar con una estructura administrativa que dirija y facilite de manera moderna y eficiente los procesos que demandan las diferentes formas de extensión, potencialice la generación y administración de recursos financieros y permita la articulación

de la extensión, la docencia y la investigación". Las estrategias son: 1. definir políticas, áreas y líneas de extensión, 2. optimizar los recursos físicos y tecnológicos, 3 estructurar administrativamente la extensión y 4 establecer un sistema de mercadeo de servicios.

Se debe recordar que no es suficiente con definir las estrategias, sino que es necesario que éstas posibiliten el desarrollo. Para ello, es indispensable poder medir cuándo se obtienen los resultados esperados. En el caso de la Escuela, esto es realmente muy incierto, porque aunque todos los encuestados afirmaron que ha avanzado mucho, no quedan claros los siguientes aspectos: ¿Hacia dónde va? ¿Cuánto camino le falta? ¿Qué se debe ajustar?

Directivos y profesores de planta están articulados en su concepción: con una mirada de organización muy clara, entienden plenamente la visión y su participación en el logro de los objetivos de la Escuela. Por lo tanto, hacen plena mención de las limitaciones para lograr la visión vigente, la necesidad de ajustar el futuro deseado, "Facultad –Centro de extensión– Instituto de Investigación", y definen cómo lograrlo.

Para el resto de los grupos, con dos excepciones de profesores ocasionales, no es tan claro para dónde va la Escuela. Algunos de los encuestados recitaron partes de la visión vigente (documentada), pero no entienden su papel para su logro. Se percibe como si los desarrollos y resultados de la Escuela fueran importantes por sí mismos, no por lo que representan para el futuro de la Organización.

Las derivaciones de las entrevistas, en cuanto a la percepción de la estrategia para alcanzar la visión de la Escuela, muestran cómo una parte de los estamentos está alineada con la concepción de cómo avanzar hacia el futuro deseado, y la otra parte, no.

La Estructura

En la investigación, la concepción de estructura superó las divisiones del trabajo, autoridad,

responsabilidades y el organigrama, puesto que consideró, además, el sistema normativo, los procesos administrativos³, los recursos y la tecnología. Es decir, todo lo que necesita una organización para lograr sus objetivos.

Se realizó un análisis de la representación gráfica de la estructura que tiene documentada la Escuela. En ella se observan claramente los niveles de autoridad, así: la encabeza el Consejo Superior, de él depende la Rectoría y en forma descendente, la Dirección de Escuela. El Consejo de Escuela está representado como órgano asesor, y es importante tener en cuenta que el Estatuto General le da, además, potestad decisoria en lo académico. Los Comités de Autoevaluación, Planificación y Currículo, aparecen como asesores de la Dirección; sin embargo, según el Estatuto de la Universidad, el de Currículo ejerce esta función ante el Consejo de Escuela y no ante la Dirección. Siguiendo con la línea de autoridad, de la Dirección se desprenden el Departamento de Formación Académica y el Centro de Investigación y Extensión, los cuales tienen igual nivel jerárquico.

A partir de este segundo nivel, se representan como asesorías (líneas horizontales), funciones propias de la razón de ser de la Escuela, es el caso del posgrado, pregrado, laboratorios y consultorios, mientras que comités como el de extensión y el técnico de investigación, tienen líneas verticales (que denotan autoridad-dependencia), pero se presentan en forma de línea discontinua, y no hay que olvidar que este tipo de línea se utiliza para representar relaciones que no suponen subordinación. Si éste es el caso de la Escuela, es indispensable indicar al pie del organigrama el significado que se les debe dar.

Según la estructura del Departamento de Formación Académica, de él dependen los programas de pregrado de Nutrición y Dietética

y los distintos programas de posgrado que la Escuela ofrezca. Sin embargo, con el fin de mejorar su operatividad y debido al alto número de funciones del departamento, en el año 2002 se creó el Comité de Postgrado y se asignó un Coordinador general con dependencia directa de la Dirección de la Escuela, y no del Departamento de Formación Académica. Este comité funciona actualmente, pero no ha sido oficializado y por tanto no aparece en el organigrama formal.

De igual forma, la dependencia estableció que el Centro de Investigación y Extensión funcionara con base en las normas que tiene la institución en el Sistema Universitario de Investigación y Extensión, pero lo que se evidenció muestra que la extensión es un programa independiente del Centro de Investigación y con dependencia directa de la Dirección.

Los cargos administrativos de la Escuela han sido asumidos, en la mayoría de los casos, por profesionales en Nutrición y Dietética, con orientación diferente a la administrativa y con poca o ninguna experiencia al respecto. Además, aun cuando la estructura administrativa se ha modificado en dos oportunidades (1981 y 1993), no se ha fijado el perfil del Director, ni de los Jefes de Departamento o Centro. Igualmente, se carece de un proceso de inducción y capacitación para desempeñar dichos cargos.

Durante las entrevistas, emergió la estructura informal, que corresponde a la que realmente funciona y la cual es conocida, en algún grado, por todos. Parte del grupo de secretarías y personal de apoyo administrativo no hicieron una descripción total de la estructura, pero mencionaron funciones relacionadas con su ubicación en la organización. Los profesores y directivos manifestaron claridad sobre la diferencia de la estructura formal e informal y coincidieron al expresar que la Escuela funciona bajo la infor-

³ Entendiendo por procesos administrativos todas las actividades lógicamente relacionadas que emplean recursos de la organización, con el fin de apoyar los procesos productivos y garantizar el logro de los objetivos, por ejemplo: la selección y desarrollo del talento humano.

mal, pero que aunque ésta es el resultado de la necesidad de nuevos cargos de coordinación, aún se queda corta para dar respuesta al crecimiento de la Escuela.

Como se pudo deducir en las entrevistas, la Escuela funciona bajo una estructura paralela a la formal que se ha ido ajustando de acuerdo a sus necesidades, pero el hecho de no estar reconocida, limita su acción y el apoyo para el logro del futuro deseado. Este aspecto se complementa con la asignación de cargos y funciones. Justamente, en relación con la claridad de cargos y funciones que se desempeñan en general, los entrevistados mostraron tener pleno conocimiento, excepto el grupo de secretarías.

En el momento del estudio, se estaba evaluando la pertinencia de la estructura de la Escuela de Nutrición y Dietética, en relación con la transformación curricular, la visión y el plan de desarrollo, buscando resolver la saturación de tareas y funciones de los cargos y construir una nueva, que diera respuesta a la estrategia a seguir con el fin de lograr la misión-visión. Sin embargo, estos esfuerzos se ven obstaculizados por las normas universitarias que, como se dijo anteriormente, sólo permiten cambios estructurales y creación de Escuelas bajo la dependencia de una Facultad.

Cuando se habla de sistema normativo, se hace referencia a la gestión de la filosofía empresarial, es decir, cómo se pone en práctica lo definido en la Misión-Visión, políticas, normas, criterios, reglamentos. Para este análisis se partió de la legislación nacional sobre educación superior, que establece para las universidades públicas la misma estructura y órganos de gobierno, pero al mismo tiempo le otorga el derecho a modificar estatutos, es decir, definir su propio sistema normativo acorde con su razón de ser y proyección.

Las principales normas que rigen a la Universidad de Antioquia están contenidas en los diferentes Estatutos Universitarios, en ellos se encuentran los lineamientos, principios y procedimientos que deben llevar a cabo los diferentes niveles y estamentos universitarios. Este marco normativo está en permanente cambio, en con-

cordancia con las necesidades del entorno; por tal razón, fue necesario revisar las diferentes actualizaciones y consultar permanentemente la página Web de la Universidad, para establecer su vigencia. Su extensión y continuos cambios se constituyen en una limitante para garantizar el conocimiento actualizado de las normas por parte de los diferentes estamentos en esta organización.

Durante las entrevistas se evidenció el desconocimiento o conocimiento parcial, por parte de algunos grupos, de las políticas y normas que los rigen. Es unánime la afirmación sobre la complejidad del sistema normativo derivada de su extensión y continua modificación. “El hecho de ser extenso hace que uno realmente no alcance a conocer todas las normas existentes, entonces cuando se presenta un evento, uno va y las consulta,...” PP08. “Es muy complejo, cada vez es más difícil; por ejemplo: para la consecución de recursos, hay que hacer muchísimos procesos” D03. “...la tramitología de la administración central impide que los procesos se hagan con la rapidez que se debe” AS05.

Algunos entrevistados de los grupos de directivos y profesores de planta, expresaron conocer los tipos de normatividad y que los consultan en el momento requerido. Sin embargo, reconocen que es necesaria una mayor divulgación de las normas generales, y especialmente, de las políticas, tanto de toda la Universidad como de la Escuela. Los demás grupos no tienen suficiente claridad sobre los aspectos normados más allá de lo que manejan cada día. El grupo de estudiantes, por ejemplo, sólo hizo alusión al conocimiento general que tiene del reglamento estudiantil; reconocen una buena divulgación de la misión, visión y principios de la Escuela, pero no identifican ninguna política.

En cuanto a la Escuela, se deben documentar las políticas que guían la toma de decisiones, pues el crecimiento ha generado la necesidad de ir definiendo lineamientos de acción (no documentados oficialmente), para evitar que cada quien haga las cosas bajo el criterio individual, y especificar,

cada vez con mayor precisión, la delimitación y funciones de cada cargo, para conformar una estructura que incluya los nuevos actores.

En la medida que la Escuela crece, se vuelve más prioritario estandarizar los procesos, para garantizar que cada una de las personas realice las actividades adecuadamente, en el momento justo, optimizando y maximizando los recursos. El análisis se centrará en los procesos de selección, contratación, evaluación del desempeño y desarrollo del talento humano.

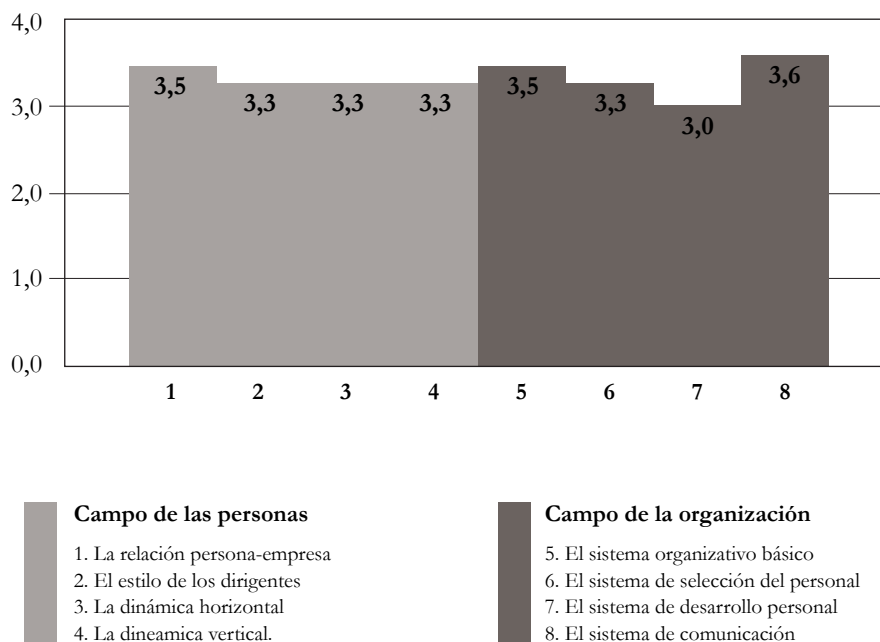
Medio ambiente

Como se dijo antes, se acogió la propuesta de Heberto Mahon, de medir el “Medio Ambiente de la Organización” para un análisis más completo y acertado. En términos generales, al aplicar

la guía se observó un ambiente organizacional propicio (Figura 1), ya que se obtuvo un 85% de aspectos positivos, es decir está ubicado en la zona libre de riesgo o aceptable. Sin embargo, es necesario aclarar qué pasa con el 15% de deficiencia y considerar que el crecimiento acelerado de la Escuela y sus perspectivas, pueden, en un futuro cercano, favorecer la incidencia de estos aspectos desfavorables y convertirlos en un obstáculo para el logro de los objetivos. Asimismo, se debe evaluar la diferencia en los resultados por grupo.

Por lo anterior, se hace indispensable observar y analizar la valoración que los participantes dieron a cada campo, mirar su incidencia en el ambiente e identificar si puede llegar a alcanzar niveles perturbadores para la Escuela y si es el caso tomar las medidas correctivas y preventivas pertinentes.

Figura 1
Cuantificación general del medio ambiente por campo y punto clave.
Escuela de Nutrición y Dietética 2004



Campo de las personas: Cuando las personas creen que su trabajo tiene sentido, se conectan con sus niveles más profundos de intuición y creatividad, lo cual es beneficioso para ellas y la organización de que forman parte (Barrett, 2001: 36). El resultado general de este campo no se encuentra en una franja considerada de riesgo, pero es importante analizar por qué los resultados no son consistentes para todos los grupos y buscar la forma de llevar a un nivel conveniente a todas las personas, en beneficio de la Escuela de Nutrición y Dietética.

En general, la relación persona-Escuela fue el aspecto mejor evaluado, pues se encuentra en lo que Mahon llama una zona aceptable. Es evidente el alto grado de identificación del grupo de colaboradores con la Escuela, ya que se expresa orgullo y alta disposición para defenderla de la crítica destructiva. Este aspecto fue claramente identificado durante las entrevistas: "...después de llevar a cabo este proceso yo quiero trabajar aquí", afirma la entrevistadora, después de su labor, explicando que: "se nota que la gente quiere mucho su trabajo y a la Escuela" (Diario de campo de la entrevistadora).

Las personas están motivadas por la Escuela y por el trabajo y ven los resultados como propios, lo cual tiene incidencia directa sobre el cuidado y optimización de los recursos, tal como se puede apreciar en frases como: "Se está creando una cultura de: apagar la luz, uso racional del agua,... en los salones, dar correcto uso a los equipos, dejar la puerta cerrada,... es todo un proceso y estamos mejorando cada día, poco a poco" PO03.

La valoración que tienen las personas de que el trabajo realmente les retribuye lo que esperan, es el ítem con menor calificación en este campo. Por lo tanto, es importante que la Dirección comprenda que hay personas que se entregan de lleno al trabajo, mientras que hay otras a las que, aparentemente, poco les preocupa. Estas últimas son las que merecen el máximo de atención, pues, bien dirigidas, es posible lograr un mayor aprovechamiento de su potencial. Los

grupos con menor valoración de las situaciones que refleja este ítem son: personal de Apoyo, secretarías y profesores de planta.

Otro elemento evaluado en este campo es el estilo de los dirigentes, es importante aclarar que cuando se habla de dirigente no necesariamente se habla del líder. Durante décadas, la palabra liderazgo se relacionó con los cargos directivos pero, en los últimos veinte años, se trazó una distinción entre ambos: ejercer liderazgo incluye ofrecer una visión y movilizar a un grupo por medios no coercitivos, mientras que al dirigente se le pide que actúe, que decida, que defienda la empresa como lo haría su dueño, es quien ante los problemas, "pone el pecho" y los detiene, ya que obviamente no debe derivar los problemas hacia arriba (Heifetz, 1997: 36).

En las entrevistas, se encontraron testimonios como: "... en este momento, la dirección me parece que es muy buena, sobre todo por la persona que está a cargo, sabe resolver muy bien los problemas que van surgiendo, sabe para dónde quiere llevar la Escuela, sabe qué puede hacer..." E01. En general, los colaboradores identifican a la Directora como gerente integral, mientras que los demás jefes no son percibidos así, sino que se consideran administradores.

Se recuerda que desde el inicio de la presentación de hallazgos, se mencionan las diferencias entre los grupos evaluados lo que, nuevamente, se hace evidente en la descripción del ambiente organizacional para los profesores de planta, estudiantes y directivas, el estilo de los dirigentes es más positivo, en contraste con el personal de apoyo, secretarías y profesores ocasionales, quienes encuentran carencias en este aspecto.

En cuanto al respaldo que sienten los colaboradores por parte de la Dirección, lo encontrado, tanto en la cuantificación de la guía como en las entrevistas, confirma las dos tendencias presentes: un grupo se siente respaldado, mientras que otro grupo, en menor proporción, se siente perseguido. Las respuestas dadas por los participantes corresponden, en alguna medida, con la percepción de la Directora, quien describió

el sentimiento contradictorio que percibe que genera en sus colaboradores. Sin embargo, en el proceso investigativo no se analizaron los fundamentos para esta percepción, por ello sólo se describen como parte de las condiciones presentes en el medio ambiente organizacional y que deben intervenir para estimular la generalización de aquellas más favorables para el logro del futuro deseado.

Otro aspecto importante, detectado en las entrevistas, lleva a pensar que en la Escuela puede existir “permeabilidad organizacional” (Mahon, 1992: 103), es decir, “desde abajo va penetrando hacia arriba el deterioro de la autoridad”. Esto puede darse por dos razones: que los mandos medios no asumen su papel completamente, o que la Dirección les resta autoridad al atender directamente asuntos que no le competen.

La investigadora percibió que existe un poco de ambas situaciones (mandos medios que no asumen su papel y Dirección que se salta los conductos regulares) lo cual puede estar relacionado con el perfil de algunos dirigentes (jefes o coordinadores), lo que se expuso ampliamente en la parte de estructura y que puede resumirse en la falta de herramientas gerenciales y el conocimiento parcial de las políticas y normas de la Universidad. Esto puede estar generando dudas en el momento de tomar decisiones y en la forma de afrontarlas.

Igualmente, otros aspectos que pueden incidir altamente en esta situación son: no contar con políticas definidas para la Escuela, la falta de claridad en algunos procesos para poder delimitar las acciones y responsabilidades de quienes intervienen y quienes coordinan. Esta observación se basa en testimonios como los siguientes: Hay cosas con las que uno no está de acuerdo, uno sabe que no son idea de la Directora, pero X le dice a uno que es orden de la Dirección para que uno las haga.” PP01. “La directora te dice que hagas algo, uno lo hace, claro. Pero resulta que la jefe directa de uno no lo sabe y cree que estamos perdiendo tiempo...” S04.

Continuando con el análisis, en el campo de las personas se observan grupos al mirar la organización desde arriba. Estos grupos se mueven especialmente por los “valores” que los guían, y se hacen más fuertes cuanto más arraigados y conocidos sean dichos valores.

En general, se comparten valores como la excelencia académica y docente, la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso social. Pero se detectó, en los grupos de secretarías y personal de apoyo, que parecen tener una guía diferente pues los valores que los mueven son: la calidad humana, el respeto y la amistad, entre otros. Esto hace que la Escuela se mueva bajo dos guías de acción diferentes.

Campo de la organización: Este campo hace referencia a algunos aspectos inherentes a la administración del talento humano en la Escuela de Nutrición. La organización se concibe como un conjunto de sistemas: el organizativo básico, el de selección de personal, el de desarrollo de personal, y el sistema de comunicación. En términos generales, se observó que los diferentes puntos clave se encuentran en lo que Mahon denomina zona aceptable, llamando la atención la posición del sistema de desarrollo del personal en el límite entre el riesgo y lo aceptable.

La Escuela no tiene un proceso de inducción que asegure la introducción del personal nuevo a la Escuela y a la tarea, ni que se actualice en la medida en que el desarrollo de las actividades se lo exige. El análisis realizado sobre los procesos institucionales coincide con la percepción general de este punto clave que es considerado el más débil de todos los evaluados, como se puede observar en la Figura 1.

Al analizar la valoración en cuanto al proceso de inducción del personal, con excepción de los estudiantes, los demás grupos lo calificaron muy cerca al límite de riesgo, incluido el grupo de profesores ocasionales, lo cual es consistente con el análisis documental y la observación participante. Es importante, además, definir un proceso de reinducción que asegure que el personal que

se vinculó en los últimos años, se sienta parte de la Escuela y la Universidad y conozca sus funciones y procesos.

En cuanto a la capacitación, el grupo directivo lo valoró en el rango entre riesgo y alto riesgo, lo cual puede tener alguna relación con lo observado por la investigadora acerca de la falta de herramientas por parte del personal directivo para desarrollar sus actividades; sin embargo, este aspecto no se abordó en las entrevistas. Los demás grupos expresaron, en la encuesta, que se les brinda capacitación en un nivel aceptable, cercano al riesgo; no obstante, en las entrevistas los grupos declararon recibir apoyo para la misma.

Bajo la perspectiva de Mahon, la estructura organizacional, las funciones y las políticas hacen parte del sistema organizativo básico, que también es evaluado en este campo. Al aplicar la guía de medición, el resultado general estuvo en la zona aceptable, identificándose aspectos contradictorios y otros en concordancia con el resultado de las entrevistas y la percepción del grupo investigador, lo cual motiva el siguiente análisis.

Exceptuando a los estudiantes, los demás grupos consideraron tener un adecuado conocimiento de la estructura de la Escuela, lo cual ubica el resultado del test en un rango aceptable. Es posible que la baja valoración que los estudiantes le dieron a este aspecto tenga sus orígenes en la diferencia que existe entre lo formal, y la manera como realmente funciona desde la estructura la Escuela. Al cruzar estos resultados con la imagen que cada grupo tiene del organigrama se ratifica la estructura informal sobre la formal.

En general, el ítem más cercano a la zona de riesgo para el sistema básico organizativo fue el relacionado con la agilidad en las decisiones y comunicaciones, y la presencia de contradicciones. Al comparar este resultado con las entrevistas por grupo se observó coincidencia, pues en cada uno hubo quienes dijeron que no siempre se dan cuenta de la información de manera oportuna o que lo hacen por medio de terceros.

El sistema de comunicaciones comprende el proceso desde el emisor hasta el receptor, incluyendo el mensaje y su canal de emisión. En términos generales, los grupos calificaron el sistema como aceptable. En contraste, se afirmó en las entrevistas, que existen medios adecuados en cantidad y tipo. La debilidad se encontró en la utilización de éstos, pues se manifestó que se emite la información, pero ésta no siempre es oportuna y en algunas ocasiones no se verifica si el mensaje llegó y si fue entendido correctamente: "... no todos tenemos acceso a Internet en la casa y un correo enviado a las 11 p. m., difícilmente ha sido leído por todos antes de las 12 del medio día., sobre todo si tenemos clases" PP04.

De igual forma, es necesario evaluar las tres formas como se pueden manifestar las comunicaciones: formal, informal y rumor. Se identificaron diferentes medios de comunicación formal, tales como: verbal directa, reuniones de Escuela, de currículo e informativas, comunicados escritos: correo electrónico, memos, circulares, cartas, boletín y, en menor medida, se mencionaron las carteleras.

En cuanto a la información de tipo informal, entendida como información real que llega al receptor por parte de un emisor o canal no adecuado, no fue percibida por todos los grupos, pero algunos hicieron referencia a la "filtración de información", es decir, que hay decisiones e información que se conocen antes de hacerse oficiales, como síntoma de esta situación: "Hay veces que me doy cuenta de decisiones que tienen que ver conmigo, primero por otras personas, me cuentan" AA01. "No siempre se me informa oportunamente de las cosas que me afectan directamente" D04, lo cual, puede generar malestar en el personal e, incluso, afecta negativamente el ambiente, pues la información divulgada en un contexto inadecuado y por la persona que no le corresponde, puede dar lugar a malos entendidos. El llamado a las directivas de la Escuela es a mantener canales de comunicación, adecuados y oportunos.

De otro lado, en la guía de “medición del ambiente” se preguntó por la claridad de las tareas y quiénes son sus proveedores y clientes internos. La valoración de directivos y estudiantes fue totalmente positiva, y hubo una escala un poco menor, pero también positiva, para los profesores de planta. Los grupos de secretarías, apoyo administrativo y profesores ocasionales, dieron una valoración más cercana al límite de riesgo.

Otro elemento que hace parte del campo de la organización es la selección de personal, éste se convierte en un punto clave en la medida en que es la forma inicial de garantizar que las personas adecuadas estén en el cargo preciso para desarrollar las actividades requeridas y así alcanzar los objetivos organizacionales. Bajo este proceso se trata de elegir a la persona más apta para realizar el trabajo y para la organización.

La selección del personal en la Escuela de Nutrición y Dietética, está definida por los procesos universitarios, y el alcance de la competencia de la Escuela en su selección tiene una relación directa con el tipo de vinculación del personal. Es así como hay mayor incidencia en aquellos cargos para desarrollo de actividades transitorias como supernumerarios, profesores ocasionales y de cátedra, mientras que en la selección de personal para cargos de planta, se rige por los procesos de concurso de méritos. Dichos concursos implican altos requisitos para el medio, tales como: segunda lengua, estudios de Maestría y Doctorado, que limitan el acceso, pues no se cuentan con estos perfiles, y es común que las convocatorias se declaren desiertas.

La valoración dada a la frase: “en cada puesto de trabajo está la persona justa”, con excepción del grupo de estudiantes, quienes la ubicaron en la escala máxima, los demás consideraron este aspecto muy cercano al límite de riesgo, y hay que resaltar la valoración de los directivos en el rango de riesgo alto. Aquí es muy importante cuestionar precisamente a quienes seleccionan y asignan cargos, porque consideran que ésta es una debilidad. Sin embargo, en el presente estudio no se profundizó en estas afirmaciones. Al

observar las entrevistas, este aspecto es manifestado por el grupo de directivos con afirmaciones como: “... Aquí hay muchos extremos, veo gente muy sobrada, de muy alto perfil y muchos, más que los que hay de alto perfil, de muy bajo perfil, cuidándose muchísimo, muy cautelosos, no sé si eso tenga que ver con su vinculación” D03.

Llama la atención, el hecho de que el grupo de estudiantes valoró en el límite de riesgo el ítem que habla sobre la capacidad de los dirigentes en general, aspecto del cual no se encontró referencia en las entrevistas. Sin embargo, en el análisis documental se identificó ausencia de procesos para el seguimiento del desempeño del personal, exceptuando el de los profesores, y en diferentes espacios se han cuestionado las herramientas que existen para evaluarlos, como el formato cuantitativo definido por la Universidad para que los estudiantes evalúen los cursos y docentes.

Conclusiones

Las versiones de la realidad que se generaron no pretenden ser conclusiones definitivas sino lograr una mayor comprensión de la realidad de la Escuela de Nutrición y Dietética, desde el punto de vista de sus actores. Estos resultados se consideran aportes importantes para la visualización del futuro y la generación de un plan de desarrollo, con el respaldo organizacional y un grupo humano fortalecido y comprometido en hacerlo realidad.

Se observan dos tendencias en cuanto a la percepción que los diferentes estamentos tienen de la Escuela de Nutrición y Dietética. La primera, está alineada con la documentación analizada y corresponde a lo manifestado por las directivas; a esta tendencia pertenecen gran parte de los profesores de planta y algunos ocasionales. La segunda tendencia se caracteriza por tener conocimientos parciales de la organización y el papel que juega cada uno en el logro de objetivos institucionales; en esta tendencia predominan los entrevistados de grupos como

secretarías, personal de apoyo administrativo y parte de los profesores ocasionales. Por lo tanto, es necesario hacer que los esfuerzos de todos se orienten hacia un mismo objetivo, para que la Escuela sea “una”.

La concepción de organización, de lo que se ofrece y para quién, es confusa para los grupos que hacen parte de la Escuela y por ello no es posible asegurar que los esfuerzos de todos estén orientados al mismo fin. Las directivas tienen la responsabilidad de concentrar las fuerzas del grupo para que se logren los resultados esperados.

Según lo encontrado en el estudio, la Escuela de Nutrición y Dietética tiene una estructura (en el sentido amplio del concepto) con limitaciones para apoyar y facilitar el desarrollo institucional, la cual puede constituirse en un obstáculo. Se debe evaluar la pertinencia de la estructura real en relación con la transformación curricular y el desarrollo y crecimiento actuales, así como resolver la saturación de tareas y funciones de los cargos. La nueva estructura debe responder a las necesidades y proyectarse a lo que será la visión compartida, para el periodo siguiente.

Los componentes del ambiente organizacional, identificados por los grupos, mostraron un rango favorable para la definición y el logro de una visión compartida. Sin embargo, considerando el aumento del número de personas que interactúan en la Escuela, el mayor alcance de los proyectos, el posicionamiento en el nivel local, así como su presencia regional y nacional, es necesario intervenir aquellos aspectos que se detectaron con alguna incidencia negativa sobre el ambiente organizacional, porque pueden llegar a influir en forma desfavorable en el comportamiento de las personas, y por ende, en los resultados.

Aunque no existe un estilo gerencial ideal, pues el entorno cambiante y las condiciones propias de la organización exigen flexibilidad y cada situación y actor requiere un comportamiento específico del líder; en el caso de la Escuela se detectaron aspectos favorables en la Dirección. El reto es gestionar y construir la estructura organizacional que se requiere para desarrollar la estrategia e impulsar el grupo humano para alcanzar la visión de convertir la Escuela en Facultad.

Referencias

- ANDER, Egg Ezequiel (1985). *Técnicas de investigación social*. 20 Ed. Buenos Aires: Humanitas.
- APUNTES (2003). *El Proceso de Evolución de la Planeación Estratégica Tradicional*. [Sitio de internet] Disponible en: www.lafacu.com/apuntes/empresas. Acceso enero 2003.
- BARRETT, Richard (2001). *Liderando el alma de las empresas: Cómo crear organizaciones visionarias impulsadas por valores positivos*. Traducción Julián Massaldí Fuchs. 1° ed. en español. Buenos Aires: SMS Editores.
- BLAIR, Dario. citado por Jiménez, Liliana (2002). *Diagnostico Organizacional Modelo Molecular*. Maestría en Desarrollo. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. En prensa.
- DRUCKER, Peter, citado por David, Fred (1988). *La Gerencia Estratégica*. Traducido Eduardo Calado. 3° ed. Bogotá: Legis.
- GLASSER, B. y Strauss, A. citado por Taylor, Steven J., Bogdan, Robert (1998). *Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.

HEIFETZ, Ronald (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles: Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Traducido por Jorge Piatigorsky. Primera ed. Buenos Aires Argentina: Paidós.

MAHON, Heberto (1992). *Las personas: la clave para el éxito de su empresa*. Buenos Aires Argentina: Javier Vergara Editor.

MARKIDES, Constantinos (2000). *En la estrategia está el éxito: Guía para formular estrategias revolucionarias*. Traducción Jorge Cárdenas Nannetti. Edición especial Bogotá: Norma.

PORTER, Michael. En Markides, Constantinos (2000). *En la estrategia está el éxito: Guía para formular estrategias revolucionarias*. Traducción Jorge Cárdenas Nannetti. Edición especial Bogotá: Norma.

SALLENAVE, Jean Paul (2002). *La gerencia Integral: ¡No le tema a la competencia, témale a la incompetencia!* Edición especial Bogotá, Norma.

TAYLOR, Steven J., Bogdan, Robert (1998). *Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.

THOMPSON, Arthur y Strickland AJ (2001). *Dirección y administración estratégicas: conceptos, casos y lecturas*. 11° ed. México: McGraw-Hill Latinoamericana.

TORO, Alvarez Fernando (2001). *El Clima Organizacional: perfil de empresas colombianas*. Medellín Colombia: Cincel.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2003). *Acuerdo Superior 255 de marzo de 2003. Por el cual se expide el Reglamento de Planeación de la Universidad de Antioquia*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2002). *Estatuto General. Acuerdo Superior No. 1 de 1994*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (1993). *Acuerdo Superior 238 de 1993. Por el cual se establece la estructura administrativa de la Escuela de Nutrición y Dietética*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (1981). *Acuerdo Superior No. 7. Por el cual se suscribe la Escuela de Nutrición y Dietética como dependencia de la Universidad de Antioquia*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2004). *Escuela de Nutrición y Dietética. Portafolio de servicios*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Escuela de Nutrición y Dietética (2003). *Perfil de los administradores*. [Sitio de Internet] Disponible en: <http://pjaos.udea.edu.co>: Acceso noviembre de 2003.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (2002). *Estatuto General. Acuerdo Superior No. 1 de 1994*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Escuela de Nutrición y Dietética (2002). *Proyecto Educativo*. Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Escuela de Nutrición y Dietética (2000). *Plan de desarrollo*. Medellín.

Ensayos
|
Ensayos

Ensayos

DE LA MEMORIA A LA HISTORIA. LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS COMO DISCIPLINA Y COMO COMUNIDAD

IGNACIO SOSA
ÁLVAREZ**

**Hay sólo un argumento para hacer algo;
los demás argumentos son para no hacer nada.***

Resumen

El propósito de este texto es exponer cuál ha sido el desarrollo que ha tenido el Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA), así como el sentido de éste y de los estudios latinoamericanos en un contexto institucional particular dentro de un modelo de educación superior.

Palabras Estudios latinoamericanos, transformaciones, ser competitivo, reflexión y calidad.

Abstract

The main interest of this essay is to show the development that has been taken place at the Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA), as well as its sense of direction along with the latinoamerican studies, inside a very particular institutional context within a higher education pattern.

Key words: Latinoamerican studies, to transform, be competitive, to reflect and quality.

* Cornford, F.M.,
*Microcosmographia
Académica. O sea...Guía
para el joven político
académico*, Traducción
al castellano de José
Antonio Matesanz y José
Antonio Robles, s.p.i.,
Edición privada, p. 24.
** Facultad de Filosofía y
Letras, UNAM
Correo e: soai@servidor.
unam.mx
Ingreso: 30/05/07
Aprobación: 10/07/07

En busca de la comunidad

Los cuarenta años del nacimiento de los Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que se cumplen en este año, ofrecen la oportunidad de realizar una reflexión general sobre la evolución que ha seguido la familia que los cultiva, tanto en el campo de las disciplinas humanísticas, como en las ciencias sociales. En forma más específica, brinda la oportunidad para una reflexión particular sobre cómo ha evolucionado la comunidad, así como el tipo de desarrollo que ha tenido y, sobre todo, qué metas ha logrado.

En este texto se esbozarán líneas generales que pueden, o no, servir para propiciar un debate largamente pospuesto sobre los intereses y los propósitos de la comunidad de estudiosos de América Latina. De realizarse este postergado debate que por distintas razones no se ha dado, pudieran presentarse elementos para realizar una evaluación profunda sobre su desempeño y, además, brindar información relevante para la evaluación, que todas las carreras profesionales deben someterse periódicamente. Sin dicho debate, no se pueden ofrecer los elementos de juicio necesarios para dictaminar, con conocimiento de causa, sobre la especificidad y los problemas de un tipo de licenciatura que no descansa en la habilitación de una disciplina particular y sí en un enfoque que, a través del análisis de problemas, vincula disciplinas humanísticas y sociales.

Nuestra comunidad, tradicionalmente, como otras universitarias del mismo tipo, ha prestado poca atención a sus miembros; como si aquellos que la integran, con el hecho de vivirla cotidianamente, fuera suficiente para conocerla cabalmente. Esta actitud, ingenua, se refleja en el escaso conocimiento que se tiene, a través de encuestas, tanto del origen de nuestros alumnos, como de su paso por nuestras aulas, así como del destino profesional una vez que terminan sus estudios.

La ausencia de esta información, necesaria para cualquier tipo de decisión académica, puede ser interpretada como soberbia y desinterés nuestro y como descuido de las autoridades. Esta actitud contrasta, por mencionar un ejemplo, con la de instituciones tan prestigiadas como la del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) donde se realizan encuestas sistemáticas para conocer los antecedentes y expectativas de sus alumnos. Lo mismo sucede para los profesores. (Williams, 2004).

La memoria, si bien reverdece emociones, no basta para conocer los procesos del presente; a éstos sólo podemos acercarnos mediante otro tipo de mecanismos. Sin embargo, entre nosotros pareciera que los eficaces instrumentos empleados en la demoscopia, sólo tuvieran interés para asuntos políticos, electorales, y no para fines académicos; aunque también pudiera reflejar una cierta concepción del conocimiento ya que, al prescindir de las condiciones sociales de los sujetos a los que se les transmite, el énfasis se coloca únicamente en unos transmisores, autistas, para los que lo único importante es la posesión y no la transmisión del conocimiento que ellos manejan. Por último, pareciera que nos suponemos omniscientes y omnipotentes ya que, sin datos de las limitaciones y las expectativas de los alumnos, así como de sus posibles destinos profesionales, consideramos que nuestras capacidades docentes serán suficientes para superar sus deficiencias, si las tienen, y para dotarlos del instrumental que requieren en un mercado de trabajo que desconocemos. Debe señalarse, a manera de explicación, que nuestra falta de información es semejante a la de otros Colegios de nuestra Facultad, así como los de otras facultades; sin embargo, mal generalizado no es mal inevitable. Empero, sin información como la mencionada, sin datos confiables, es difícil que cualquier ejercicio de evaluación pueda ser algo más que un ejercicio insuficiente e inútil para tomar decisiones efectivas.

El privilegiado lugar que en el campo internacional, de acuerdo a reciente publicación¹, se le reconoce hoy a la UNAM y, en forma más específica, a su área de Humanidades, debiera reflejarse en el interés institucional por las características académicas y sociales de sus alumnos y profesores; de otra forma, podría pensarse que cuando nuestras máximas autoridades hablan de la Universidad, sólo se refieren a la tribu de investigación y excluyen a la de docencia.

Es necesario conocer cuáles son los objetivos que se persiguen y las metas que, como claustro, se pretenden alcanzar; sólo así se puede saber si se aspira sólo a ser una comunidad escolar madura, o una incipiente comunidad científica que se preocupa por la licenciatura al considerarla la única vía para crear una masa crítica. La evaluación que se haga debe realizarse sólo después que la disyuntiva haya sido planteada; sólo cuando se sepa cuál es la finalidad institucional de la licenciatura, se podrá tener confianza en el objetivo que se persigue; no se puede esperar que las evaluaciones, de distinto tipo, a las que periódicamente se someten los miembros del claustro, ofrezcan resultados distintos a los que arroja la propia evaluación que éste realice. Se sabe, por amargos ejercicios previos como el que, en su momento, representó el tristemente célebre documento que describió las *Fortalezas y Debilidades de la UNAM*, mismo que mostró cuál es el resultado de evaluaciones maquilladas que persiguen una intención distinta; orientada más a satisfacer fines políticos de las propias autoridades que a mejorar el conocimiento del medio académico.

Nuestra comunidad tiene escasa cultura en los procesos de evaluación institucional a los que será sometida a la brevedad y, tal vez por ello, guarda

una comprensible reserva sobre el uso que puede darse a sus resultados; empero, como comunidad dedicada a la ampliación del conocimiento objetivo y que aspira a la madurez científica, tiene confianza en que los indicadores de desempeño muestren los aciertos que se han tenido, así como los posibles errores que se han cometido. Por la sana y transparente intención de cualquier proceso de evaluación, que no es otra que la de obtener conocimiento cierto sobre la calidad de los servicios académicos y, por el respeto que ese objetivo merece, no debe esperarse que se maquillen los resultados ni se utilicen como mecanismos de denuncia. La comunidad académica considera que cualquier proceso riguroso de evaluación, es decir, no autocomplaciente, debe ponderar el desempeño de docentes, alumnos, así como de las autoridades, como un todo estructurado en el que las partes se retroalimentan para alcanzar el objetivo común de consolidar el campo de estudio y ampliar la frontera del conocimiento.

Los directivos universitarios, a diferencia de la planta académica, cumplen su función en un plazo cuyo término está definido de antemano; lo único estable es la comunidad de maestros e investigadores; por esta razón, quien más interés debe mostrar en la evaluación es la propia comunidad académica de la UNAM quien ha firmado un pacto generacional que significa, en términos sociales, que ésta es como la nación; es decir, un cuerpo conformado por las generaciones que fueron, las que son y las que serán. La responsabilidad actual de las autoridades y de los académicos, es la de preservar la institución y garantizar su porvenir; al servicio del cumplimiento de este fundamental propósito deben estar los procesos de evaluación.

¹ El boletín publicado por la UNAM-DGS-740, el 5 de octubre de 2006, apunta que “Avanza la UNAM 21 sitios en la clasificación mundial de universidades; ocupa el lugar 74 del orbe. Se consolida en el selecto grupo de las 100 mejores del mundo, de acuerdo al *ranking* del prestigiado rotativo inglés *The Times*”.

Platón es mi amigo, Aristóteles también, pero más amiga mía es la verdad

Si la búsqueda del conocimiento verdadero representa el objetivo final de la comunidad universitaria considerada en conjunto, los distintos ejercicios de evaluación, ya horizontales, entre pares, ya verticales, el que practican las autoridades sin nuestro concurso, parten del supuesto implícito en la mencionada expresión lapidaria. Un seguimiento al destino de las evaluaciones podrá mostrar si el claustro mismo, así como las autoridades, consideran más amiga a la verdad que a las figuras mencionadas, por importantes y queridas que éstas sean.

De unos años a esta parte, las instituciones han venido desarrollando políticas de evaluación individual. Los sistemas de estímulos como el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), están orientados a calificar los resultados de cada académico en lo particular. Sin embargo, sin entrar a la vieja discusión sobre si el todo es o no la suma de las partes, o si la naturaleza del todo es distinta a la de las partes; y sobre si la responsabilidad institucional de la comunidad es de naturaleza distinta a la responsabilidad individual de cada académico; la responsabilidad de la comunidad debe ser considerada en conjunto, como grupo colectivo de trabajo y, en consecuencia, para su evaluación, no puede considerarse el mismo tipo de parámetros que se emplea para la productividad individual. Los indicadores colectivos deben ser sobre metas globales y, éstas, requieren de criterios cualitativos antes que cuantitativos. De otro modo, de adoptarse éstos, en vez de aquéllos, la evaluación consistiría en una sencilla división como la que, por ejemplo, se lleva a cabo para conocer el ingreso *per capita* de un país. Llevando la metáfora a su extremo podría afirmarse que, de acuerdo con este criterio de productividad, al asignarse a cada uno de los miembros de la

comunidad una porción de cada tesis defendida, de cada artículo y libro publicado, de cada curso impartido o de cada proyecto emprendido, se perdería de vista el propósito común que subyace en toda comunidad de conocimiento. Para evitar tal absurdo, se hace necesario insistir en el criterio global, cualitativo, único que permite conocer el avance logrado por la comunidad en su conjunto y no sólo en los logros de productividad atribuibles a cada miembro en particular.

Las características de nuestra comunidad

La comunidad del CELA, como la mayoría de las que pertenece al mundo universitario, vive la contradicción de promover, por una parte, el estudio del cambio cultural y político, de preparar a las nuevas generaciones avizorando los cambios que ya se dibujan en el horizonte y, por la otra, de resistir ferozmente al mencionado cambio. Dicho de otra manera, de concebirse como agente de la innovación y, al mismo tiempo, asumirse como abanderada de quienes se resisten al cambio. La paradoja de esa resistencia, radica en el hecho de que ésta no se realiza en nombre de la defensa de la tradición, de la cual carece, y sí en nombre de la defensa de un hipotético modelo que no ha definido. Tal vez, esa actitud obedece a que se considera que existe un cambio bueno y otro malo; sin embargo, como gremio, ni se ha detenido a reflexionar cuál es uno y en qué se distingue del otro. Este maniqueísmo, no concientemente asumido, puede observarse, tanto en los contenidos de las asignaturas del plan de estudios, así como en las tesis que han defendido los alumnos.

La comunidad del CELA, formada al calor de los cambios políticos que se vivieron en la región a partir de los años sesenta, sí vivió un compromiso y se manifestó, principalmente, en forma emotiva y se expresó como simpatía con causas hoy perdidas. En sus 40 años de vida, ha prestado más atención a los agentes

que resisten el cambio que a los sujetos que lo promueven. Esta actitud, desde el punto de vista del compromiso político puede ser loable pero, desde el punto de vista de ampliación y profundización del conocimiento, es discutible. Es necesario encontrar una explicación a este hecho; de no hacerse se podría cruzar la frontera de la frustración y no la de la consolidación que se debe perseguir. Una posibilidad que puede ser explorada es la de analizar la composición social de alumnos y maestros.

En un medio como el de las humanidades para el que las abstracciones equivalen al pan diario que se lleva a la boca, es necesario insistir que la información socioeconómica tiene un significado relevante. Si los objetivos que las humanidades persiguen pueden ser, de acuerdo a dos criterios clásicos bien definidos, el de ofrecer una visión de cultura general, tipo particular de conocimiento que da lustre a la persona que lo posee; o el de la formación imprescindible para líderes potenciales, que deben ser dotados de los conocimientos de lo que implica esa responsabilidad. Ambos objetivos reflejan el tipo de sociedad, elitista, en el que se cultivaron tradicionalmente las humanidades; empero en una sociedad como la nuestra, con anhelos democráticos, pensar en esos términos, en función de las necesidades de un pequeño grupo de privilegiados, lo único que refleja es el descuido de lo que debe entenderse por el sentido de las humanidades en una universidad pública y nacional. Sus alumnos, por nivel de ingreso familiar y por otros indicadores, representan un sector social muy distinto al de aquellos que, durante siglos, pudieron dedicarse a

las humanidades; sus valores culturales, así como su jerarquizada visión de la sociedad, no pueden ser el modelo de una universidad integrada por individuos con otros orígenes sociales y animados por otros propósitos.

Ante la ausencia de información objetiva que permita acercarse al conocimiento de la comunidad del CELA, es necesario recurrir a criterios tradicionales de medida, como a la que hace referencia la expresión popular: a ojo de buen cubero. De acuerdo con esta rústica forma de cuantificar, que para los propósitos que se persiguen, debiera comprender a alumnos, egresados y académicos, sólo es posible referirse a los primeros y a los terceros. De los alumnos del CELA puede predicarse que sólo son homogéneos en la edad que tienen cuando ingresan a nuestras aulas; en lo demás, muestran rasgos variopintos que obligan a una clasificación por grupos.

Muchos de los alumnos son los primeros que en su familia realizan estudios universitarios y, la mayoría, no los terminará. Muy pocos lo lograrán en los plazos establecidos por la reglamentación escolar y, ese restante número significativo, por razones económicas más que académicas, persistirá en la idea de terminar la carrera². La mayoría de los inscritos no conocerá ningún país al sur del Suchiate. Socialmente pueden ser definidos como miembros de sectores medios que tienen en la enseñanza pública su única posibilidad de ascenso social. Como la mayoría de los universitarios, el manejo de una segunda lengua, formará parte de los objetivos del plan de estudios pero, en los hechos, no la manejará

² Sólo estableciendo un criterio uniforme se puede resolver el problema que representa el escaso número de egresados. El asunto revela un problema que afecta a la comunidad entera pero cuya responsabilidad recae especialmente en quienes tenemos la obligación de formar recursos humanos. Si no se asigna a cada miembro de la planta docente de carrera, profesor o investigador, como parte de su carga académica, la responsabilidad de titular, al menos, un alumno por año, el problema no podrá resolverse. No se entiende que el del Personal Académico (EPA) sólo señale, entre las obligaciones el número de horas o cursos, que los académicos de carrera están obligados a cubrir, y deje en el aire el señalar qué pasa con la titulación y con la investigación. Si esto se previera, en vez de un problema, podríamos tener varios cientos de alumnos titulados. Según un modesto cálculo, si a los profesores de carrera se les añaden los investigadores que también tienen obligación de formar recursos humanos, la productividad en cuanto a titulación se refiere se multiplicaría. Es conveniente establecer ya un plazo para contar con la masa crítica que toda comunidad científica necesita.

ni la empleará para conocer la literatura que se publica en ese segundo idioma. Respecto a sus antecedentes escolares, también a ojo de buen cubero, un porcentaje muy alto realizó sus estudios de enseñanza media en la propia UNAM; la mayoría egresaron de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio Ciencias y Humanidades (CCH) y sólo un pequeño grupo los hizo en el sistema privado. Estos distintos antecedentes no resultan determinantes para el desempeño de sus estudios de licenciatura. Sólo unos pocos realizarán estudios de posgrado y, la totalidad de quienes sí lo hagan, sólo podrán hacerlo mediante una beca. Considero que este perfil particular se aparta muy poco del perfil general de los estudiantes de la UNAM; sin embargo, es necesario señalar una peculiaridad que los egresados del CELA han sufrido en carne propia y es la de la inequidad con la que se les trata; las propias autoridades académicas del nivel medio superior discriminan a los egresados con el argumento de la falta de especificidad disciplinaria.

En cuanto a los antecedentes sociales de los docentes de carrera, puede afirmarse, espero que no se ofendan, que la mayoría puede representar al modelo teórico de la capilaridad social. Aunque alguno de ellos pueda conocer los nombres de sus ancestros hasta más allá de tres generaciones, ninguno, en cambio, hubiese podido mostrar la limpieza de sangre que la Pontificia Universidad de México, exigía a sus alumnos. Por limpieza de sangre se entendía, nunca falta un despistado al que le puede ser útil el comentario, la que poseían aquellos que podían demostrar que durante varias generaciones, ninguno de sus ancestros se había visto en la necesidad de ensuciarse las manos trabajando. Expresada en otros términos, la limpieza de sangre significaba que ningún ganapán podía ser universitario.

La mayoría de los miembros del claustro encarna y defiende los valores de una sociedad meritocrática; son hijos del esfuerzo cuyas ínfulas han sido ganadas ante tribunales del conocimiento.

En otro orden de ideas, por su número, representa una modesta planta de profesores que ahora no llega a la decena; si ésta se multiplica por diez, se obtiene el número aproximado de profesores de asignatura. En esta casi centena, no olvidarlo, están considerados numerosos y brillantes investigadores de distintos institutos y centros de investigación. Sin embargo, estas observaciones sólo se refieren a los profesores de carrera; de éstos, por su antigüedad académica, puede predicarse que están más allá del meridiano profesional y que, la mayoría, viven ya un otoño laboral. Por sus antecedentes profesionales, el claustro muestra que su reclutamiento no fue endogámico y que su área de interés profesional refleja la diversidad como rasgo distintivo; en cuanto al género casi existe un equilibrio.

La formación de los cuadros que integran esta planta docente muestra ser lo suficientemente plural como para evitar vicios endogámicos que lastran las posibilidades de desarrollo. Como un severo déficit debe señalarse que no existe en ella, el deseable equilibrio etario; de continuarse con la equivocada política que impide la renovación de cuadros no se puede garantizar que la transmisión del conocimiento esté garantizada.

Desde otro punto de vista, para el estudio de las tensiones existentes al interior de un claustro tan pequeño resultaría, por su número, más fácil realizar un análisis casuístico, que uno general; sin embargo, la prudencia aconseja el uso de expresiones tales como, mayoría, buena parte, tendencia dominante, etc. Entre las tensiones que se han vivido, pueden nombrarse las generacionales, las político-ideológicas, las disciplinarias y, por último, las laborales. Estas tensiones y los conflictos que de ellas se derivan son semejantes a la comunidad universitaria en general, aunque por el tamaño de la muestra, las categorías sólo representan, a lo sumo, a dos o tres individuos. En este contexto, dadas las pequeñas dimensiones del universo que se comenta, hablar de la importancia de “los grupos de opinión”, de “efectos polarizantes”, es una mera licencia expositiva a la que se recurre para

evitar el tipo de comentarios que se acostumbran en los pasillos.

Si en otro tiempo hubo en la institución universitaria el clásico conflicto generacional entre jóvenes y “momios” (para utilizar un término de la “vía chilena” que se empleó en la década de los años setenta y que mezclaba biología con ideología), el simple paso del calendario y la política, nula, de contrataciones ha nivelado esa situación. A eso contribuyó, por una parte, el corrimiento ascendente que comprendió a toda la Universidad, del criterio de lo que académicamente se considera joven y, por otra parte, al reconocimiento de las consecuencias de una política de pensiones poco digna. De esta impensada manera, en esta universidad, como en el CELA mismo, se eliminó, si no por decreto sí por una medida administrativa, el conflicto que a todas las sociedades y en todos los tiempos ha preocupado; y es el de la relación que debe existir entre la gente joven y la que ya cruzó esta edad; la movilidad generacional se ha estancado y, el significado de esto es que el conflicto se está acumulando y que es urgente se tomen ya medidas para resolverlo.

En esta parte de la exposición, es necesario referirse a la importancia de las ideas, a las tensiones político-ideológicas, no por lo que han significado en el plano personal, en todo grupo el celo y el recelo son una constante; sino por lo que han representado como obstáculo para la consolidación de un sólido cuerpo académico. El tema es incómodo y, en tramos, áspero; poco atractivo para su análisis pero, como dijera Weber a sus alumnos quejosos, quien se quiera divertir, mejor vaya al circo. Por ideas no se entiende en estas líneas a aquellas que brillantemente analizaron el doctor Gaos y sus discípulos, es decir, representaciones que comprenden a grandes grupos sociales, sino a las representaciones en el nivel cara a cara; las que se manejan en el trato cotidiano, profesional.

Para la tensión ideológica resulta útil, como dato de interés parroquial, referirse al hecho de lo que, para este pequeño grupo, significó la Guerra Fría. En términos generales, el fenóme-

no político más significativo, a escala regional, provocó que un grupo se auto asignara el papel de defensor y atribuyera a otros el de críticos de la revolución cubana. La tensión, ciertamente superficial, no provocó que la sangre llegara al río, ni tampoco que corrieran ríos de tinta; vamos, no llegó ni a riachuelo. Ni la hipotética defensa ni el inexistente ataque a la única revolución ocurrida en la segunda mitad del siglo veinte, fueron otra cosa que un artificio para mostrar que el viento del cambio también recorría las aulas de nuestro *campus*. Polvos de aquellos lodos y único aporte de la transición española a la democracia, fueron los apelativos que, asimismo, se utilizaron casi al final de dicha guerra de “progres” y “retros”. Pocos de los que reclamaban el primer calificativo, pueden hoy mostrar sus galones de militancia y, los que acaso pudieran reclamar el segundo apelativo, tampoco podrían enorgullecerse de haber agitado otra bandera que la de “no hagan olas, por favor”. Hoy, a cualquier observador le sería difícil explicar, con base en evidencia empírica las diferencias ideológicas entre unos y otros. El fin de los paradigmas que prevalecieron en el campo internacional, por último, significó que el arsenal de calificativos para definir a ortodoxos y heterodoxos perdió, si lo tuvo alguna vez, su significado. Es hora, entonces, de trazar un proyecto en el que todo el claustro participe.

Las polarizaciones más radicales, igual que ocurrió con el resto de la comunidad universitaria, no se produjeron, como se afirma, por motivos ideológicos y sí laborales; el sindicalismo universitario se arropó con el manto de la lucha de clases, mientras que las asociaciones académicas hicieron lo mismo con el lema de la libertad de cátedra. La caída de un rector, si bien no significó el fin de éste, sí representó el término de un importante proyecto que pretendió crear un nuevo tipo de universidad. La consecuencia más dramática de la *sui generis* versión académica de la lucha de clases, fue la ola de “huelgas locas” que caracterizaron por muchos años al sindicalismo universitario (Peláez Ramos, 2002). La fractura

que éste produjo entre los miembros de nuestro claustro, tardó años en soldar. Una segunda polarización, más dramática aún, se produjo al introducirse el programa de estímulos hoy vigente; los indicadores de productividad individual han creado, involuntariamente, una nueva situación que ha significado, en términos generales, que los ayer defensores del internacionalismo, sean hoy opositores del internacionalismo en su versión actual; y que los que ayer, por razones ideológicas se oponían al viejo internacionalismo, hoy, por motivos pecuniarios, lo defiendan.

En este breve recuento de tensiones al interior del pequeño claustro, debe hacerse, sin embargo, un espacio para otro tipo de tensiones. En estos cuarenta años se produjeron dos hechos, en la escala que se está utilizando, fueron relevantes. Uno, por una crisis de desarrollo que permitió que se abriera un Centro de Estudios Latinoamericanos, que si bien significó un nuevo campo para la actividad de los latinoamericanistas, para el CELA representó la pérdida de su único órgano de expresión. La segunda experiencia traumática en los cuarenta años del claustro es la del alejamiento de muchos maestros de las aulas de la licenciatura. El distanciamiento obedeció a dos causas; la primera no se vincula en forma alguna con la lucha ideológico-política; sí en cambio, con el deseo de muchos de los colegas de ser parte de la administración académica; está demostrado que en todos estos años el celo administrativo tuvo más poder de atracción que el ejercido, en común, por el *Eros* didáctico y la pasión por la investigación. Un segundo motivo que explica el alejamiento de las aulas de licenciatura, ocurrió por razones del prestigio que maestros y autoridades atribuyen al posgrado. La mayor parte de académicos de carrera, igual que en el resto de la Universidad, considera que es más rentable, en términos de prestigio, formar discípulos en ese nivel que formar sólidos cuadros en la licenciatura. Tal vez, en el futuro, el válido afán zedillista de multiplicar el número de doctores que, en los hechos se ha traducido, en el descuido de los cursos de licenciatura,

muestre que se ha seguido una política adecuada. Sin embargo, también es posible que, como ha ocurrido antes con otras experiencias, hasta que el techo se viene encima se reflexiona, sobre sí para cubrir una necesidad de los pisos superiores, se sacó material de la cimentación.

¿Miscelánea o interdisciplina?

La estructura del CELA, como la mayoría de las comunidades académicas, debe estar integrada por elementos que desempeñan funciones de liderazgo y de responsables de desarrollar las tareas académicas de docencia y, en su caso, de investigación. Es necesario reconocer que si bien, en otro momento, tuvo ese liderazgo y éste fue indiscutible; una vez desaparecidos los maestros que lo ejercieron, hoy se carece de él. Esta situación se explica, en parte, por el cambio de paradigmas ocurrido hace tres lustros. En parte, asunto grave en verdad, también se explica por la ausencia de propósitos compartidos. Sin éstos, sin rumbo definido, sin las indispensables metas que toda organización, por minúscula que sea debe tener, la cuestión del liderazgo carece de sentido. El falso argumento de que la ausencia de liderazgo lo que revela es una práctica democrática, lo único que demuestra es ignorancia sobre la manera en que funcionan los cuerpos académicos serios.

El afán de la comunidad de los latinoamericanistas debe orientarse a desarrollar un triángulo virtuoso, compuesto por académicos, alumnos y autoridades académicas, en el que los ámbitos de responsabilidad, de cada uno de los tres elementos estén bien definidos para evitar que se diluyan, descargándola en los resultados de los otros dos. Por ejemplo, a futuro, en el desempeño de los primeros, no debiera señalarse que está en función de la calidad de los alumnos o de la falta de recursos que se traducen en insuficientes servicios académicos. Por su parte, para los segundos, igualmente a futuro, no podrá argumentarse que su desempeño, si no es satis-

factorio, se origina en la falta de calidad de los docentes y de los servicios bibliotecarios. Por último, las autoridades académicas no podrán jugar a desdoblarse su personalidad, a la manera del doctor Jekyll y mister Hyde, que los convierte en víctimas y victimarios. Víctimas, porque como personal de carrera en funciones de coordinación o de dirección, deben compartir con sus colegas la misma suerte; victimarios porque tienen, además la responsabilidad de tomar medidas para subsanar las faltas de alumnos y académicos.

Comunidad científica es la que critica los paradigmas, Kuhn *dixit*, para modificarlos.³ En una comunidad de este tipo, cada paradigma derruido es considerado una victoria de la comunidad que así muestra el avance del conocimiento. (1980: 260) En el CELA, en cambio, la crítica ha sido interpretada como un ataque personal y no como el medio, que tiene como fin, ampliar la frontera del conocimiento. Tal vez esta sea la razón, por la que como otras comunidades similares se prefiera el cultivo de la efeméride, por ejemplo la de Bolívar, en vez de promover la crítica. Así, en vez de concebir una empresa académica como un ejercicio cotidiano de crítica, se prefiere, en muchas ocasiones, la vía fácil de la celebración perpetua y no la difícil de promover un nuevo conocimiento. Para volver al ejemplo de Bolívar, es más fácil y administrativamente más rentable, preparar un texto para festejar el año en que nació, o para conmemorar el año en el que murió; o el año en que viajó a México, o en el que publicó su Carta a un Caballero de Jamaica, o en el que ganó una de sus muchas batallas, etc., que preparar un artículo y someterlo a la crítica. En el próximo bicentenario de la independencia patria y en el centenario de la revolución mexicana, todos tendremos oportunidad de observar, y de comparar, si el vigor y entusiasmo con el que se conmemorarán ambas fechas, es el mismo que el mundo académico muestra para atender el debate contemporáneo.

¿Cuál es el significado de una comunidad científica o humanística? Ninguna puede aspirar a ser aceptada como científica, si no precisa su objeto de estudio ni explicita la metodología o metodologías que utiliza para validar su conocimiento. ¿Aquella comunidad que no se ha cuestionado sobre su objeto de estudio ni lo ha definido, puede llamarse científica? La del CELA a lo largo de 40 años, habrá oportunidad de volver a ello, ha intentado autodefinirse mediante una propuesta metodológica: la interdisciplina. Pero no ha definido cabalmente los significados de área y región. A esto se debe añadir que, en estas cuatro décadas no sólo ha pretendido, vincular las disciplinas humanísticas, sino también las ciencias sociales.

El ambicioso propósito de formar una comunidad científica de carácter interdisciplinario, perseguido durante ocho lustros, en vez de clarificar el objetivo, ha provocado una mayor indefinición: ¿Humanidades o ciencias sociales? ¿Disciplina, interdisciplina, multidisciplina, transdisciplina? ¿Cuáles son los vínculos entre las disciplinas? ¿Miscelánea o guerra de disciplinas? ¿El método puede sustituir al objeto de estudio? Las dificultades teóricas de estas interrogantes pueden explicar, parcialmente, las razones por las que este debate, en nuestra comunidad, no se ha producido y porque esto no ha ocurrido, los estudios latinoamericanos no pueden seguirse manejando como si ya se hubiese resuelto el vínculo entre las humanidades y las ciencias sociales.

La relación entre estos dos tipos de conocimiento, el humanístico y el de las ciencias sociales, no sólo se refiere a dos etapas históricas, dos valoraciones, sino también a dos formas de entender la sociedad y la organización del conocimiento. Las ciencias sociales plantean preguntas que bien pueden responderse en términos numéricos; un auxiliar indispensable para este tipo de ciencias es la estadística, que sirve

³ La edición original, en idioma inglés, corresponde al año de 1962.

para correlacionar, para establecer tendencias, leyes, regularidades. Las humanidades hablan de moral, de singularidad, de experiencia irrepetible. ¿Cómo evaluar los resultados de vincular unas y otras y, sobre todo, quién podrá hacerlo?

Si toda comunidad cultiva un mito fundacional; ¿cuál es el nuestro? Nuestro mito, en un gremio académico no podía ser de otra manera, es el del conocimiento interdisciplinario como un saber especial.⁴ Este mito es, a la vez, nuestro pecado original. La responsabilidad del énfasis interdisciplinario se atribuye a los creadores del Colegio de Estudios Latinoamericanos; a éstos y a sus intereses, les ha sido atribuida la responsabilidad. Dicho cuerpo académico lo formaron inicialmente notables maestros que provenían de tres campos disciplinarios: historia, literatura y filosofía. Sin embargo, ninguno de ellos, hasta donde los conocí, tenía experiencia en el trabajo interdisciplinario. Por el contrario, varios de ellos gozaban de reconocimiento nacional e internacional por haberse distinguido en el cultivo especializado de una de las tres disciplinas mencionadas, así como por la calidad de su obra publicada. En otras palabras, el origen del afán interdisciplinario, si no es posible encontrarlo en la comunidad misma, ¿entonces, dónde?

En mi opinión, la respuesta está en la historia de nuestra Universidad y en las prácticas administrativas que en ella han privado. En el momento de gestación de los estudios latinoamericanos, privaba en la UNAM y en el país, la idea de que primero se crea la necesidad y después se resuelve el problema. No existía tradición en la planeación, misma que después, se convirtió, en una especialidad académica y política. En esos años, como en los anteriores, la creación de una

licenciatura requería, sobre todo, de la voluntad de los interesados. Era la vigorosa tradición que representaban Vasconcelos, Gómez Morín, Chávez, González Casanova; creadores de instituciones, no meros administradores. De ésta y no de otra manera surgieron las licenciaturas en economía, en sociología; como habían surgido previamente la de historia, la de filosofía y la de letras. Todas ellas, para no mencionar las de la Facultad de Ciencias, fueron establecidas por el impulso creador de quienes con formación original de licenciado en derecho, en medicina o en ingeniería, consideraron necesario ampliar el horizonte del conocimiento. En otras palabras, la creación de nuestras licenciaturas respondió al impulso creador, no al planificador. ¿Perfil del egresado? ¿Mercado de trabajo? Estos conceptos y otros semejantes estaban fuera del marco con el que se inició la historia de la UNAM. Si hoy, quienes los aplican mecánicamente tuvieran conocimiento de cómo nacieron y se desarrollaron estas licenciaturas, se sorprenderían del papel que en todas ellas desempeñó la voluntad creativa, así como la conciencia de la necesidad de crear cuadros nacionales para lograr la independencia y la autonomía nacional. La competencia internacional, ayer igual que hoy, no es una cuestión de indicadores burocráticos; es un asunto de prioridades nacionales y de intereses políticos.

Lo anterior no debe ser entendido como un intento para eludir errores que son de nuestra exclusiva competencia y que quedaron reflejados en los planes de estudio. En cuarenta años nuestra comunidad orientó su energía al desarrollo de tres planes de estudio de licenciatura; el inicial de 1967, el de 1975, y el vigente desde 2003. En los tres se ofreció que se desarrollarían los vínculos entre las disciplinas humanísticas y entre éstas y

⁴ Las aproximadamente 27'000,000 referencias que sobre la interdisciplina arroja una búsqueda en página *web*, muestra la inagotable multiplicidad y plasticidad del término; la cifra también habla de la necesidad y la urgencia de explicar qué entiende por interdisciplina la comunidad del CELA. Las múltiples acepciones y numerosos proyectos institucionales muestran, por otra parte, que apelando a la interdisciplina, todo tipo de conocimiento, como en cajón de sastre, todo tiene cabida, incluso, la indisciplinada.

las ciencias sociales (Matesanz, 2004: p.5).⁵ Esta orientación que ha servido como eje común, si bien en el papel ofrecía novedosas ventajas de carácter didáctico, en los hechos se redujo a una expresión formal y, es necesario decirlo, laxa; porque con un horizonte tan amplio se impusieron todas las generalidades que cupieran en los ejes cartesianos representados por el espacio geográfico y por el tiempo representado, por lo menos, en cinco siglos. Vistos en perspectiva los tres planes, puede observarse que si algo había ocurrido en el espacio geográfico denominado América Latina, por ese simple hecho, ya adquiriría rango de privilegiado objeto de estudio. Espacio y tiempo, ejes cartesianos de nuestros estudios, fueron abordados con ímpetu juvenil; los académicos mostraron su energía y avanzaron, incontenibles, sobre distintas fronteras temporales: mundo prehispánico, etapa colonial, independiente y, faltaba más, contemporánea. Por lo que se refiere al amplio horizonte geográfico, veamos algunos de los temas comprendidos en el abanico temático de los distintos planes: comunidades indígenas, mestizaje, indigenismo, negritud, feudalismo, capitalismo; capitalismo temprano, capitalismo tardío; sociedades tradicionales, sociedades modernas; transiciones de un tipo y de otro; las más recientes representadas por el tránsito de regímenes autoritarios a democráticos. Migraciones, asentamientos, clases sociales, movimientos sociales, sujetos históricos, formación del Estado nación, relaciones diplomáticas, problemas de cultura. Positivismo, liberalismo, nacionalismo, internacionalismo, globalismo. La relación anterior, que quede claro, no tiene un carácter exhaustivo, faltan, entre otros temas, las historias por país. Pese a la abundancia de pro-

blemas, dos preguntas surgen inmediatamente. ¿Cómo define su objeto de estudio la comunidad de estudios latinoamericanos? ¿Puede el criterio geográfico justificar tal miscelánea?

La reflexión anterior es necesaria porque una comunidad científica, a diferencia de otro tipo de comunidades, no tiene espacio ni para el conocimiento falso ni para la tradición inventada; tampoco tiene espacio para conservar supuestos que la práctica ha mostrado como erróneos. Con ello quiero decir que si bien toda comunidad parte de supuestos, la comunidad académica es la única que se interesa en comprobar si éstos son falsos o verdaderos.

Para una comunidad así, libre y volcada al conocimiento verdadero, no existe tema que no pueda ser abordado con actitud crítica. Empero, en nuestro claustro tal actitud se pierde cuando se abordan cuatro temas, cuya sola mención puede ser considerada un acto de provocación que despierta el mismo tipo de reacciones que se generan en la casa del ahorcado al mencionarse la soga. El primero es, precisamente, el ya mencionado como nuestro objeto de estudio; el segundo, del mercado de trabajo y la conveniencia de pensar en el tipo de saberes que facilitarían a los alumnos su incorporación a él; el tercero, el del estatus intelectual que tiene el pensar en relación con el hacer y, el cuarto, de distinta naturaleza, de la conveniencia de pensar en el número ideal de la matrícula. Existen otros dos problemas que competen a la comunidad universitaria en general pero que, en el caso de nuestro claustro, adquieren una dimensión particular; el primero, de idiosincrasia nacional, se refiere a lo que han significado y significan hoy los Estados Unidos como referencia imprescindible para México y

⁵ En la presentación del actual Plan de Estudios, en ese tiempo Coordinador del CELA, el Dr. Javier Torres Parés, afirmó lo siguiente: “La licenciatura en estudios latinoamericanos es una carrera profesional de carácter interdisciplinario, cuyo objeto de estudio es América Latina. La formación que ofrece integra el estudio de la historia, la filosofía, la literatura y las ciencias sociales y, por otra parte, profundiza en el análisis de sus vínculos con regiones y países que contribuyen a la formación de la cultura latinoamericana como Asia, África, Estados Unidos y Europa, con el objeto de abordar, del modo más completo posible, el estudio de la región y formar un profesional con capacidad para entender el desarrollo histórico y los problemas contemporáneos de los países que la integran”

para la región latinoamericana. El sentimiento de ambivalencia que priva en la valoración de ese país, se manifiesta a través de dualidades constantes que nos mantienen en vilo: ¿aliado o enemigo? ¿Socio o patrón? ¿Ejemplo o contraejemplo? Por una parte se le critica y, por la otra, se promueven sus valores y sus intereses.

El segundo problema, de idiosincrasia universitaria, más delicado y conflictivo que los anteriores, mismo que, se reitera, no se menciona como exclusivo del gremio de latinoamericanistas porque lo comparte con el resto de comunidades académicas, es el de la autonomía universitaria cuando se trata de definir y establecer el tipo de vínculo que debe existir entre la investigación y la aplicación del conocimiento; si bien en el caso de las ciencias duras este es un asunto que puede analizarse desde una perspectiva técnica, para el caso de las humanidades y las ciencias sociales es, quizá, la cuestión más problemática porque investigar un problema significa indagar las causas que lo provocan y, en consecuencia, proponer una solución. En el caso de las ciencias sociales no se puede deslindar el investigar del proponer, pues ambas son dos caras de una misma moneda; lo cual, en correcto castellano, si de problemas nacionales y sociales se trata, significa que la cuestión política ocupa el centro del asunto. Si bien los legisladores señalaron en el Artículo Primero de la ley orgánica de la UNAM que uno de sus fines era el de “organizar y realizar investigaciones, principalmente, acerca de las condiciones y problemas nacionales”, dejaron en un cono de sombra quién los definiría y si siempre serían aquellos a los que refirió don Andrés Molina Enríquez en su célebre libro o, por el contrario, los que cada nueva generación definiera como tales. La autonomía, en este contexto, significa rumbo cuidadoso para evitar el Escila, que representa un tipo de investigación teórica limitada sólo a la definición del problema y el Caribdis que representan los reclamos de una acción práctica que no corresponde a la Universidad llevar a cabo. Por los riesgos implícitos en la discusión de la noción de autonomía, de sus sig-

nificados, ésta es *tabú* para la comunidad entera que exige castigo inmediato a quien la mencione; en consecuencia, la prudencia aconseja voltear la mirada a objetos de estudio que la comunidad reconoce como legítimos.

Para la definición de los problemas nacionales, asunto de interés para la sociedad, deben encontrarse mecanismos que incorporen los plurales intereses que tiene nuestra, cada vez más, compleja sociedad. Estos cuatro temas, por favor olvidemos el quinto y el sexto, permiten observar la indefinición en los objetivos que perseguimos y, si éstos, fueron consensuados o, por el contrario, fueron resultado de las premisas de las que partieron los fundadores de nuestra colectividad. ¿Cuáles fueron los supuestos iniciales de los estudios latinoamericanos? A la postre ¿Resultaron falacias o no?

Entre nuestros estudiantes la interdisciplina es un tópico profesional; ha funcionado desde el inicio del Colegio de Estudios Latinoamericanos como la insignia del Colegio; a ella acudieron sus fundadores para explicar la característica de los estudios que promovieron, y lo hicieron cuando intentaron darle especificidad. A poco andar mencionaron un subconjunto formado por la historia, la literatura y la filosofía; después incluyeron otro subconjunto, en el que reunieron la sociología, la economía y la ciencia política. Por último, como un subconjunto situado entre los otros dos, hicieron aparecer por presiones de distinto tipo, a la antropología y las relaciones internacionales. Sin embargo, no se preocuparon por explicar la forma en la que según ellos, se relacionan las disciplinas y se crea un conocimiento “interdisciplinario”. La explicación para la no respuesta, se encuentra en la historia de la UNAM en su conjunto, no en la Facultad de Filosofía y Letras, como lo explica Ignacio Sosa Álvarez en su artículo “La división del trabajo y la construcción de la nueva Torre de Babel: el diálogo interdisciplinario (2000).

Surgidos los estudios latinoamericanos en un contexto en el que el país con Adolfo López Mateos se abría al mundo, las humanidades habían sido un ejercicio centrado casi en exclusiva en el

estudio del mundo clásico, griego y romano; así como a la historia, la literatura y el pensamiento en México, era necesaria una renovación que les permitiera abrirse a lo que ocurría en el mundo y así surgieron, en la Facultad de Filosofía y Letras, los centros de Estudios Angloamericanos, Asiáticos y Latinoamericanos.

Para mostrar que esta inquietud interdisciplinaria no fue exclusiva de los humanistas sino de las autoridades universitarias de la época, así como para mostrar que fue una política que se impuso verticalmente, baste señalar que, en forma simultánea, con el mismo otro tipo de supuestos surgió el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Poco tiempo después se formalizó la creación de un ambicioso y renovador proyecto, el Colegio de Ciencias y Humanidades, que ya en el nombre las autoridades mostraban el sesgo interdisciplinario que las animaba. El intento de diversificación geográfica y de renovación en la perspectiva tradicional centrada en campos disciplinarios específicos fue reforzado, asimismo por las autoridades centrales, con la creación de la Unidad de Seminarios Ignacio Chávez, originalmente diseñada para realizar encuentros de carácter interdisciplinario. La promoción del enfoque interdisciplinario, por último, también se expresó con la creación del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y en Humanidades, así como con el ejemplar, en varios sentidos, Programa de Apoyo a la Investigación y a la Innovación Tecnológica (PAPIIT). El énfasis en la interdisciplina, no significó que se le definiera ni que se diese un amplio debate sobre lo que ésta significaba; tampoco significó, para el caso de nuestro Colegio en particular que se adoptara la perspectiva de análisis de problemas que era la que se usaba en los estudios de área.

El afán de la interdisciplinariedad que dominó, en ese tiempo, en nuestra Universidad no tenía sus raíces en nuestro suelo; provenía del discurso internacional dominante en ese tiempo y que la UNESCO y la OEA había tomado como bandera (Pacheco, 1997: 19). En esa época las

autoridades universitarias, para mostrar sintonía con el proyecto internacional, en sus discursos para justificar nuevos proyectos el tópico preferido era el de la dichosa interdisciplinariedad.

Esa y no otra es la razón que explica el por qué los estudios latinoamericanos representaron un modelo distinto al tradicional de las licenciaturas disciplinarias. Alguna literatura se escribió sobre el problema de la interdisciplina, sin embargo, ésta se entendió de manera absurda, como una nueva disciplina, una especie de disciplina de disciplinas, que abarcaba a todas las demás, como había sido el caso de la filosofía y la historia en otras épocas. Callejón sin salida, porque su significado último no podía ser otro que el de añadir campos nuevos a la sociología, a la economía, a la ciencia política, a la literatura, a la historia y a la filosofía. No se trataba, como se pretendió hacer creer en los objetivos de los distintos planes de estudios del CELA, de crear un experto capaz de manejar varios lenguajes y disciplinas simultáneamente. Se perdió tiempo y, lamentablemente, el esfuerzo de muchos tesisistas que, por el desamparo en el que se encontraron, por la falta de instrumental adecuado para analizar un proyecto “interdisciplinario” vieron frustrado su empeño y tuvieron que sufrir, en carne propia, lo que vivieron quienes en la Edad Media buscaron afanosamente la piedra filosofal. Por interdisciplina no se puede entender otra cosa que una propuesta para una forma de trabajo en equipo y no consiste, como se pretendió, en el desarrollo de un nuevo problema epistemológico.

Una pregunta cuya respuesta, con base en evidencias no en vagos principios, podría poner en claro la naturaleza “interdisciplinaria” de los estudios latinoamericanos, se refiere a cuántos libros y artículos, de autoría individual, tienen tal naturaleza. Si estas publicaciones existen debieran ser para nosotros objeto de culto y de ser mostradas como ejemplos a seguir; si, por el contrario, no existen, podríamos tranquilamente reflexionar sobre qué entenderían, los fundadores de nuestro gremio, cuando adoptaron esa bandera como nuestro emblema. Me considero

un mediano conocedor de la obra de los que fundaron y dieron brillo y esplendor a los estudios latinoamericanos, y no he encontrado los textos que puedan servir para mostrar que ellos practicaron lo que predicaron; reconocería gustoso mi ignorancia y agradecimiento al memorioso colega que me mostrara la obra con esas características.

Una segunda parte de la misma pregunta mostraría, en cambio, cuántas investigaciones colectivas tienen tal carácter. La respuesta a ambas preguntas mostraría que *son los proyectos*, no las investigaciones, a los únicos a los que se puede atribuir la característica de la interdisciplinariedad. En este contexto, una cosa debe quedar clara después de cuarenta años; una cosa son los estudios comparados, los estudios regionales y, otra muy distinta, el intento de hacerlos pasar como interdisciplinarios.

Ejemplos de textos comparativos son los clásicos de la ciencia política *Cultura Cívica* de Almond y Verba (1970)⁶ y el de *Transiciones desde un gobierno autoritario*, de O'Donnell, Schmitter y Whitehead (1989).⁷

Es el momento de reconocer que aquellas iniciativas que surgieron cuando las autoridades de la UNAM impulsaron la interdisciplina, a fines de la década de los años sesenta y que continuaron en los setenta y ochenta, deben ser reformuladas por nosotros los académicos encargados de realizarlas. La interdisciplina fue una política que se impuso verticalmente; el ciclo que con tanto optimismo se abrió, se cerró durante los años que la CEPAL llamó la década perdida. Los escasos frutos obtenidos en el campo epistemológico y en lo administrativo debieran ser suficientes para mostrar que deben adoptarse otras premisas; es tiempo ya de entender la interdisciplina como un diálogo entre las disciplinas. A la manera como lo propone

Florencia E. Mallon quien señala: “Es difícil no llegar a la conclusión de que el diálogo interdisciplinario —que es aquí, a final de cuentas, el tema medular— se hace más difícil al establecer pautas rígidas sobre la forma “correcta” de presentar y legitimar evidencias. Prosperaríamos más en este diálogo si intentáramos evaluar el trabajo intelectual, con un ojo comparativo y respetuoso hacia los distintos criterios, métodos y “teleologías del conocimiento” utilizados por distintas disciplinas en sus procesos de recolección y evaluación de la evidencia” (2003: 65).

Otro falso problema al que se enfrentaron varias generaciones de alumnos fue el de si México podía o no ser estudiado como parte de América Latina. El falaz argumento que se utilizó en su momento insistía en que la región si bien se realizaba *desde* el país, ello no significaba que, así fuese desde una perspectiva comparada, podía servir como justificación para realizar un estudio sobre México. La absurda postura, sin base teórica alguna, mostró que la arbitrariedad prevalecía sobre el interés científico.

Los estudios latinoamericanos tienen, y deben tener como tema privilegiado, situar a México y, en consecuencia, a cada uno de los países del área, en el marco de la región. El problema de estudiar a México en el marco del contexto internacional, de analizar los mecanismos que utilizan las fuerzas internacionales y los conflictos que de ello se derivan, no puede entenderse si se abstrae que lo determinante para nuestro interés, no es el espacio geográfico al sur del Suchiate, sino el tipo de problemas que México y los otros países de la región enfrentan cuando interactúan entre sí, así como con otras regiones.

En el contexto de unos estudios que descansaban en las dos falacias mencionadas, los alumnos no sabían, no podían saberlo, cómo preparar, para emplear una metáfora culinaria, qué ingredientes

⁶ La edición original en idioma inglés es del año de 1963. También, Almond Gabriel A., y Verba Sydney, (ed) *The civil culture revisited*, Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi, 1980.

⁷ La edición original, en idioma inglés, es del año de 1986.

sí y cuáles no debían formar parte de su guisado académico. El asunto adquirió tintes dramáticos, porque esta indefinición colocó a nuestros egresados en el mercado de trabajo, en una posición indefendible; los situó en franca desventaja frente a los alumnos de otros colegios que, por una parte, manejan una disciplina específica y, por la otra, la aplican al estudio de México.

Por otra parte, en el plano internacional los “Estudios” de área, culturales, subalternos, poscoloniales, etcétera, si bien pueden tener un carácter aplicado y cumplir con el propósito de plantear problemas referidos a la relación que distintas áreas o regiones guardan en relación a la metrópoli, no enfatizan, como es el caso de los estudios latinoamericanos que se llevan a cabo en los Estados Unidos, las cuestiones políticas y sociales. A éstos no les interesa el conocimiento por el conocimiento mismo, por eso los estudios latinoamericanos que ahí se realizan tienen el mencionado carácter aplicado, no pertenecen a la ciencia pura.

La abismal diferencia que existe entre el modelo estadounidense y el nuestro obliga a la pregunta sobre el tipo de problemas, contemporáneos por definición, en el que estamos preparando a futuros expertos: ¿en problemas de integración y desarrollo?, ¿en problemas de políticas culturales?, ¿en políticas internacionales? En nuestro plan de estudios, sin embargo, el interés no es contemporáneo, sino histórico. No es interés en cuestiones aplicadas sino en posturas teóricas. En esta tesitura, es fácil observar que el terreno en el que nuestra comunidad se ha movido desde sus inicios y a lo largo de cuarenta años no ofrece la firmeza suficiente para llevar a cabo una obra de gran aliento.

Este inicio es el que explica las dos falacias que deben tenerse presentes para cualquier

evaluación de los estudios latinoamericanos; la interdisciplina y la exclusión o la ambigüedad con que se aborda la problemática regional de México, colocaron a éste en una especie de limbo, y que han dado lugar a los equívocos más serios sobre la naturaleza de nuestro quehacer regional. La confusión que ha existido entre región y área; la falta de distinción entre la disciplina como actividad epistemológica y la interdisciplina como forma de trabajo; el no distinguir entre los problemas epistemológicos que plantea la región de los proyectos políticos para su integración, han sido los principales obstáculos, en mi opinión, que han impedido el desarrollo de nuestros estudios.

Es obvio que en un balance objetivo también deben mencionarse los logros significativos. Uno de éstos, es el que una buena parte de nuestros egresados, después de haber culminado sus estudios de grado, labora en varias instituciones de educación superior.⁸

En síntesis, la nuestra es una comunidad que en cuarenta años no ha podido formar masa crítica suficiente para conformar una comunidad científica. En cuatro décadas no ha contado con un órgano en el que se expresen y se debatan los trabajos que realizan los académicos y los estudiantes. Si bien inicialmente se contó con uno que posteriormente se perdió. Por último, nuestra comunidad no ha podido llevar a cabo los necesarios congresos, foros y seminarios en los que, periódicamente, se discutan los avances de los colegas y en los que exista la oportunidad de establecer un diálogo con colegas de otras instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los 40 años transcurridos desde que se inició nuestro campo de estudios, muestran que emplear hoy el calificativo de “reciente”, o es una licencia poética, o un argumento sesgado

⁸ Algunos de estos centros educativos son: la UNAM, el Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, las universidades Autónoma del Estado de México, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Autónoma del Estado de Morelos, Autónoma de la Ciudad de México; así como en otras instituciones que sería prolijo enumerar. Es de destacar que en varias de las universidades nombradas existe una sólida base académica que se encarga de ampliar el análisis de los problemas que interesan al conjunto de nuestra comunidad.

para justificar nuestras deficiencias. Todos los Colegios que conforman nuestra Facultad, en un tiempo, pudieron hablar de su “reciente creación”; sin embargo, todos maduraron y desarrollaron sus actuales peculiaridades. ¿Cuáles son las nuestras, cuál el contexto inicial que las explica, cuáles son sus desafíos actuales?

Una visión prospectiva: el modelo de educación superior

Una forma para superar los obstáculos que nuestra comunidad se ha auto impuesto, en mi opinión, podría ser la de adoptar una perspectiva vinculada a la tradición de los saberes disciplinares y orientar éstos al análisis de los problemas que plantea la integración regional. El notable campo de estudio que representan, los así llamados estudios europeos, semejantes a los nuestros, puede servir de ejemplo. La experiencia que éstos representan puede servir, toda proporción guardada, de modelo. La formación de la Unión Europea, la empresa política, social y económica, más relevante de la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, es asombrosa por lo que representa como proceso de integración en sus más variados niveles. En este extraordinario esfuerzo puede observarse la forma en la que se ha fomentado una cultura académica en la que el concurso de varios expertos, con distintos saberes, es capaz de resolver necesidades prácticas. En esa exitosa empresa de integración la academia ha mostrado que no existe una guerra de disciplinas, sino una búsqueda sistemática de complementariedad entre ellas.

El problema de la integración latinoamericana, ya en su versión Iniciativa de las Américas, ya en su versión Mercado Común del Sur (MERCOSUR), o la más reciente de Alternativa Boliviana para América Latina y el Caribe (ALBA), pudiera ser un eje, no el único, para los estudios de América Latina. Cada uno de nuestros colegas puede ofrecer, de acuerdo con su formación disciplinaria, el eje o los ejes que considere pertinentes. Sin

embargo, los problemas de la integración regional debieran recibir atención prioritaria entre nosotros; estos problemas debieran enfocarse desde distintos ángulos, por distintos especialistas. El trabajo en grupo, colectivo (en nada parecido al supuesto trabajo en equipo que se practica todavía en el nivel medio superior), en el que discutan las categorías que se requieren para el análisis de la integración debe ser promovido en nuestra licenciatura. Para alcanzar este objetivo, repito, nada novedoso, nuestro saber, en este contexto, debiera estar compuesto en su primer peldaño por lo que en Estados Unidos se conoce como el *major* y el *minor*. El *major* podría ser, por ejemplo, en literatura y el *minor*, también como ejemplo, en economía. Este propósito puede ser alcanzado sólo si se abandona la ingenua esperanza de reciclar en nuestro tiempo, la figura de un sabio renacentista, capaz de hablar simultáneamente el lenguaje de la historia, de la literatura y de la filosofía; y no sólo eso sino, además, capacitado en los métodos de la economía, la ciencia política, la sociología y las relaciones internacionales.

Otra forma de resolverlos, aunque resulte paradójico, es el considerar los problemas de nuestra licenciatura como una pequeña parte que refleja los problemas del cosmos social. Esto significa que no pueden ser analizados sin mencionar la problemática general de la educación superior, así como tampoco fuera del marco del proceso de globalización en el que nos encontramos inmersos. Vayamos por partes, en el texto *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, (2000: 8) se señalan los objetivos que esa asociación propone para el sistema de educación superior en su conjunto. Uno de los objetivos es que se deben seguir ciertas pautas para que la brecha que existe entre las instituciones actuales y las que el país necesita, pueda ser superada. Si bien la estrategia general se propone para las instituciones, éstas las integran las comunidades científicas y, en consecuencia, quienes deben debatir sobre dicha estrategia son los miembros de cada una de las comunidades que integran a

las instituciones de educación superior. ¿Quién si no éstas conocen a su par internacional? ¿Quién si no los latinoamericanistas conocen a las comunidades semejantes en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania?

De baremos y criterios internacionales

De acuerdo al documento mencionado, uno de los objetivos que la educación persigue es establecer un sistema de educación superior: “vigorous que realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, equidad, comparables con los indicadores internacionales”. Destaco que por obra y gracia de no se sabe qué espíritu, si el de la raza o cualquier otro, las diferencias entre lo que otrora se llamó desarrollo y subdesarrollo, o las diferencias entre lo que asimismo se denominó sociedad tradicional y sociedad moderna, hoy por desconocido conjuro desaparecieron y, asimismo, destaco que a los indicadores que propone Asociación Nacional de Universidades e Intituciones de Educación Superior, (ANUIES) se les atribuyen poderes fantásticos. El voluntarismo como fuerza motriz, implícito en el documento, sólo permite una obligada pregunta sobre si, para generar un cambio de tales dimensiones el sistema universitario, por sí mismo, puede ser suficiente para resolver la participación de factores ajenos al sistema educativo pero cuya concurrencia es indispensable; lo cual, en otras palabras, quiere decir si ya se resolvió y de qué forma la participación del sector productivo y el de servicios.

Quiero destacar, si de indicadores internacionales se habla, que si bien los expertos de ANUIES hablan abundantemente de éstos, cuidadosamente han olvidado que en los países de América Latina, México entre ellos, forman la única región del mundo en la que las institucio-

nes educativas se caracterizan por la autonomía. En el ámbito internacional existe una notable sintonía, no exenta de contradicciones, entre el gobierno, el sector financiero y el mundo académico. En este contexto cabe preguntarse sobre la conveniencia de adoptar indicadores internacionales que responden a estructuras diversas. Por otra parte, si se habla de criterios internacionales, éstos no son los que responden únicamente al modelo anglosajón. El problema de los indicadores no puede resolverse apelando al tópico de la eficiencia de las universidades públicas y la ineficiencia de las universidades privadas. En Francia, Alemania y Japón, por mencionar tres ejemplos, las universidades de mayor prestigio son públicas y en esos países, para medir la calidad, nadie habla de la calidad de la universidad privada. El problema de los indicadores debe resolver el problema del *vínculo* que debe establecerse para la aplicación del conocimiento.

Las dimensiones del reto son formidables, porque si los indicadores en cuanto a calidad, pertinencia y equidad, tienen, además de su carácter valorativo, como propósito lograr la igualdad entre las instituciones de nuestro país y las instituciones de prestigio internacional, primero se debe precisar cómo se pretenden crear las condiciones para que las nuestras puedan alcanzar el mismo nivel académico que las políticas de ANUIES persiguen y estas condiciones, de una forma u otra, se refieren a los vínculos entre los sectores académico, gubernamental y productivo. Lo demás es retórica.

Antes de continuar en busca de una respuesta, es conveniente realizar una serie de precisiones, mínimas, sobre los criterios que propone la ANUIES:

El criterio de calidad, en todos los casos, implica una escala de carácter comparativo. Los grados de calidad se definen en función de una escala que va de lo inferior a lo medio y, de éste a lo superior. Superior es cuando el propósito, el objetivo, es coincidente en los resultados. El polo opuesto, es decir, el inferior, se presenta cuando propósito y resultado no coinciden o

lo hacen en menor grado. Resulta casi innecesario señalar que sin objetivos definidos y sin análisis de los resultados, no es posible hablar de calidad. Por otra parte, una cosa es hablar de una escala y otra, muy distinta, darle contenidos para, posteriormente, enfrentar el problema de aplicarla a realidades distintas. En nuestro país, nuestra licenciatura es única, en consecuencia ¿Con cuál institución se podrá comparar nuestra licenciatura? Y, si la comparación se establece con instituciones extranjeras, ¿éstas serán Berkeley o la Universidad de Quito? ¿Una y otra persiguen los mismos objetivos y éstos equivalen a los nuestros?

El criterio de pertinencia, igual que los otros que se intenta definir, está sujeto a debate; la pertinencia sólo se puede aplicar en contextos bien definidos. Lo que es pertinente para una sociedad con determinado tipo de evolución y de valores, puede no ser, en cambio, pertinente para una sociedad en otro estadio de desarrollo. Por otra parte, si los valores de la comunidad son distintos a los valores de la sociedad moderna, ¿la pertinencia significa lo mismo para ambas? Los valores de la comunidad son colectivos y tradicionalistas; en cambio, los de la sociedad moderna son individualistas y promueven el cambio. ¿Entre nosotros se habrá resuelto ya la contradicción entre unos y otros? ¿Si no se ha resuelto la contradicción, quién definirá el significado de pertinente?

El criterio de equidad, desde la perspectiva educativa, es un problema de justicia y se refiere a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso del sistema escolar. ¿Quién y con qué criterios ingresa? Nuestro sistema educativo universitario comparte con los otros sistemas sociales, como el de la salud y la vivienda, la brutal asimetría que lo caracteriza en cuanto a oportunidades. El ingrediente valorativo, no pierde su carácter polémico cuando se vincula a la asignación de recursos que se destina a las áreas de humanidades y ciencias sociales, y se la compara con la destinada a las ciencias duras. Si por equidad se entiende el problema de asignación de recursos

de acuerdo con criterios extra académicos, cabría preguntarse, ahora sí, sobre la pertinencia de este tipo de criterios.

La pregunta, reitero, válida para los tres indicadores es quién los define, si nuestra comunidad científica y humanística; los técnicos de la educación o; por último, los técnicos de los organismos internacionales. Los criterios de evaluación hoy en uso, desde la perspectiva de las autoridades educativas, ponen énfasis, no podía ser de otra manera en una etapa caracterizada por la globalización, en criterios mercantiles de productividad y eficiencia. Estos criterios, de mercado, evalúan no los avances del conocimiento, así como tampoco la calidad; mucho menos la pertinencia y la equidad de la educación medida por sus propios parámetros; sus indicadores sirven para medir el grado de rentabilidad de la inversión social, no la calidad ni la pertinencia del conocimiento. Los indicadores, en sí, no son buenos ni malos; reflejan, sí, una posición valorativa, política, anterior al proceso que se pretende evaluar.

Si la calidad y la pertinencia exigen un baremo y el ejercicio de comparación es obligatorio, es conveniente detenerse al análisis de cómo se evalúan a sí mismas, las comunidades científicas en el plano internacional, así como de los servicios que la academia presta al gobierno y al sector financiero. Asimismo, es pertinente preguntarse por los baremos de una universidad nacional y autónoma, como la nuestra, por definición pública, sobre los objetivos que deben perseguir los estudios latinoamericanos y sobre las metas que pretende alcanzar, teniendo en consideración que la UNAM, como ente público que es, persigue un fin social, es decir, el de un bien común.

Es bien sabido que la comunidad académica se divide en dos ramas. La de las ciencias duras por una parte, y la de las humanidades y ciencias sociales, por la otra. La comunidad que integra las humanidades, por cierto, pese a sus reclamos que son los mismos que se manejan en Estados Unidos, ha sido inscrita, como ocurre en México, en la de ciencias sociales. La característica común

de ambas comunidades es la de estar organizada en asociaciones nacionales, para hablar del mundo anglosajón, del tipo de la Royal Society of Arts, o la American Society of Learned Societies. Cada asociación de éstas celebra reuniones, seminarios, foros de discusión periódicos. Cada asociación cuenta con un órgano que sirve como foro para mostrar los avances de la investigación y debatir los paradigmas vigentes. ¿Dónde está, entre nosotros, una asociación semejante? ¿Una comunidad sin este tipo de asociaciones y, sin vehículos para la socialización del conocimiento, puede esperar reconocimiento del ámbito científico, sea éste nacional o internacional, en cuanto a calidad, pertinencia y equidad?

Los indicadores de los que habla ANUIES representan el resultado de políticas específicas que, en sus países de origen, fueron un hito que sirve para marcar el antes y el después de las instituciones educativas. En el documento que se comenta, se puede observar, por una parte, que el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano, en conjunto, es formidable y, por la otra, que el cambio que se propone para resolver la crisis institucional, afecta la forma tradicional de concebir el desempeño académico. Es hora de ver, en el campo de la historia, cómo han sido los proyectos de gran aliento y quién los ha propuesto e impulsado.

El relato latinoamericano contemporáneo: usos de la historia regional

En esta segunda parte desarrollaré, desde la perspectiva de mi interés por la historia contemporánea de la región, un ejercicio de conocimiento aplicado, en este caso el de la historia, que muestra cómo una de sus dimensiones obedeció a las directrices impuestas por el contexto político y

económico. Los intereses en juego, no las decisiones autónomas de la academia, son los que orientan la investigación. Geoffrey Barraclough, en *Introducción a la historia contemporánea*, explica que “No es probable que el relato escueto de los sucesos, aun a escala mundial, ayude a entender mejor las fuerzas que actúan en el mundo de hoy día, a menos que nos demos cuenta al mismo tiempo de los cambios estructurales latentes en esos acontecimientos. Lo que necesitamos ante todo es un marco, una armazón y nuevos puntos de referencia... Se trata de revisar a fondo toda la estructura de postulados y prejuicios en que estaba basada nuestra visión del mundo” (1985: 10).⁹

Este ejercicio, además, tiene como segunda finalidad el intentar explicar por qué los latinoamericanistas se auto consideran, si no la sal de la tierra, sí de la región. El tipo de fenómeno que entre los humanistas se produce cuando, pese a todas las prevenciones de Ranke, el estudioso se identifica con su objeto de estudio de tal forma que se hace parte de éste permite, en el caso de la historia contemporánea, que resulte difícil evitar el compromiso y, en consecuencia, el deseo de actuar en los mismos términos que lo hacen los sujetos que son su objeto de estudio. Las prevenciones metodológicas que los teóricos de la historia se han encargado de desarrollar con mucho esfuerzo, muestran su debilidad cuando se las pondera en términos de lucha y de conflicto y, como éstos, representan el terreno preferido de la historia política, quienes la estudian, sufren en carne propia las tensiones de la sociedad actual. Esta es la razón y no otra, que explica las prevenciones de afamados historiadores para que lo contemporáneo no forme parte de la disciplina; los argumentos sobre el tiempo que debe pasar para que el hecho actual adquiera el carácter de “histórico”, provienen de quienes intentan evitar el compromiso.

⁹ La edición original en idioma inglés corresponde al año de 1964.

Resulta hoy evidente, después del lapso de medio siglo, que la Segunda Guerra Mundial inauguró un nuevo período en la concepción de la historia y sus funciones, y en las actitudes de los historiadores en su trabajo (Barraclough en Freedman, de Late, y Barraclough, 1981: 294; Barraclough, 1957 en prensa y, Chaunu, 1978).

La historia regional, en el contexto de la hegemonía estadounidense, se relaciona con los estudios de área. Su antecedente más conocido es el de Herbert Eugene Bolton, el primer historiador que intentó realizar una síntesis de la historia de los Estados Unidos vinculada con la del resto de América. Hasta el fin de los años veinte del siglo pasado, la historiografía estadounidense se centraba en sí misma y no se había generado ningún proyecto importante en el que se vinculara con el pasado europeo o latinoamericano. Las ideas sobre su destino manifiesto y la singularidad de su proceso, prevalecían sobre cualquier otra; esta provinciana visión mostraba lo atrasado del trabajo del historiador que llegaba a la América Latina más tarde que sus inversionistas y sus cañoneras; ya el Caribe había sido convertido en el *mare nostrum* de los Estados Unidos; su presencia militar y política era determinante y los historiadores no se habían detenido en el análisis de un proceso en que la historia de la América anglosajona, se había cruzado ya con la de la América española y la América francesa.

En los últimos 40 años se han podido observar transformaciones que han generado cambios en nuestra visión del mundo. La multiplicidad, profundidad y velocidad de éstos se puede sintetizar en el tránsito de la regionalización a la globalización. En las últimas cuatro décadas, en el marco de la región, tres fueron las visiones antagónicas sobre las que, durante la Guerra Fría, se debatió en nuestra sociedad; por una parte, se enfrentaron los que propusieron la modernización, enten-

diendo como tal las medidas que proponían para países como el nuestro los países occidentales metropolitanos y los organismos internacionales; por otra, quienes eran partidarios de un cambio que adoptara la estructura de los países socialistas y, por último, aquellos que proponían un modelo nacional de desarrollo. Hoy, terminada esa guerra y derrotada la visión que proponían tanto socialistas como nacionalistas, se enfrentan los partidarios de la globalización, y quienes postulan un modelo alternativo.

Si bien cada una de las tres visiones maneja una interpretación diferente del pasado y sin importar que los dos modelos que ahora se debaten tienen también una interpretación distinta del pretérito, se puede observar que las tres comparten la misma aspiración de ofrecer una versión única del pasado; ésta, ha sido uno de los objetivos de la historia desde que se convirtió en un asunto que estudia la voluntad y los intereses de los hombres mismos, no de Dios y sus designios. El ideal de la versión única, en términos historiográficos, es el de objetividad que, de acuerdo a Lord Acton, es la que puede ofrecer una interpretación que satisfaga, por igual, a los hombres que otrora estuvieron en conflicto. Si la pugna de las visiones confrontadas es tema recurrente de la historia política, sus principales personajes son los pueblos y las naciones en conflicto. En el inicio de la historia en los bordes de Europa y Asia lucharon entre sí griegos y medos; siglos más tarde, ya en Europa, combatieron con denuedo ingleses y franceses. En nuestro tiempo y espacio americano, afortunadamente, las luchas entre los pueblos y los países que ocupan su dilatado territorio no han alcanzado esas proporciones épicas y, si hay una lucha que con objetividad debe ser relatada en horizonte hemisférico, es la episódica que se ha dado entre los países latinos y los Estados Unidos.

La Globalización, ¿nuevo paradigma interdisciplinario?

La historia regional, parte sustantiva de la historia mundial contemporánea apuntada en la cita de Barraclough, comprende problemas distintos a los que analiza la historia nacional. Entre los problemas que atiende se encuentra la vieja discusión sobre la relación entre lo individual, lo concreto singular y lo general y el paso de lo concreto a lo general. La necesidad de encontrar una explicación de carácter general a los problemas de las sociedades que componen la región, es la que conduce a la búsqueda de una propuesta que trascienda las experiencias nacionales para entenderlas, de una nueva manera, en el contexto regional.

La historia de la región simboliza una percepción del conjunto de los países que la componen y de las relaciones que guardan entre sí. Uno de los principales problemas que aborda es el de la unidad y la diversidad. Otro, es el de la tensión que se deriva de la confrontación de dos visiones que, teórica y prácticamente, son antagónicas. La primera, aborda la singularidad del Estado-nación, es decir, la soberanía absoluta mientras, que la segunda, aborda los problemas que se derivan de la interdependencia; en otras palabras, de la limitación voluntaria o forzada de la soberanía.

La historia de la región privilegia el estudio de las políticas que promueven y aceleran la interdependencia; por su parte, la historia de la nación enfatiza los esfuerzos para defender y preservar la autonomía. En realidad, si bien una sola es la historia, dos son los acercamientos a ella. El primero, el ya citado de Barraclough que expresa la visión contemporánea y, el segundo, el que expresó Ranke, en el siglo XIX. Para el padre de la historia científica, “El orgullo de una nación no puede conocer satisfacción mayor que la de saber que no hay, sobre la tierra, ningún otro poder por encima de ella.”(Ranke von Leopold, 1971: 282) Las posturas de ambos autores sirven para mostrar que, en el contex-

to de la historia regional, los objetivos de la integración y los de la autodeterminación son contradictorios y, por eso, el conflicto actual es inevitable

La historia regional latinoamericana, como ya lo han advertido diversos autores, es más que un mero problema de sumar, o de alinear las historias nacionales para que el lector realice, a su leal saber y entender, la tarea de síntesis. Tulio Halperin Donghi, explica en *Historia contemporánea de América Latina*:

Una historia de América Latina independiente: he aquí un tema problemático. Problema es ya la unidad del objeto mismo; el extremo abigarramiento de las realidades latinoamericanas suele ser lo primero que descubre el observador extraño... ¿Las Américas latinas, entonces, tantas como las naciones que la fragmentación postrevolucionaria ha creado? He aquí una solución que tiene sobre todo el encanto de la facilidad: son muchos los manuales que la prefieren, y alinean diligentemente una veintena de historias paralelas. ¿Pero la nación ofrece ella misma un seguro marco unitario? (1961: 7).

A la forma de entender la historia regional como una suma, se le agrega, generalmente, la idea de que el pasado condiciona el futuro, argumento que conduce a la peregrina idea de que al proceso de integración, fenómeno contemporáneo, se le buscan explicaciones, así se les llame raíces, en el pasado. Esta errónea postura ha servido para que, entre nosotros, se busquen en Bolívar y en la Católica Monarquía, esos antecedentes de un fenómeno cuyas características no tienen relación alguna con el de la integración, tal como éste se entiende ahora. En todo caso, la historia de la integración, como necesidad del presente, pudiera mencionar a esos y otros remotos antecedentes, como parangón, como comparación, sin encontrar entre éstos y el fenómeno contemporáneo la relación causal que requiere toda historia.

La visión que del pasado ofrece la historia regional, requiere de un ejercicio continuo entre la teoría, unidad, generalización y el análisis concreto, particular. Esto no significa que uno de los dos enfoques tenga que ser preeminente; ya que uno no se entiende sin el otro, ambos son complementarios. En mi opinión, tres son los problemas que han marcado el derrotero de la historia regional en nuestro medio y que sirven, además, como guías para mostrar cuáles han sido los logros y las carencias de la historia regional. El primero se condensa en la pregunta sobre cómo integrar la historia de la nación con la de la región. La interrogante ha sido recogida, en la historiografía especializada, como el problema de la unidad y la diversidad. El segundo, comprende los vínculos internacionales de la región. ¿Cómo hacer converger la historia europea, primero, con la de América y, en la de ésta, la de América Latina con la de los Estados Unidos? El último, se pregunta cómo hacer converger, entre sí, las historias particulares de los propios países latinoamericanos si, en la historia de éstos, igual que en el comercio, la triangulación es una constante y las relaciones se han dado fundamentalmente a través de los países metropolitanos.

El trabajo, pionero, de los historiadores como Herbert Eugene Bolton y de Edmundo O'Gorman, así como la de otros distinguidos autores que hicieron de la región su objeto de estudio, de una manera u otra, ofrecen una respuesta a las tres preguntas formuladas. En las distintas etapas en que se puede dividir la historiografía regional, la Epopeya de la gran América; el Programa de la Historia de América, y la actualmente en curso; las tres preguntas mencionadas vertebran los enfoques de los investigadores. En la primera, la figura señera fue la de Herbert Eugene Bolton, con su proyecto,

la epopeya de América, la historia común de las Américas. La antítesis la expresó don Edmundo O'Gorman, en su texto *Fundamentos de la historia de América*, publicado en 1947. En la segunda etapa, un esfuerzo que se inicia, en forma coincidente con la guerra fría, y que marcó el tránsito de los Estados Unidos de potencia regional a potencia mundial, se sistematizó en el texto de Lewis Hanke *¿Tienen las Américas una historia común? Una crítica de la teoría de Bolton* de 1963. En esta segunda etapa la antítesis, la representó Tulio Halperin Donghi a través de su popular texto *Historia contemporánea de América Latina* publicado en el año de 1969. En la tercera etapa, actualmente en curso con el proceso de globalización, vuelve a plantearse el problema de la historia común entre los países de todo el continente y guarda una estrecha relación con el complejo proceso que se inicia con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en el año de 1994.

En los días que corren las posiciones vuelven a ser semejantes a las de la época de Bolton; a diferencia de lo que ocurrió a consecuencia de la crisis del 29 y que sirvió para darle un renovado impulso al desprestigiado panamericanismo, hoy todavía no aparece el texto que exprese lo que debe entenderse por la historia de la globalización; sin embargo, de acuerdo al paradigma de la globalización, la idea de un modelo único para América Latina subyace en las propuestas de los organismos internacionales. Como atisbo de lo que sucederá ya puede mencionarse que, por necesidades políticas, se hará necesario volver a la idea de una historia común, es decir, unitaria, a todos los países hemisféricos. La importante serie de textos publicado bajo el sello del Fondo de Cultura Económica y bajo los auspicios del Fideicomiso Historia de las Américas, así permite suponerlo.¹⁰ El texto que pueda representar la

¹⁰ En palabras de la Presidenta del Fideicomiso Historia de las Américas, éste, “nace de la idea y la convicción de que la mayor comprensión de nuestra historia nos permitirá pensarnos como una comunidad plural de americanos al mismo tiempo unidos y diferenciados. La obsesión por definir y caracterizar las identidades nacionales nos han hecho olvidar que la realidad es más vasta, que supera nuestras fronteras, en cuanto ella se inserta en procesos que engloban al mundo americano, primero, y a Occidente, después”.

antítesis todavía no aparece; sin embargo, por las tendencias que actualmente privan en Sudamérica, la espera no será larga.

En las tres etapas, surgidas cada una en momentos de profunda crisis, se entiende por historiografía regional aquella que, por su énfasis en la perspectiva contemporánea, trasciende el marco nacional, busca vínculos y establece nexos entre fenómenos políticos, culturales y económicos con realidades allende a sus fronteras. Los comentarios que aquí se expresan corresponden sólo a las dos primeras etapas. De la tercera, por estar en curso, como se expresó líneas arriba, sólo pueden señalarse conjeturas.

Las tres etapas se caracterizan por la necesidad de encontrar un marco común a las conflictivas relaciones entre las partes que componen el continente americano, mejor dicho, el hemisferio americano; ésta es una noción geopolítica mientras aquella es geográfica. La noción de hemisferio americano, llamado en otro contexto, “Nuevo Mundo”, es fundamental porque representa la piedra angular sobre la que se articula la visión de la historia regional de la Gran América como la llamó Bolton; es decir, una historia de logros democráticos y existencia pacífica; divergente de la historia europea permeada por constantes conflictos bélicos y por gobiernos opresivos.

A diferencia de Europa, el Hemisferio Americano, por contraste, era concebido por Bolton, siguiendo la tradición del pensamiento político de su país, como el territorio de la libertad y la democracia. Las referencias al destino común fueron el tópico preferido de esa historiografía, aunque, en realidad, el destino común que concebía Bolívar en el siglo XIX era distinto al que concebía James Monroe.

El proyecto de la historia común de las Américas, primera etapa de la historiografía regional es, en otras palabras, la historia del hemisferio americano, y fue resultado de un momento en el que los Estados Unidos, la potencia regional por excelencia, reorientó sus intereses y lo propuso

como complemento del *New Deal* de Franklin Delano Roosoovelt. Si la política de la Buena Vecindad dejó atrás el intervencionismo y las políticas de la danza de los millones y del gendarme necesario, el proyecto Historia Común de las Américas, prometía un futuro de entendimiento y de hermandad continental; en el marco, no debe olvidarse de gobiernos democráticos. La visión optimista de dicho proyecto, originado sin duda, por la gran depresión que puso fin a la confianza ciega en la economía ordenada por la mano invisible de Dios, en términos historiográficos es contrastante con el pesimismo de la época. El proyecto que cantaría la epopeya americana, la épica de la gran América logró conjuntar, con recursos económicos provenientes del gobierno estadounidense, un notable equipo de historiadores cuya figura más conocida, en nuestro medio, es don Silvio Zavala.

El intento de realizar una historia para la totalidad de América, perseguía lo mismo que a los historiadores europeos, ellos ya habían logrado una para Europa; de las peripecias de esta empresa colectiva realizada por los historiadores del viejo continente, da cuenta don Silvio en una de las notas eruditas de su libro.

En uno de los textos sustantivos de la Epopeya de la gran América, la visión que se ofreció del pasado colonial se estudió como parte de otra gran epopeya, ésta evangelizadora, y que permitía exaltar la grandeza del mundo colonial principalmente en su dimensión ibérica; pese a los arrebatos sobre la importancia del pasado colonial para la unidad americana; ésta se encontraba más en el futuro que en el pasado común. La visión que tenía Bolton (Hanke Lewis, 1966: 4) de la colonia, punto de partida para su historia común, buscaba la semejanza, no las diferencias entre las partes que componían las Américas. Así, afirmó que durante unos trescientos años, todo el Hemisferio Occidental había vivido un estado colonial; que las similitudes en los sistemas dominados era más notables que las diferencias, y que:

En la mitad del siglo transcurrido desde 1776 hasta 1826, prácticamente toda la América del Sur y las dos terceras partes de la América del Norte se independizaron políticamente de Europa, y de ellas surgió una serie de naciones. Con el tiempo, todo el Hemisferio Occidental, salvo algunas excepciones, ha logrado una nacionalidad independiente... Desde que se separaron de Europa, todas estas naciones han luchado por la solidaridad nacional, la estabilidad política y el bienestar económico, por un lado, y por un ajuste satisfactorio de las relaciones entre ellas y el resto del mundo, por el otro lado.¹¹

El célebre discípulo del afamadísimo John Frederic Turner, expresó así su objetivo:

Tengo la intención de poner de manifiesto, a grandes rasgos, el hecho de que se trata de fases comunes a la mayor parte del Hemisferio Occidental, que cada historia local tendrá un significado más claro si se estudia a la luz de las otras; y que mucho de lo que se ha escrito acerca de cada historia nacional no es más que una muestra de una pieza más grande.¹²

La réplica de don Edmundo O’Gorman, en dos oportunidades distintas, no se hizo esperar. Ya en 1939 había dicho: “me parece que el profesor Bolton tiene demasiada fe en su teoría de una Gran América, máxime cuando no ha podido encontrarse una unidad esencial de las Américas que justifique esa creencia.” Para el distinguido historiador mexicano: “esa unidad no puede encontrarse ya en la historia, porque está más allá y encima de la historia del hombre, es la unidad geográfica de la cual ningún hombre es responsable; y sin el concepto de responsabilidad y de un objetivo definitivo, la cultura no puede existir y la historia tampoco.” Después arremetió contra

las tesis de Bolton (Hanke Lewis, 1966: 120) al señalar que éste no había podido demostrar la unidad cultural de las Américas y, para finalizar su crítica, sostuvo la que fue su idea fundamental a lo largo de los años:

Vamos a desechar todas las ficciones acerca de la individualidad histórica de América. Desde el siglo XVI, la suerte del Nuevo Mundo ha estado inextricablemente vinculada a la de la cultura occidental, que en esa época ya en estado penoso de desintegración que ahora se ha agudizado. Este vínculo entre los dos era místico, “para bien o para mal” y no es posible retroceder. Ningún lazo es más fundamental en América que el que se deriva de una cultura compartida con Europa y que nace de unos cuantos principios esenciales.

En un texto que en mi opinión contiene la segunda parte de su crítica a Bolton, O’Gorman, apuntó: “La consideración fundamental y más fecunda para aproximarnos a la realidad del mundo americano, y por lo tanto a su presente, es la que se enuncia en la idea de la incorporación de América a la Cultura Occidental.” Para O’Gorman era necesario “revisar y replantear los grandes temas de nuestra historia, entre los cuales, sin duda, el más importante y amplio es de cómo entra América a formar parte constitutiva de la cultura y la vida europea.”

Don Edmundo, apuntaba que “las conexiones con el Viejo Mundo se han buscado desde el punto de vista de ‘antecedentes’ o de ‘explicaciones’ causales. Pero, precisamente, esa manera de enfocar la vinculación con Europa, presupone la independencia histórica de los dos mundos, violando así, desde el principio y de modo inconsciente, su esencial unidad.” (O’Gorman, 1942: IX). Con este argumento resulta evidente que la idea de Hemisferio Americano como unidad

¹¹ Primera publicación del artículo fue en el año de 1933.

¹² El subrayado es nuestro.

independiente y antagónica de Europa resultaba inconsistente. Por último, al bregar O'Gorman por la esencial unidad europea-americana (1942: 120), rechazó la originalidad de la cultura americana, así como la afirmación que, para el caso de los países iberoamericanos, ésta se realizaría en el futuro. Por el contrario, enfatizó la importancia del pasado como su principal patrimonio y, así, afirmó: "América tiene otra obligación que puede traicionar o cumplir, y es aquí donde se juega su destino. Los países de América, en su división política actual o, para el caso, en cualquier otra división, tienen que llevar consigo su pasado, sea o no glorioso, porque, como parte integral de su cultura tienen que tenerlo en cuenta cuando tratan de alcanzar un sistema de vida auténtico y de crear una cultura a fin de conservar lo que han heredado."

En síntesis, O'Gorman no compartió la tesis de la singularidad del destino americano, piedra fundamental de la política exterior estadounidense durante todo el siglo XIX; por el contrario, sostuvo la tesis de la indisoluble unidad de la historia europea y americana.

En lo que se refiere a la segunda etapa, la correspondiente al Programa de la Historia de América, un conspicuo miembro del proyecto, don Silvio Zavala, muchos años más tarde, en la introducción de su conocido libro intitulado *El mundo americano en la época colonial* (1967: XIII), investigación vinculada a la Comisión de Historia del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, expresó su punto de vista con claridad meridiana. Por la amplitud del comentario, así como la importancia de las ideas que en ella se manejan, éste se recupera íntegramente:

Desde hace varias décadas, los estudiosos de la historia regional del hemisferio americano han acostumbrado iniciar sus obras con una discusión en torno a la unidad o la diversidad que les parece posible descubrir en el desarrollo de las historias de los pueblos que en él se han constituido.

En el lenguaje del historiador suele transparentarse una profesión de fe a favor de una u otra de esas tesis.

A esta primera declaración sigue usualmente una segunda en la que el historiador resuelve si la unidad, en el caso de que haya admitido alguna, tiene sus orígenes en Europa o en América.

Antes de seguir por este camino, añadiendo nuestra propia confesión a las anteriores, quisiera recordar que los argumentos principales que conciernen a este debate han sido expuestos ampliamente por mentes agudas. El presente estudio nos conduce a pensar que andaríamos por vía más segura si, en lugar de repetir la sentencia rotunda acerca de la unidad o la diversidad que pueda haber en el desarrollo de las historias de los pueblos americanos, reconociéramos que el pasado de América contiene buen número de unidades y diversidades, precisamente así en plural; que esas unidades y diversidades tienen orígenes varios, siguen direcciones distintas y cambian al correr del tiempo.

La postura de don Silvio Zavala acogió, en forma salomónica, lo único y lo múltiple; para él no existe contradicción; pero, en última instancia, se rehusó a aceptar que las distintas unidades que conforman el hemisferio americano, tengan un mismo destino. A manera de breve comentario, ecos de la polémica Bolton-O'Gorman, se encuentran todavía en el prólogo de don David Brading a su libro *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla* (1991: 15), en el que afirma:

...el propósito de este libro es demostrar que, por mucho que la América española dependiera de Europa en materia de formas de arte, literatura y cultura general, sus cronistas y patriotas lograron crear una tradición intelectual que, por razón de su compromiso con la experiencia histórica y la realidad

contemporánea de América, fue original, idiosincrásica, compleja y totalmente distinta de todo modelo europeo.

En estas palabras del célebre historiador católico inglés, si bien acepta lo indisoluble de la relación Europa-América, señala que la cultura y la historia, es distinta a la europea. El proyecto de Eugene Bolton, es un hito que sirve para ilustrar los problemas que ofrece el intentar una visión de carácter hemisférico. El gobierno de los Estados Unidos, ofreció los recursos económicos y propuso para toda América una visión conjunta, apegada a su tradición de considerar el Hemisferio Americano como un continente vocado para la libertad y la democracia. Con el nombre de Américas, se ofreció una visión que pudiera unificar las evidentes diferencias históricas y culturales de los países de la región. El fin de la segunda guerra mundial, para los estudiosos latinoamericanos de la historia, significó un abandono de las preocupaciones teóricas sobre la unidad americana y una mayor atención a las nuevas demandas resultantes del desarrollo social y económico alcanzado entre la crisis del 32 y el fin de la segunda guerra mundial. La unidad americana, tema central del discurso regional de Bolton y compañeros, se transformó en unidad atlántica y con ésta las diferencias entre las Américas volvieron a ser acentuadas. Si bien la noción de convergencia siguió siendo el eje interpretativo, ésta se aplicó primero a la relación entre los pueblos anglosajones ubicados en los extremos del Atlántico y, por razones ideológicas, después se extendió a lo que se denominó como comunidad atlántica; con ésta, la divergencia entre Anglo América y Latinoamérica volvió a mostrarse como evidente.

Las posturas sobre la diversidad y la unidad, bien definidas hasta el fin de la segunda guerra mundial, al final de ésta se desdibujaron. Durante la segunda etapa de la historiografía regional, los Estados Unidos pasaron a encarnar, para muchos historiadores latinoamericanos, no sólo una nue-

va forma de colonialismo, sino la fase superior de éste, es decir, el imperialismo. La historiografía del periodo que va de 1963 a 1990, manejó las relaciones entre las distintas partes de la región, bajo la figura de conflicto, no de integración. Para la historiografía del periodo, los Estados Unidos sólo representaron el relevo del colonialismo, no su fin. Lo que ocurrió en la década de los años sesenta del siglo pasado tiene mucha importancia para nuestra comunidad, reitero, porque explica el contexto que ha determinado su desarrollo. Sin embargo, debemos enfocar, asimismo, otro tipo de antecedentes, igualmente importantes.

La nueva organización del conocimiento que requerían las necesidades de la nueva potencia mundial, a principios de la guerra fría, se expresó a través de los, así llamados, Estudios de área (*Area studies*), o estudios aplicados que requerían la participación de varios especialistas en diversas disciplinas (historia, ciencia política, antropología, sociología, lingüística, etc.). Con los estudios de área se impusieron a los historiadores nuevas exigencias. Lo que éstos habían considerado previamente un territorio exclusivo, les fue disputado por los científicos sociales, en particular por los politólogos, los sociólogos y los economistas. Este contexto es el que explica la difusión de las posturas de autores como Eric Carr y Fernand Braudel, entre otros. Ellos argumentaban que era necesario que la historia aceptara un diálogo con las ciencias sociales. En el caso de los estudios latinoamericanos, la decisiva influencia de autores como Rostow, para la historiografía económica; así como de Weber y Marx en la sociología histórica, muestra que nuevos vientos soplaban en los viejos salones de la historia tradicional.

La nueva división del mundo, la Organización de las Naciones Unidas es un referente, impuso el criterio de las regiones (Steward, 1955). La Comisión Económica para la América Latina, fundada en 1948 ofreció en célebre documento, la explicación de la región y su inserción global en términos económicos.

Al fin de la segunda guerra, el mundo académico estadounidense fue convocado para articular un nuevo discurso en el que el Hemisferio Americano y su singularidad de destino no fue más la piedra fundamental en la que se basó la política exterior estadounidense. Atrás quedó el problema de la unidad hemisférica y se hizo necesario acudir a la noción de diversidad o, mejor dicho, a los historiadores estadounidenses se les encomendó en el contexto del máximo poderío estadounidense, encontrar la unidad en el marco de la comunidad atlántica, en desmedro, obvio de la hemisférica que, en el nuevo contexto, se consideraba inservible. Un ejemplo, lo representa el texto de Arthur Whitaker “Las Américas en el triángulo atlántico” (p.155); el autor desarrolló la idea de una figura geométrica en la que sus tres ángulos correspondían respectivamente a la América Latina, la América Inglesa y a Europa. No es este el lugar para hacer una exposición detallada de dicha tesis; nuestra intención sólo persigue dejar claro que la historia de América, como conocimiento aplicado, sufrió un giro radical, cuando la revolución cubana adoptó la vía del socialismo. Este acontecimiento fue la causa de que en Estados Unidos se dieran a la búsqueda de un nuevo esquema interpretativo en el que, por vez primera, fueron las ciencias sociales y no la historia, las que ocuparon un lugar predominante. El reporte editado por Charles Wagley (1964), como resultado de un seminario sobre los Estudios Latinoamericanos, en los Estados Unidos, es una muestra palpable.¹³

La historiografía sobre América Latina sufrió una transformación radical a principios de la década de los sesenta cuando Fidel Castro, después de subir al poder, declaró su intención de establecer el socialismo en Cuba. Thomas

Skidmore, por ejemplo, recuerda que a partir de ese momento la agenda gubernamental estadounidense colocó en primer plano, por vez primera durante la guerra fría, la atención en sus vecinos del Río Bravo. En esa circunstancia, nos recuerda ese autor, “los temas de interés central para el gobierno de los Estados Unidos así como para la más amplia opinión pública de ese país, incluían el papel de los militares y los comunistas en la región” (1998: 110). Si esto ocurría al otro lado de la frontera, en nuestro medio, los latinoamericanistas de aquella época entendieron, a través de los textos de Andrew Gunder Frank, sociólogo reconvertido en historiador, al colonialismo ibérico como la cuna de la dependencia latinoamericana; asimismo interpretaron al colonialismo anglosajón como la cuna del subdesarrollo regional. Otro sociólogo, también con preocupaciones de historiador, don Pablo González Casanova (1977), coordinó un esfuerzo multinacional y multidisciplinario para ofrecer una visión de la historia latinoamericana del siglo XX.

El multicitado texto *¿tienen las Américas una historia común?* sirve para ilustrar la reacción que tuvo la academia estadounidense al hecho de que, a partir de abril de 1961 el fantasma del socialismo, había encarnado en una isla del mar Caribe. La guerra fría y su forzada interpretación de nuestra realidad mostró que la influencia europea sobre la comunidad del Hemisferio Americano, era una cosa del pasado, y que en ese presente uno de los extremos de Occidente, la URSS, tocaba a Latinoamérica que representa el otro. En este contexto surgieron nuestros estudios latinoamericanos y, por eso, no es casual que la teoría de la dependencia, vigente en ese momento, fuera la viga maestra de nuestro plan de estudios.

¹³ Uno de los capítulos que contiene el texto es el de Stein Stanley J., “Status and Research Opportunities”. En éste se afirma: “Thus, the Latin American historian must undertake that reinterpretation every generation of historians faces, he must re-examine prejudices, premises, hypotheses, implicit or explicit, in the light of unfolding reality. He may do this an individual scholar, ready to turn to the resources of allied disciplines when necessary, or as participant in a research team”. En la cita ya están presentes dos grandes tópicos de los estudios latinoamericanos: el de la vinculación de las disciplinas sociales y la historia, y el trabajo en equipo.

Tampoco es casual que, durante muchos años, uno de los temas de investigación haya sido el de movimientos insurreccionales.

Con estos ejemplos he intentado demostrar qué se ha entendido, en los hechos, por estudios latinoamericanos y cuál ha sido la finalidad de éstos. En el ámbito internacional ese tipo de estudios no expresaron en el pasado, ni expresan en el presente, una postura epistemológica.

Los objetivos de calidad, pertinencia y equidad que se manejarán en las evaluaciones, no pueden abstraer que en contexto internacional los estudios latinoamericanos han perseguido un fin aplicado. Si ahora, entre nosotros, el fin que institucionalmente se persigue es el de transformar nuestro sistema universitario y hacerlo competitivo a nivel internacional, sería

conveniente que al término de competencia se le reconociera su dimensión histórica. En el contexto de los cuarenta años de antigüedad del CELA sería conveniente que nuestra comunidad y nuestras autoridades, antes de preguntar qué función cumplen, y para quién, los indicadores internacionales, realizáramos un ejercicio de reflexión sobre el papel que, en la hora actual, deben desempeñar en nuestra cambiante sociedad los humanistas, en general, y los dedicados a los estudios latinoamericanos, en particular. ¿Sería esto mucho pedir de parte de un modesto y pequeño sector, pariente pobre, cuya aspiración no es otra que mejorar la calidad de la docencia en nuestra Universidad, para que ésta sea equiparable a la que ya se le reconoce a la investigación en el plano internacional?

Referencias

ALMOND, Gabriel A y Verba, Sydney (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, Madrid, Suramérica.

——— (1980). *The civil culture revisited*, Newbury Park, London, Sage Publications.

ANUIES (2000). *Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES.

BARRACLOUGH, Geoffrey (1957). “La historia desde el mundo actual”, *Revista de Occidente*, No 1, Año 1980, Madrid.

——— (1957). “La pugna por el Tercer Mundo”, *Revista de Occidente*, No 1, Año 1980, Madrid.

——— (1985). *Introducción a la historia contemporánea*, Madrid, Editorial Gredos.

BARRACLOUGH, Geoffrey, en Freedman, de Late y Barraclough (1981). *Corrientes de la investigación en Ciencias Sociales, Tomo 2, Antropología, Arqueología Historia*, Madrid Tecnos-Unesco.

Boletín UNAM-DGCS-740; 5 de octubre del 2006

BOLTON, Herbert E. (1966). “La Epopeya de la Gran América”, en Hanke Lewis, *¿tienen las Américas una historia común? Una crítica a la teoría de Bolton*, México, Editorial Diana.

BRADING, David (1991). *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla*, México, Fondo de Cultura Económica.

CARMAGNANI, Marcello (Coordinador) (1996). *Federalismos latinoamericanos: México/Brasil/Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica/Colegio de México.

CHAUNU, Pierre (1978). *El rechazo de la vida. Análisis histórico del presente*, Madrid, Espasa-Calpe.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (Coordinador) (1977). *América Latina, historia de medio siglo*, Tomo II, México, Siglo XXI.

——— (Coordinador) (1981). *América Latina, historia de medio siglo*, Tomo I, México, Siglo XXI.

——— (Editor) (1977). *América Latina en los años treinta*, México: UNAM.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1961). *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza Editorial.

KUHN S. Thomas (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

——— (2003). *La construcción de México y Perú poscoloniales*, El Colegio de San Luis/ El Colegio de Michoacán/CIESAS.

MATESANZ, José Antonio, et al. (2004). *Plan de estudios de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, México, Facultad de Filosofía y Letras, DGAPA, UNAM.

O'DONNELL G. y Schmitter P. (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario*, Vol. IV, Buenos Aires, Paidós.

O'DONNELL G., Schmitter P., y Whitehead L. (comp.) (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario*, volúmenes I, II y III, Buenos Aires, Paidós.

O'GORMAN, Edmundo (1942). *Fundamentos para la historia de América*, México, UNAM.

——— (1966). “¿Tienen las Américas una Historia Común?” en Hanke Lewis, *¿tienen las américas una historia común? Una crítica de la teoría de Bolton*, México, Editorial Diana.

PACHECO MIRANDA, Mario (1997). “Interdiscipliniedad de los de estudios latinoamericanos, en *Estudios latinoamericanos, pláticas y reflexiones*, Ediciones del Colegio de Estudios Latinoamericanos, México, UNAM.

PELÁEZ RAMOS, Gerardo (2002). *Breve historia del Stunam*, México, UNAM.

SKIDMORE, Thomas (1998). “Studying the history of Latin America: A Case of Hemispheric Convergence”, en *Latin American Research Review*, vol. 33, núm 1.

SOSA ÁLVAREZ, Ignacio (2000). “La división del trabajo y la construcción de la nueva Torre de Babel: el diálogo interdisciplinario”, en Hernández Madrid, Miguel J., y Lameiras Olvera, José, Editores, *Las ciencias sociales y humanas en México. Síntesis y perspectiva de fin de siglo*, Zamora, El Colegio de Michoacán.

STEWART H., Julian (1955). *Teoría y práctica del estudio de áreas*, Washington, Unión Panamericana.

VON LEOPOLD, Ranke. (1971). *Grandes figuras de la historia*, México, Grijalbo.

WAGLEY, Charles (Ed.) (1964). *Social science research on Latin America*, New York, Columbia University Press.

WHITAKER, Arthur P. (1966). “Las América en el triángulo atlántico”, en *¿tienen las Américas una historia común? Una crítica de la teoría de Bolton*, México, Editorial Diana.

WILLIAMS, Rosalind (2004). *Cultura y cambio tecnológico: el MIT*, Madrid, Alianza Editorial.

ZAVALA, Silvio (1967). *El mundo americano en la época colonial*, México, Editorial Porrúa.

LA ASIGNATURA SELLO CTS+I: ESTRATEGIA PARA LA ALFABETIZACIÓN TECNOCIENTÍFICA

MARIA EVELINDA
SANTIAGO JIMÉNEZ*
GLORIA ARROYO**

Resumen

La crisis ambiental y social que aqueja al planeta hace urgente practicar y rescatar valores para que el pensamiento científico se construya con la gente y no para la gente (Funtowicz y Ravetz, 2000). La educación juega un papel importante en esta empresa por lo que debe renovar su contrato social para que sea catalizadora de reflexiones sobre los impactos de los productos científicos y tecnológicos en la sociedad. Una estrategia educativa es la alfabetización tecnocientífica con un enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) porque impulsa acciones ciudadanas que repercuten en el diseño de políticas sobre ciencia y tecnología.

Palabras clave: alfabetización tecnocientífica, ciudadanía, responsabilidad social y ecológica.

Abstract

The environmental and social crisis that the planet is suffering make us think carefully about rescuing and practicing values, in order to build scientific knowledge with people and not for the people (Funtowicz y Ravetz, 2000). Education plays an important roll in this matter, for this reason, it must renew its social contract as to be the catalyst for reflexions about the impact that scientific and technological products have in our society. Technoscientific literacy focussed on STS (Science, Technology and Society) turns out to be an educative strategy in order to encourage people behaviour to reflect this strategy for policies design about science and technology.

Key words: technoscientific literacy, citizenship, social and ecological responsibility.

* División de Estudios de
Posgrado e Investigación
Instituto Tecnológico de
Puebla
** Instituto Tecnológico
de Querétaro,
Departamento de
Ciencias Económico-
Administrativas
Correo e: evelinda@
avantel.net
evelindasantiago@yahoo.
com.mx
Ingreso: 08/06/06
Aprobación con
correcciones: 27/04/07

Introducción

La ciencia y la tecnología han sido instrumentos poderosos de conocimiento y transformación de la naturaleza, ambas han tenido la capacidad de resolver problemas críticos como la escasez de recursos, el hambre en el mundo y procurar mejores condiciones de bienestar para la humanidad; dándole una característica especial al ser humano: la capacidad técnica para transformar el medio ambiente. Sin embargo, esta connotación adaptativa del medio a la vida humana se convirtió en una extrema dependencia en la tecnología, creando espacios difusos que no permiten discernir los vínculos o los límites existentes entre ciencia, tecnología y sociedad.

Por otro lado, si bien es cierto que el pensamiento científico ha abierto las posibilidades para un conocimiento colectivo a través de las tecnologías de la información, su disposición para privilegiar el interés político y económico ha comprometido la supervivencia de las diferentes formas de vida en el planeta. Sólo la sociedad puede modificar esa disposición ejerciendo su ciudadanía, manifestando su derecho a ser incluida en todas aquellas decisiones políticas en ciencia y tecnología que la afecten. Sin embargo, la sociedad aún no está preparada para llevar a cabo este derecho. Una estrategia para que aprenda a ejercer su ciudadanía es la educación, pero con un enfoque en los estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS). Este tipo de educación tiene la característica de fomentar la educación tecnocientífica, pero dirigida al aprendizaje de la organización, la participación ciudadana y la responsabilidad social y ecológica.

Este documento presenta la Asignatura Sello CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación) como una propuesta significativa para orientar la educación tecnocientífica hacia el aprendizaje de la participación como elemento central de la educación ciudadana y alfabetizar

tecnocientíficamente a los alumnos del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica¹ (SNEST). Se describen las estrategias diseñadas para implementar la Asignatura CTS+I, denominadas como REPA (*Reflexionar, Examinar, Proyectar y Aplicar*) (Arroyo y Santiago, 2005), su orientación sustancial es el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información teniendo como eje el fomento y desarrollo de actitudes y valores, privilegiando los procesos del pensamiento. Esta experiencia se encuentra en su fase de aplicación en ciertos posgrados del SNEST a manera de prueba piloto.

La ciencia y la tecnología sin la sociedad

Hasta el día de hoy los avances científicos y tecnológicos han estado entretnejidos en la trama más fina de la ideología del progreso económico y del dominio de la naturaleza; el resultado de la sumisión de la ciencia y la tecnología a los intereses políticos y económicos de una pequeña minoría es la crisis ambiental que hoy vive el planeta, que no es otra cosa que la crisis de un modelo económico-tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y subyugado a las culturas alternas (Riechmann 2004: 16).

La tecnología, como pareja fiel de la ciencia la ha materializado en productos para la sociedad, muchos de ellos útiles, pero una gran mayoría suntuarios. En sí, su labor principal ha consistido en engullir a la naturaleza, transformarla y ponerla en vidrieras para que la sociedad la consuma, siendo finalmente desechada como basura tecnológica. Sin embargo, es importante hacer notar que la tecnología nunca ha pretendido definir a la sociedad, sino que la ha abrazado, la ha circundado, la ha rodeado (Beck, 1998; Martín Gordillo y López Cerezo, 2000; Waks, 1990) la ha seducido y se ha incrustado en su intimidad. Es decir, desde del ámbito hegemónico, la tec-

¹ Para mayor información visitar: <http://www.gdit.gob.mx/dgest/popaso.htm>

nología no sólo ha deteriorado sensiblemente la calidad ambiental al promover un manejo abrasivo de los recursos naturales, sino también ha restado bienestar a los pueblos tradicionales al avalar acciones económicas y políticas destructoras de sus proyectos de vida. Este documento no pretende satanizar a la ciencia y la tecnología porque sus contribuciones han beneficiado a la humanidad sobre todo en el ámbito de la salud y las comunicaciones.

Sin embargo, tanto los beneficios como los perjuicios ocasionados se han convertido en argumentos que hacen que la ciencia y la tecnología se encuentren debatiendo en dos frentes políticos, uno que las invita a seguir nutriendo la economía hegemónica y sus leyes de mercado y otro que las conmina a reorientar su producción hacia linderos más amables y suaves con la diversidad social y ecológica. Por otra parte, no obstante que los intereses de la ciencia y la tecnología están fincados en políticas hegemónicas, paradójicamente, gracias a su desarrollo la ciudadanía está más informada y preocupada por sus efectos. En este sentido, los ciudadanos hoy se plantean interrogantes singulares sobre *lo que somos* (cuando ya es posible la replica de seres vivos idénticos, *lo que comemos* (cuando ya es posible la creación de alimentos transgénicos), *lo que sabemos* (cuando las redes de comunicación casi han llegado a ser infinitos) (Martín Gordillo y López Cerezo, 2000: 1) y *lo que permaneceremos* (cuando el riesgo es la constante debido a la criminalidad, los desastres naturales provocados por el uso irreverente de la ciencia y la tecnología, y la globalización de los desastres tecnológicos). Ante todas estas interrogantes, la sociedad necesita respuestas, sin embargo, también necesita ser capacitada para entenderlas y encontrarlas por sí misma. Es decir, la sociedad requiere ser alfabetizada tecnocientíficamente para que realice las consultas adecuadas que develen las incógnitas referidas a las relaciones que se

dan entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. “En su versión [académica], el conocimiento científico y tecnológico [no ha estado orientado] a la formación de una ciudadanía capaz de comprender, de manejarse y de participar en el gobierno de un mundo en el que la ciencia y la tecnología son centrales (Martín Gordillo y Osorio, 2003: 3)” Esto no ha sido así porque tiene un reconocimiento social que no está puesto en duda, reconocimiento fortalecido por la creencia de que un currículo con más materias llenas de números más prestigio tiene la especialidad. Ante esta realidad construida, la ciudadanía no pone condiciones para que este conocimiento sea aplicado sin considerar sus limitaciones y los posibles riesgos para la sociedad. No se está sugiriendo la desaparición o disminución de asignaturas matemáticas, tecnológicas o biológicas, sino que a la par que el conocimiento es transmitido, también se reflexione acerca de los riesgos que pueden presentarse cuando éstos se ponen al servicio de intereses políticos y económicos no éticos y no empáticos con el resto de la sociedad.

Por otro lado, para que la sociedad ejerza su derecho ciudadano de ser incluido en la definición de políticas tecnocientíficas, debe aprender a participar, conocer y manejarse en un mundo en el que la ciencia y la tecnología vive en la intimidad de sus vidas. Es en este sentido que la educación tiene áreas de oportunidad para reinventar sus procedimientos y así hacerse más coherente con su compromiso con la sociedad, para ello se requiere una educación que enseñe a participar a la ciudadanía. Este proceso es posible a través de la aplicación de los estudios con un enfoque en ciencia, tecnología y sociedad (CTS) en un cierto número de asignaturas definidas para esa intención.

Este tipo de educación la ha venido promoviendo la Organización de Estados Iberoamericanos² (OEI) a través de sus cátedras

² Para una mayor información visitar: <http://www.oei.es>

en “Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS)”. El enfoque constituye un campo interdisciplinario centrado en el estudio sobre las relaciones de la ciencia y la tecnología con su entorno social, busca el objetivo de conciliar una orientación de la ciencia y la tecnología hacia la innovación productiva con la preservación de la naturaleza y la satisfacción de las necesidades sociales. El SNEST (Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica) toma como suya esta premisa y diseña la Asignatura Sello CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación) para sus posgrados. A través de la asignatura busca que el alumno genere su propio conocimiento por medio de lecturas discutidas y análisis de estudio para que más tarde, incluya variables sociales y ecológicas en la construcción de sistemas y aparatos tecnológicos; y principalmente se convierta en un ciudadano interesado en involucrarse en la toma de decisiones políticas basadas en ciencia y tecnología.

Los estudios CTS

Los estudios CTS son una alternativa que provee una conexión con el mundo real, desde las aulas de clase el proceso pretende darle al estudiante la práctica para identificar problemas potenciales, recolectar datos respecto al problema, considerar soluciones alternativas y las consecuencias basadas en una decisión en particular. Por otra parte, los estudios CTS establecen que una sociedad evolucionada por las ciencias y las tecnologías demanda que los ciudadanos manejen saberes científicos y técnicos, para que puedan responder a necesidades de diversa índole, sean estas profesionales, utilitarias, democráticas, operativas,

incluso metafísicas y lúdicas, Osorio (2002). Para que los ciudadanos manejen esos saberes es necesario dar a la sociedad pobladores alfabetizados tecnocientíficamente, es decir, gente que tenga la información que les permita participar en las decisiones que les impacten negativamente como ciudadanos, particularmente en las decisiones políticas concernientes a ciencia y tecnología; como por ejemplo, la ciudadanía podría develar el interés oculto sobre “El estudio del genoma de los mexicanos”. A partir de lo anterior, pueden nacer preguntas como: ¿El estudio servirá al pueblo o a las corporaciones? ¿Cuál será su uso? ¿Se podría utilizar para discriminar a personas con “errores” genéticos”? (Cabral, 2000; Servin, 2001) entre otras preguntas.

Dentro de las aulas, los programas CTS son un complemento curricular para estudiantes de diversas procedencias (Osorio, 2002); por un lado, se ofrece a los estudiantes de ingeniería y de ciencias naturales una formación humanística básica y por otro, a los estudiantes de humanidades un acercamiento holístico a la ciencia. En ambos casos se busca desarrollar una sensibilidad crítica sobre los impactos sociales y ambientales derivados de las nuevas tecnologías, enfatizando la naturaleza social de la ciencia y la tecnología, el rol político de los expertos y su propia posición en esas situaciones. Las formas en que la educación CTS se da van desde Injertos CTS y educación en valores; este esfuerzo reside en incorporar actitudes de responsabilidad personal y social en la evaluación científica y tecnológica. La orientación es lograr una enseñanza de calidad y mejores actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia y la tecnología³. En este sentido, CTS busca promover y desarrollar formas de análisis

³ Aquí se considera, por ejemplo, el ciclo de responsabilidad social de Waks (1990), que consta de las siguientes etapas: a) Formación de actitudes de responsabilidad personal en relación con el ambiente natural y con la calidad de vida; b) Toma de conciencia e investigación de temas CTS, enfatizando el bien individual y el bien común; c) Toma de decisiones en relación con estas opciones considerando factores científicos, tecnológicos, políticos, éticos y económicos; d) Acción individual y social responsable para llevar a la práctica el proceso de estudio y toma de decisiones; y, e) Generalización a consideraciones más amplias de teoría y principio incluyendo la naturaleza sistémica de la tecnología y sus implicaciones sociales y ambientales, la formulación de las políticas en las democracias tecnológicas modernas y los principios éticos que puedan guiar el estilo de vida y las decisiones políticas sobre el desarrollo tecnológico.

e interpretación sobre la ciencia y la tecnología dentro de un ambiente interdisciplinario, en donde se destacan la historia, la filosofía y sociología de la ciencia y la tecnología, así como la economía del cambio técnico y las teorías de la educación y del pensamiento político. Una de las herramientas que facilita la alfabetización tecnocientífica es la estrategia llamada Simulación Educativa con Enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) o Injerto CTS que se describe dentro de este documento.

La asignatura CTS+I

El Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica está constituido por Institutos Tecnológicos del Mar, Agropecuarios e Industriales. En marzo de 2004 el SNEST saca a la luz el Modelo Educativo para el Siglo XXI en el que dice que toma la decisión “[...] de convertirse en un actor comprometido y destacado de esta nueva era, en la que la capacidad de reflexión ideológica y el acceso al conocimiento, así como la competencia para generarlo y aplicarlo en beneficio del ser humano y la preservación de la naturaleza serán los principales componentes de la identidad de las naciones y su viabilidad en la historia (SNEST, 2004: 10)”. Siendo el Sistema un organismo federal avocado mayormente –desde hace más de 60 años– a la formación de ingenieros para fortalecer el desarrollo industrial del país, reconoce la importancia del impacto que tiene en la vida social y ecológica de México por lo que decide reestructurar las curriculas de las diferentes licenciaturas y posgrados e incluir materias que induzcan a los alumnos a reflexionar sobre su compromiso social y ecológico no sólo como ciudadanos sino en el ejercicio de su profesión.

Para los posgrados del SNEST se elabora la llamada Asignatura Sello CTS+I, colocándola como obligatoria y al inicio de cualquier estudio de posgrado. El diseño de la Asignatura Sello CTS+I tiene diferentes momentos históricos que inician en abril de 2004 y terminan en agosto

del mismo año. Es importante hacer notar que esta asignatura fue elaborada por un grupo de profesoras y profesores de diferentes disciplinas, adscritos a tecnológicos ubicados en distintas partes de la República. Además, tenían la característica de haber sido alfabetizados a través de los ocho módulos de la Cátedra CTS+I, capítulo México, auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La asignatura incluye seis grandes temas: a) Introducción a los estudios de la ciencia y la tecnología; b) CTS+I y su Historia; c) Sistemas de Innovación Nacionales y Regionales; d) Ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible; e) Políticas públicas y evaluación de la ciencia y la tecnología y, f) Gestión del conocimiento. A su vez, cada uno de estos temas está compuesto por subtemas que están interconectados entre sí y que inducen al alumno a explorar su área del conocimiento con una visión que integre a la sociedad y al medio ambiente. En este sentido, la materia busca catalizar una actitud crítica, responsable y propositiva en el egresado, específicamente cuando se encuentre frente a situaciones que impliquen decisiones tecnológicas que puedan impactar severamente a la diversidad social y ecológica. Si bien es cierto que los alumnos al egresar reconstruyen su visión del mundo, específicamente cuando se adhieren a una corporación como trabajadores; sin embargo, se espera que contemplen que al final de la jornada se convierten en ciudadanos comunes y corrientes propensos a ser afectados por posibles situaciones riesgosas provocadas por la empresa en la que trabajen. Esto no deja de ser un predicamento porque las necesidades inmediatas, como alimentar a sus familias, se convierten en prioridad antes de volverse un activista social o ecológico. Sin embargo, el alumno debe conocer que al aliarse como trabajador a una empresa que no practique éticamente la responsabilidad social y ecológica se convierte en corresponsable de los riesgos creados por los procesos productivos que conlleve elaborar un producto o servicio. De esta manera el alumno podrá tomar decisiones

acordes a sus prioridades y sus intereses, pero si fuera necesario podría acudir al Principio de Precaución, si él considera que el riesgo previsto causará daños incalculables

Implementación en el aula

Regularmente los alumnos que incursionan en los posgrados del SNEST son personas que se encuentran trabajando en alguna corporación de la región o del país. Bien podría decirse, ante este panorama, que buscan estudiar un posgrado para lograr, entre otras metas, un ascenso dentro de la corporación en la que trabajan. Indudablemente, están empapados de la filosofía que mueve a la empresa; esto hace difícil hacerles ver los posibles riesgos que implica su trabajo para la sociedad y los ecosistemas. Por lo tanto, el reto de la asignatura es provocar un análisis endógeno que, principalmente, emane de la internalización de la alfabetización tecnocientífica. Una herramienta CTS para catalizar ese análisis en el alumno es la Simulación Educativa con Enfoque CTS que a continuación se describe.

La Simulación Educativa con Enfoque CTS o Injerto CTS es una modalidad de trabajo que es especialmente útil para abordar una temática dentro de un curso de ciencias o de tecnología. Se trata que a una asignatura tecnológica o científica, se le introduzca un tema CTS. Regularmente este tema tiene que ver con la naturaleza de la ciencia y sus implicaciones con la tecnología y la sociedad, así como del papel de los científicos y de los ciudadanos en las decisiones relacionadas con el desarrollo tecnocientífico. La estrategia consiste en darle a una asignatura tecnológica una visión CTS donde se resalte la naturaleza de la tecnología, las interacciones entre tecnología y sociedad, y entre tecnología y ciencia (Acevedo,

1996), además de las preocupaciones acerca de los fines de los sistemas tecnológicos y la forma como nos afectan en la vida personal, familiar y social.

Los injertos o los estudios de caso, sean estos reales o simulados, resultan ser una herramienta importante para problemas locales, son de gran utilidad para provocar en los estudiantes conciencia sobre las implicaciones de la ciencia y la tecnología. Esta estrategia de aprendizaje se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos. Para lograr el aprendizaje es imperativo que los estudiantes manejen una diversidad de fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes.

El maestro presenta una situación real en forma de noticia local⁴, los estudiantes deben *reflexionar* sobre tal noticia y fijar su postura que expresan en un breve escrito y comentan en clase. El maestro solicita que sean identificados el problema y las posibles causas, invitándolos a investigar buscando hechos relacionados. Al presentar los resultados de su indagación, se discuten grupalmente y se privilegia el proceso de *examinar* los hechos, datos, etc., relacionándolos con principios científicos y tecnológicos presentes. Se orienta e incita a profundizar la búsqueda de los principios, teorías, hipótesis, señaladas por los estudiantes y una vez hecho esto, se les pide propongan una solución y la *proyecten*; el paso final es que el estudiante *actúe*, es decir, lleve a la práctica, en lo posible, la solución al problema planteado; asuma una posición frente a ese hecho, piense y sienta y actúe diferente, tome conciencia.

⁴ Originalmente se pensó en una noticia ficticia, como lo hace el Grupo Argo (<http://www.grupoargo.org>) pero dado que en nuestro país son muy frecuentes las noticias que ponen de manifiesto algún desastre ecológico natural o bien atentados contra el medio ambiente se sugiere trabajar con noticias reales.

Una vez efectuado lo anterior, los procesos mentales que han intervenido en estas acciones, se traducen en un producto que no es totalmente predecible, pero sí vinculado con el entorno real y laboral del estudiante, convirtiéndolo en un verdadero actor del ser y devenir de su entorno. De esta manera, se fomenta que el alumno investigue utilizando las técnicas propias de las disciplinas en cuestión, llevándolo así a la aplicación de estos conocimientos a otras situaciones, en las que puedan participar maestros y otras personas involucradas a fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la “comunidad de aprendizaje”. Al mismo tiempo, se desarrollan una variedad de habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, se promueve la asimilación de conceptos, valores y formas de pensamiento. Se provoca la creación de un clima en donde los estudiantes puedan “aprender a desaprender para volver a aprender”; desarrollar la iniciativa propia; y la persistencia y la autonomía, entre otros. De esta manera se suscitará y ayudará a desarrollar en el educando habilidades metacognitivas como la autodirección y autoevaluación ocasionando un aprendizaje significativo que integra conceptos de diferentes materias. Las condiciones para que se dé la estrategia son: flexibilidad, apertura, libre expresión de ideas, en breve, crear un ambiente favorable para la participación individual y grupal y por ende la posibilidad de aprender tanto de errores como de aciertos.

Esta estrategia supone la definición de nuevos roles para el alumno y para el profesor, muy diferentes a los ejercidos en otras técnicas y estrategias didácticas. El maestro está continuamente monitoreando la aplicación en el salón de clase, obser-

vando qué funcionó y qué no, volviéndose estudiante al aprender cómo sus alumnos aprenden; lo anterior, le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje, actuando como un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje. Los estudiantes lo consideran un asesor o colega más que un experto, porque les motiva a una participación activa en la construcción y refinamiento de los aprendizajes, tanto procedimentales como actitudinales (Bruner, 1996).

La estrategia anterior podría generar entre los profesores una serie de conflictos si el grupo consta de un solo alumno, pero se sugiere que a la Asignatura Sello CTS+I concurren alumnos de los diferentes posgrados. La diversidad de conocimiento hace que los análisis, debates y el foro final estén matizados por un flujo de saberes multidisciplinarios que enriquece no sólo la experiencia académica, sino contribuye a impulsar una participación ciudadana en la vida real.

Como lo marca el programa, a medida que evolucione el semestre se les hacen llegar lecturas que no sólo tengan que ver con el temario de la materia, sino con problemáticas sociales y ecológicas provocadas por la aplicación de ciencia y la tecnología, de modo que estas lecturas sean comentadas en clase. Y, para dar una visión más amplia de los impactos de la tecnología, se sugiere invitar a colegas expertos en temas de contaminación para que dicten una charla; además, que se proyecten películas con contenido referente a los temas que la materia sugiere y se realicen visitas a centros donde se estén llevando a cabo recuperaciones de la diversidad social y ecológica, a través de procesos productivos sustentables, como por ejemplo, el “Museo del Agua” (www.alternativas.org.mx) y “Las Cañadas” (www.bosquedeniebla.com.mx).

Evaluación

La asignatura no está diseñada para que el alumno sea sometido a una serie de exámenes que comprueben el conocimiento adquirido sino que, se busca que la información transmitida por el profesor y la investigada por él mismo, sean parte de su memoria, aquella que logra trascender en acciones congruentes con la preservación de la vida. Por tal razón, después de cada una de las actividades se sugiere se les haga llegar un cuestionario con no más de diez preguntas para que el profesor y el mismo alumno conozcan el grado de apropiación de la información a través de respuestas que sean producto de una reflexión más que de una respuesta mecanizada. Dentro de las formas de evaluación el alumno debe escribir un artículo y someterlo a evaluación a una revista arbitrada, ya sea de divulgación o de rigor científico. En el artículo debe reflexionar sobre el entretrejo político y económico que su investigación provocará en la sociedad y el medio ambiente. Es decir, evaluar su trabajo bajo la luz de los Estudios CTS.

La Simulación Educativa con enfoque CTS se ha estado utilizando como herramienta en el Instituto Tecnológico de Puebla en cursos de licenciatura, con resultados interesantes que están siendo recopilados como parte de un proyecto de investigación y no son incluidos en este documento por estar en proceso. En este caso específico, además de que se desarrollan las actividades antes mencionadas, al iniciar el curso se les presenta la estructura de lo que será el injerto CTS. Éste consiste en una noticia relevante que es analizada durante todo el semestre, dándoles oportunidad de investigar para crear una postura al respecto. Hasta este momento se han desarrollado tres Simulaciones Educativas CTS: Desastre ecológico causa Pemex por fuga de gasolina en Xicotepc de Juárez, Puebla (Santiago, 2005) –caso real ocurrido en agosto de 2005– La Escuela en la red (Martín Gordillo, 2004) y AIDS 2001: la vacuna

contra el sida (Martín Gordillo, 2001). Para el injerto, los alumnos forman equipos simulando ser cada uno de los actores que están implicados en el problema. Durante varias semanas se llevan a cabo debates donde cada actor presenta su postura, el resto hace preguntas y opina a favor o en contra. A final del semestre los alumnos organizan un foro donde hacen el último debate y llegan a una propuesta concertada y definida por todos los que participan. Como actividad de cierre se les aplica de nuevo el cuestionario que se relacione con la alfabetización tecnocientífica adquirida durante el curso para conocer el grado de aprendizaje.

A modo de evaluación, se reflexiona sobre la actuación de cada alumno como es la responsabilidad, la profundidad en la investigación sobre el actor que les tocó, la ética y cooperación dentro del equipo y con el grupo, entre otros valores. Con la finalidad de que ellos mismos emitan una opinión sobre su participación en la asignatura, se tiene una plática con cada uno de los equipos para que ellos evalúen su participación y comenten sobre qué aprendieron y qué les faltó hacer para que por ellos mismos obtuvieran un mejor resultado.

Es importante hacer notar que el acto de valorar el aprendizaje implica considerar de inicio, la estimación de los *resultados* de los estudiantes y la evaluación de la efectividad del proyecto en general, es decir, una evaluación multidimensional. El primer tipo de evaluación considera los resultados del proceso (las competencias, estrategias, actitudes y disposición de los alumnos) adquiridas durante su participación en el curso. La *auto evaluación* que los estudiantes hacen de sus resultados y productos incluye tanto una evaluación de resultados como del proyecto elaborado. Una *retroalimentación* puede ser realizada inmediatamente por parte de los compañeros, maestros, expertos, etc., en aras de mayor efectividad, pues brinda la oportunidad de recibir y aprender de la misma considerada como una parte natural de las actividades del desempeño.

La evaluación basada en el desempeño se centra en los proyectos considerados como producto, éstos muestran una tendencia a tomar su propio rumbo, por eso es importante evaluarlos de acuerdo con la efectividad del mismo en la medida que se desarrolla y a su conclusión. Durante el desarrollo del proyecto, las señales de avance y los resultados de mediano plazo pueden ser usados para medir el progreso y decidir si es necesario encausarlo. Otro aspecto a considerar de este trabajo, es la difusión al interior de las escuelas, en especial al docente, debido a la resistencia del cambio de paradigma: es más importante la ganancia económica que cuidar el ambiente y servir democráticamente a la sociedad.

La Asignatura CTS+I ya se ha iniciado en algunos institutos tecnológicos y se espera obtener resultados positivos, mismos que sólo se podrán conocer al darle seguimiento a los alumnos que hayan incursionado en ella. Finalmente, se han desarrollado acciones complementarias que han incluido capacitación a los maestros que estarán al frente de la asignatura; ejemplo de lo anterior son los Talleres Simulación Educativa con enfoque CTS+I que fueron diseñados e impartidos por las autoras en fechas recientes.

Conclusiones

Históricamente se ha observado que la ciencia y la tecnología evolucionan a medida que tienen la capacidad de responder a los principales desafíos de cada época. Los de la nuestra conciernen al riesgo ambiental global y a la equidad entre los pueblos (Funtowicz y Ravetz, 2000). Esta situación mundial plantea que la ciencia y la tecnología debe discernir entre: a) seguir al servicio de los intereses políticos y económicos creados dentro de la estructura hegemónica, pensando que tiene el control y la verdad absoluta o, b) reconocer que debe trabajar dentro de los linderos de la democracia, la pluralidad, lo impredecible y la inexistencia de un control

completo. Es en la primera premisa que ha prevalecido en los sistemas educativos, pero las manifestaciones sociales y ecológicas que en los últimos años se han venido presentando han hecho que el pensamiento sobre cómo educar a la sociedad cambie. Es en esta realidad, donde se puede observar que no existe ninguna tradición cultural que tenga la capacidad de anunciar las respuestas que exigen los problemas del planeta, que nacen los Estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) donde no se trata de discutir la importancia de la ciencia y la tecnología para la sociedad, sino que la discusión se centra en los objetivos que las enmarcan; de dónde proviene el financiamiento para que sean posibles; quiénes definen los mecanismos de evaluación y control; y sobre todo quién las gobierna. Dentro de esta disciplina se busca superar la concepción lineal de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, de las que se puede decir que la sociedad es sólo una receptora y escenario para “valorar” los productos –tecnología– y conocimientos –ciencia–, formándose así un eslabón de tres componentes lineales. Sin embargo, las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad tienen un carácter más impredecible, por lo que se vuelven complejas y dinámicas. Esta relación, por lo tanto, debe ser reflexionada con mayor profundidad y responsabilidad para que puedan entrecruzarse las consecuencias de la actividad tecnocientífica en la sociedad y los ecosistemas.

Es en esta corriente que el Sistema de Educación Superior Tecnológica (SNEST) decidió incluir dentro de las currículas de sus posgrados una asignatura que le diera un sello a los egresados como ciudadanos social y ecológicamente responsables. Empresa por demás difícil porque, como en todos los ámbitos científicos y tecnológicos, existe una renuencia a reinventar patrones disciplinarios edificados en la concepción de que la ciencia tiene una relación lineal con la sociedad. Sin embargo, se espera que la impartición de talleres con un enfoque CTS produzca un movimiento que logre imprimirle un sello de responsabilidad social y ecológica a

las investigaciones y productos científicos que se generen en el SNEST.

La Asignatura CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación) busca darle argumentos a los alumnos para que construyan sistemas productivos alternativos que favorezcan la solución de problemas reales de la sociedad de la que ellos forman parte. Como estrategia para impartirla se sugiere la herramienta REPA (Reflexionar, Examinar, Proyectar, Aplicar) que se fundamenta en la recreación de la realidad dentro de las aulas. Es decir, tanto el alumno como el maestro deberán llevar a discusión problemas que impliquen el contexto social y ecológico de manera integral; además, crea un ambiente altamente propicio para la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en todos los participantes. Algunas de las habilidades y competencias que REPA busca desarrollar son las sociales, relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, así como habilidades asociadas

con la planeación, conducción y la evaluación de una variedad de procesos que involucren la resolución de problemas y los juicios de valor, pero de manera muy especial, fomentar las habilidades para “aprender a aprender”, las habilidades tecnológicas, las metacognitivas como son la autodirección y autoevaluación y de manera sustancial, la integración de conceptos transdisciplinarios. La incorporación de la Asignatura Sello en los posgrados del SNEST, representa un reto y una oportunidad para el docente quien debe ser un verdadero promotor del cambio frente a las demandas de la productividad, pero imbricadas dentro de la sustentabilidad.

Esta experiencia ha sido complementada con el diseño de varios talleres denominados Simulación Educativa bajo el enfoque CTS+I, en los que han participado maestros que estarán al frente de la Asignatura CTS+I y que están sirviendo como prueba piloto. Mucho camino queda por recorrer redoblando esfuerzos y generando sinergias.

Referencias

ACEVEDO, José Antonio (1996). “Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS”. *Revista Borrador*. Vol. 13, 26-30. Disponible a texto completo en: <<http://www.campus-oci.org/salactsi/acevedo2.htm>> Consultado el 28 de abril de 2006.

ARROYO, Gloria; Evelinda Santiago (2005). “Estrategia REPA para la formación en Desarrollo Sustentable y Productividad en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica” *3^{me} Congrès de l'ADERSE*. à Lyon. France. Congrès de l'Association pour le Développement de l'Enseignement et de la Recherche sur la Responsabilité Sociale de l'Entreprise 18 et 19 octobre (2005).

BECK, Ulrich (1998). *Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

BRUNER, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

CABRAL R. Antonio (2000). “El genoma humano”. *Lunes de la Ciencia*. Suplemento: *La Jornada* del 2 de julio de 2000. Disponible a texto completo en: <<http://www.jornada.unam.mx/2000/07/04/cien-genoma.html>> Consultado el 1o de mayo de 2007.

FUNTOWICZ, Silvio O.; Jerome R. Ravetz (2000). *La Ciencia Posnormal. Ciencia con la Gente*. Barcelona, Icaria editorial.

MARTÍN GORDILLO, Mariano (2001). *AIDS-2001: la vacuna contra el sida. Simulación educativa de un caso CTS sobre salud*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

——— (2004). *¿La escuela en la red? Simulación educativa de un caso CTS sobre la educación y nuevas tecnologías*. Seminario-taller sobre Materiales Didácticos CTS en la Enseñanza Media. La Antigua, Guatemala, Organización de Estados Iberoamericanos.

MARTÍN GORDILLO, Mariano; Carlos Osorio (2003). “Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica”. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Escuela y medios de comunicación*, Número 32. Mayo-agosto. Disponible a texto completo en: <<http://www.rieoei.org/rie32a08.htm>> Consultado el 24 de marzo de 2006.

MARTÍN GORDILLO, Mariano; José Antonio López Cerezo (2000). “Acercando la Ciencia a la sociedad. La perspectiva CTS su implantación educativa”. En: *Ciencia, tecnología/naturaleza, cultura del siglo XXI*, Coordinadores: M. Medina y T. Kwiatkowska, Barcelona, Anthropos-UAM.

OSORIO, Carlos (2002). “La Educación Científica y Tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Aproximaciones y Experiencias para la Educación Secundaria”. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Enseñanza de la Tecnología*, Número 28. Enero-abril. Disponible a texto completo en: <<http://www.rieoei.org/rie28a02.html>> Consultado el 25 de abril de 2005.

RIECHMANN, Jorge (2004). *Ética Ecológica. Propuesta para una reorientación*. Uruguay, Editorial Nordan-Comunidad.

SANTIAGO, Evelinda (2005). *Desastre ecológico causa PEMEX por fuga de gasolina en Xicotepec de Juárez, Puebla. Simulación educativa CTS sobre desastres ecológicos y ciudadanía*. Documento de trabajo.

SERVIN, Mirna (2001). “Discutir el derecho genómico”. *Lunes de la Ciencia*. En: La Jornada del 19 de marzo de 2001. Disponible a texto completo en: <<http://www.jornada.unam.mx/2001/03/19/cien-servin.html>> Consultado el 1o de mayo de 2007.

SNEST (2004). *Modelo Educativo para el Siglo XXI*. México, CoSNET.

WAKS, Leonard (1990). “Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos intelectuales”. En: M. Medina y J. Sanmartín (Eds.): *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona, Anthropos.

APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE: PUNTO DE VISTA DEL ESTUDIANTE

MA. CONCEPCIÓN
RODRÍGUEZ
NIETO*, VÍCTOR
MANUEL PADILLA
MONTEMAYOR*,
JESÚS ENRIQUE
ESQUIVEL CRUZ*

* Laboratorio de
Cognición
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma
de Nuevo León
Correo e: crodriguez@
fap.uanl.mx
Ingreso: 07/02/07
Aprobación: 22/05/07

Resumen

Al aplicar grupalmente el Cuestionario de Proceso de Estudio de Biggs (1987) a 185 universitarios, los resultados mostraron una preferencia mayor por aproximación al aprendizaje profundo seguida por la aproximación de logro/estratégica. Se encontró la creencia de la importancia de la educación y conocimiento pertinente y actualizado para el éxito escolar y obtención de mejores empleos, una preferencia por clases cuidadosamente preparadas por los docentes y un aprendizaje de contenidos de datos y hechos. Se sugiere continuar con estos estudios para confirmar o refutar estos datos.

Palabras clave: aproximación al aprendizaje, aprendizajes.

Abstract

The Bigg's Study Process Questionnaire (1987) applied to a group of 185 university students showed a higher preference for a deep learning approach, followed by an achievement/strategic approach. The findings include a belief on the importance of education and relevant up-to-date knowledge for academic achievement and better job acquisition; a preference for courses carefully prepared by the teachers; and learning facts. This studies should continue to confirm or refute these findings.

Key words: Student's learning approach, learnings.

Introducción

La concepción de aprendizaje como construcción de significados, orientada a metas, situado, colaborativo, acumulativa, autorregulada e individualmente diferente (De Corte, 1996) es ampliamente aceptada en psicología y educación. En el constructivismo, el aprendiz interpreta la experiencia que elabora y prueba en base a conocimientos previos y conceptos compartidos por lo que el significado depende de la situación y convenciones sociales comunicadas (Entwistle, 2005).

El rol activo del aprendiz es un factor central subyacente a la Aproximación al Aprendizaje y Estudio del estudiante, dado que la percepción de su ambiente de aprendizaje influye en cómo aprende (Struyven, Dochy y Janssens, 2002). Esta perspectiva se desarrolló en educación superior principalmente en Australia, Inglaterra y China. Explora cómo los estudiantes aprenden y puntualiza cómo la enseñanza y evaluación afecta la calidad del aprendizaje (Entwistle, 2005, Ramsden, 1992). Por tanto, es un factor crucial en el nivel del entendimiento del conocimiento logrado por el estudiante y pretende contribuir a la explicación del proceso del aprendizaje en el aula.

La Aproximación al Aprendizaje y Estudio del estudiante se sustenta en la percepción del aprendiz de la tarea a realizar, en la influencia de los motivos percibidos para el estudio y el contexto inmediato de la actividad (Biggs, 1988a). En esta perspectiva para la construcción de un aprendizaje permanente son vitales la motivación y emoción (Kuhlthau y Todd, 2006). El estudiante tiene un conjunto de motivos para estudiar que determinará las estrategias para un rango de tareas de aprendizaje. En este sentido, la combinación de motivos y estrategias lleva al alumno a su aproximación al aprendizaje y estudio (Biggs, 1999).

La propuesta de aproximación al aprendizaje del estudiante proporciona un marco conceptual analítico para el entendimiento de diferencias en el aprendizaje y presenta tres aproximaciones: la

superficial, la profunda y la de logro/estratégica (Biggs, 1988a; Biggs, 1988b; Entwistle y Tait, 1996).

La aproximación superficial al aprendizaje se asocia a la intención de enfrentar la tarea y el ver los cursos como pequeñas unidades de informaciones no relacionadas que demandan rutinas de memorización (Entwistle, 2000). También se relaciona con deficiencias en apreciar la estructura de los principios imbuidos en el material a aprender (Marton y Säljö, 1997).

Múltiples investigaciones han aportado datos que permiten caracterizarla con una motivación extrínseca, una intención de satisfacer los requerimientos de un curso y obtener una calificación con un mínimo esfuerzo (Biggs, 1999; Entwistle, 2005; Entwistle y Tait, 1996; Heinström, 2002). Enfatiza la reproducción memorística de la información percibida como importantes para la tarea solicitada (Biggs, 1988a; Entwistle y Tait, 1996) y rutinas de memorización no reflexiva de la información y de procedimientos de solución de problemas (Entwistle, 2005; Entwistle, McCune y Walker, 2001).

En la aproximación al aprendizaje superficial, el estudiante aborda la temática a aprender como partes de conocimiento no relacionadas con un pensamiento no cuidadoso y mecánico (Entwistle, 2005; Watkins y Hattie, 1985) por lo que encuentra dificultad para dar sentido a las ideas nuevas (Entwistle, 2005). Cuando el aprendiz tiene que consultar fuentes de información lo hace sólo cuando es necesario y en nivel factual, favoreciendo las fuentes disponibles (Ford, Millar y Moss, 2001). Además, elige temas bien conocidos para asegurar la facilidad de localización de fuentes de información (Heinström, 2002).

El aprendiz que usa una aproximación superficial para un curso tiene poco compromiso personal con el aprendizaje por lo que ve las tareas como imposición externa no deseada (Struyven, Dochy y Janssens, 2002). En este contexto, tiende a sentirse aburrido con las actividades escolares (Entwistle, 2005) y presentar una actitud negativa

hacia los textos del curso (Marton y Säljö, 1997). La posición del estudiante es lograr un estudio balanceado entre no realizar mucho esfuerzo y no fracasar en la tarea (Biggs, 1988b).

En la aproximación superficial están relacionadas causas y efectos distintivos de bajo aprendizaje y fracaso en el compromiso de búsqueda y retos del aprendizaje para el estudiante. Jones, Caird y Putterill (1989) encontraron que la presencia de motivos y estrategias superficiales responde a la percepción de los estudiantes de demandas de la tarea y las cargas de trabajo que imponen los cursos. Los estudiantes invierten mucho tiempo en clarificar los obstáculos que podrían plantear las evaluaciones para lograr pasar los exámenes.

Por otra parte, aunque en ocasiones es necesario focalizarse en características superficiales del aprendizaje (por ejemplo, una fórmula a ser memorizada) su uso como aproximación permanente para el aprendizaje es contraria a las metas generales aceptadas en la educación universitaria (Biggs, 1988a).

La aproximación profunda al aprendizaje y estudio es una combinación de intenciones de entender y procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia (Entwistle, Nisbet y Bromage, 2004) que involucra el monitorear el entendimiento personal (Entwistle, McCune y Walker, 2000). En consecuencia, está enlazada a los procesos de autorregulación de aprendizaje y contenido (Vermunt, 1998).

La aproximación profunda permite al estudiante lograr el entendimiento construyendo un conocimiento (Biggs y Moore, 1993) más completo del material, recordar gran cantidad de detalles y hechos inmediatamente y algunas semanas después (Marton y Säljö, 1997). Una característica de esta aproximación profunda es una motivación intrínseca (Biggs, 1988a; Entwistle, 2001, 2005; Ramsden, 1992) por lo que el estudiante presenta una intención de aprender y entender el contenido e ideas del curso para sí mismo y de relacionar las partes y el todo (Entwistle, 2005; Watkins y Hattie, 1985).

El estudiante se ve inmerso en una lectura reflexiva y análisis de información para relacionar contenidos e ideas a conocimiento y experiencias previas (Entwistle, 2005; Regan y Regan, 1995) y desarrollar un entendimiento personal de un fenómeno (Entwistle y Tait, 1996; Heinström, 2002). De especial relevancia en esta aproximación profunda al aprendizaje y estudio es la búsqueda activa del mensaje del autor, el examen de la evidencia en el artículo y su correspondencia con las conclusiones. Lo anterior implica la relación de nuevas ideas con conocimiento previo y experiencia personal (Entwistle, 2005; Marton y Säljö, 1997).

La búsqueda de significados lleva a examinar los argumentos lógicos, cautelosa y críticamente (Entwistle, 2005), teorizar sobre lo que se ha aprendido y las extensiones y excepciones del conocimiento (Regan y Regan, 1995). Estos procesos requieren invertir tiempo y esfuerzo y consciencia de aspectos cualitativos del aprendizaje (Heinström, 2006; Marton y Säljö, 1997; Trigwell y Prosser, 1991) para ver patrones y principios subyacentes (Entwistle, 2005).

Otra característica del aprendiz que usa la aproximación profunda es el compromiso con el aprendizaje de un tema, por lo que se efectúa una amplia y selectiva búsqueda de información de alta calidad (Ford, Millar y Moss, 2001; Heinström, 2002; Limberg, 1999). Además, el estudiante opera conceptualizaciones de nivel alto o abstractas, disfrutar la tarea y uso de estrategias óptimas para ella (Heinström, 2002) y sobre todo, disfruta la tarea (Biggs y Moore, 1993).

Dentro de los procesos cognitivos que se encuentran en la aproximación profunda está la metacognición en aspectos de contenido de la información y habilidades analíticas (Heinström, 2002). Así mismo, el estudiante tiende a manifestar un monitoreo del entendimiento conceptualmente enlazado a procesos de autorregulación de aprendizaje y contenido (Vermunt, 1998).

Las aproximaciones profundas y superficiales que son adoptadas por diferencias en aspectos de la tarea que el estudiante percibe pueden ayudar a

obstaculizar su aprendizaje (Clarke y Dart, 1994). Ambas aproximaciones usan diferentes procesos cognitivos mutuamente excluyentes y pueden estar enlazadas a la aproximación de logro/estratégica (Regan y Regan, 1995).

La aproximación de logro/estratégica al aprendizaje se refiere al arreglo del contexto para hacer la tarea y está basada en la competencia y automejora del yo resultado de la obtención de calificaciones (Biggs, 1988b). Es sensible al contenido de los cursos y los procedimientos de evaluación usados o esperados (Entwistle, 2000; Struyven, Dochy, y Janssens, 2002). Se ha asociado a la organización en el estudio, logro académico (Entwistle, 2000) y conductas que caracterizan a un estudiante modelo.

Los aprendices “estratégicos” se ajustan a demandas de la tarea para obtener buenos resultados en el estudio (Entwistle y Tait, 1996). La organización del estudio incluye el manejo del tiempo y se traslapa con la regulación del estudio (Entwistle, Nisbet y Bromage, 2004). La principal característica de los estudiantes que seleccionan la aproximación de logro/estratégica es la intención de lograr las calificaciones más altas posibles usando, conscientemente, métodos de estudio bien organizados y un manejo de tiempo efectivo (Entwistle, McCune y Walker, 2001; Entwistle, 2005).

Los estudiante “estratégicos” tienen intención de encontrar las condiciones y materiales correctos para el estudio (Entwistle, 2005). Por tanto, necesitan un uso óptimo de las habilidades de estudio, tiempo, organización y estructuración de las búsquedas y atender a aspectos organizacionales y prácticos de la búsqueda de la información, transferir estas habilidades a futuras tareas y valorizarlas como beneficiosas para futuros trabajos (Heinström, 2002).

Cuando el estudiante se decide por el uso de una aproximación al aprendizaje estratégica, se focaliza en contenido académico, demandas del sistema de evaluación y a sus expectativas (Struyven, Dochy y Janssens, 2002). También, trata de hacer lo que hace bien, ser autodisciplinado

(Heinström, 2002) y percibir preferencias de los maestros (Entwistle, 2005).

La aproximación al aprendizaje estratégico involucra el uso sistemático de claves de búsqueda, habilidades de estudio, planeación y arreglo del tiempo de acuerdo a la importancia de las tareas (Chan, 2002) y el monitorear la efectividad del estudio (Entwistle, McCune y Walker, 2000), habilidades presentes cuando el estudiante adopta la aproximación estratégica.

Los estudiantes adoptan la estrategia más apropiada a sus motivos (Biggs, 1987). Una aproximación superficial/logro es elegida por estudiantes que quieren obtener altas calificaciones y por quienes piensan que la forma de lograrlas es usar estrategias superficiales. En contraste, muchos de los mejores estudiantes frecuentemente adoptan una aproximación profunda/logro (Biggs, 1987). Aunque la aproximación profunda y la superficial son mutuamente excluyentes, en un momento dado pueden estar enlazadas a la aproximación de logro.

Un estudiante no se ubica en una sola aproximación. Las formas de aproximación al estudio del individuo son complejas y se aplican en forma diferencial a ambientes particulares de enseñanza aprendizaje (McCune y Entwistle, 2000). El aprendiz tiene la posibilidad de usar todas o varias aproximaciones al aprendizaje y estudio en un periodo escolar lectivo que está compuesto por varios cursos.

Cada ambiente académico afecta de diferente manera la aproximación al aprendizaje y estudio que adopta el estudiante. Estas diferencias se asocian a prácticas de enseñanza y evaluación de las diferentes áreas de materias y propósitos que el estudiante en sus teorías implícitas mapea cuidadosamente (Ramsden, 1992). Un estudiante puede aprender los contenidos que le son enseñados como simples hechos o definiciones formales de conceptos o puede desarrollar una interpretación con significación personal y social del conocimiento con significado más allá de lo que el maestro enseña y que intentará comunicar en sus evaluaciones (Entwistle, 2005).

La adopción por el estudiante de varias aproximaciones al aprendizaje tiene un impacto significativo en la cualidad de su aprendizaje y nivel de éxito académico (Biggs 1987; Trigwell y Prosser, 1991).

Las distinciones entre la aproximación al aprendizaje del estudiante: superficial, profundas y de logro/estratégica fueron incorporadas por Biggs (1987) en el Cuestionario de Proceso de estudio (SQP). El SQP ha obtenido alfa de Cronbach de 0.43 a 0.85 y una estructura factorial ortogonal (Biggs, 1987, Volet, Renshaw y Tietzel, 1994; Regan y Regan, 1995). Christensen, Massey e Isaacs (1991) detectaron la misma estructura factorial en base a ítems del SQP.

Datos de aplicaciones del cuestionario SQP a estudiantes chinos de Hong Kong han demostrado que estos adoptan más una aproximación profunda a su estudio, seguida por la aproximación de logro y por último la superficial (Chan, 2002).

Los resultados respecto al género usando el cuestionario de Proceso de Estudio de Biggs (1987) han sido inconsistentes. Richardson (1993) y Murray-Harvey (1993) reportaron la ausencia de diferencias en los puntajes del SPQ entre ambos sexos.

En un estudio longitudinal de Gow y Kember (1990) las puntuaciones de la aproximación profunda al aprendizaje en los mismos estudiantes de nivel universitario de Hong Kong fueron mayores en 1er. año que en 2do. y 3er. año. Estos resultados fueron atribuidos a demandas de evaluación superficial de los cursos, sobrecarga de trabajo, estilo de enseñanza y fracaso en la motivación intrínseca.

Newble y Gordon (1995) detectaron que los puntajes en la aproximación superficial eran similar entre el primer y último año de estudios. Gow y Kember (1993) encontraron que la aproximación superficial disminuyó con los años de estudio y que era más una función de las prácticas de enseñanza. Así mismo, la motivación de logro declinó con el progreso de los estudiantes en el curso y con el nivel de altas calificaciones o

con la cantidad de tiempo invertido en el sistema de educación.

Anderson y Walker (1990) al aplicar el SPQ encontraron puntajes mayores en la aproximación de logro en el primer año de universidad y su declinación posterior. Estos puntajes fueron explicados por el entusiasmo inicial y buenas intenciones de los estudiantes cuando ingresan a la educación superior más que por una auto-descripción de su aproximación al aprendizaje y estudio.

Watkins y Hattie (1981) y Biggs (1987) detectaron que los hombres tienden a estrategias superficiales y las mujeres a estrategias profundas y que usan métodos de estudios más organizados que los hombres. Regan y Regan (1995) encontraron que los hombres usan más estrategias superficiales y las mujeres más estrategias de logro que los hombres.

Por los cambios en la educación superior, Biggs, Kember y Leung en 2001, revisan el SQP de 1987. Su razonamiento fue que en la actualidad la población estudiantil es más heterogénea, los cursos están menos basados en la enseñanza del docente y más en programas modulares. Además, parece que una versión corta sería más útil y fácil de usar por los maestros para evaluar e investigar sus propias clases. El resultado de dicha revisión fue el R-SQP-2F con sólo las escalas de aproximación profunda y superficial con 10 ítems cada una.

Sin embargo, el SQP de 1987 mantiene su vigencia como lo demuestran investigaciones en diversos países como las de: Cleveland-Innes, y Emes (2005), de Raadt, M., Hamilton, M., Lister, R., Tutty, J., Baker, B., Box, I. y cols. (2005), Donald, y Jackling (2007), Najar, y Kerrie (2001), Nelson, Shoup, y Kuh (2005), Phan, y Deo (2006), Quinnell, May, Peat, y Taylor (2005), Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio (2005) y Salim (2006), entre otros.

En nuestro país, la investigación de la perspectiva en la aproximación del estudiante a su aprendizaje y estudio, por una parte, está en sus albores y, por otra parte, la educación sigue

centrada en la enseñanza, además, la diversidad cultural es mínima por lo que, en este estudio, se usa el Cuestionario de Proceso de Estudio de 1987.

Este estudio tiene como objetivos detectar la aproximación al aprendizaje y estudio preferida por los estudiantes en los primeros semestres de su licenciatura y conocer los motivos que impulsan al estudiante a aprender aunado a las estrategias que usan para el logro de dichos motivos.

Además, se pretende apoyar la perspectiva de la aproximación al aprendizaje y estudio del estudiante en educación superior como un complemento a las propuestas clásicas que explican el aprendizaje escolar.

Método

Sujetos

La muestra fue de conveniencia. Participaron voluntariamente 207 estudiantes: 128 de 1er. semestre y 79 de 3er. semestre de una universidad pública. Se eliminaron 22 participantes por no responder todas las preguntas del cuestionario. Por tanto, se analizaron los datos de 185 sujetos, 112 de 1er. semestre y 73 de 3er. semestre. La distribución por sexo fue 32 hombres y 153 mujeres cuyas edades estuvieron en un rango de 16 a 23 años.

Materiales

Cuestionario de Proceso de Estudio (SPQ) de Biggs (1987) diseñado para estudiantes de educación superior. Es un cuestionario de autorreporte con formato de escala Likert de 42 ítems con un recorrido de 5 opciones donde 5 equivale a completamente de acuerdo y 1 a totalmente en desacuerdo. Mide tres aproximaciones al aprendizaje y estudio del estudiante: superficial, profunda y de logro. Cada una de ellas está compuesta por subescalas de: motivos superficiales, profundos

y de logro (7 ítems cada una) y tres categorías de estrategias para el aprendizaje asociadas a estos motivos: estrategias profundas, superficiales y de logro (7 ítems cada una).

Procedimiento

El diseño fue no experimental y descriptivo. Se aplicó el Cuestionario de Proceso de Estudio (SPQ) de forma grupal en la 3ª semana del semestre agosto-diciembre 2006 por un maestro. Los estudiantes fueron informados del propósito de la investigación y se les invitó a participar voluntariamente durante la hora de clase. Se enfatizó que no habría repercusiones de ningún tipo por no aceptar participar en el estudio. El cuestionario fue recolectado cuando el estudiante lo concluía y entregaba al maestro

Posteriormente se capturaron los datos y se procesaron con el programa estadístico SPSS.

Resultados

La consistencia interna del Cuestionario de Proceso de Estudio fue de 0.85 medida por el alfa de Cronbach. La estructura factorial mantuvo los tres factores con una carga mayor de 0.30. Sin embargo, cuatro ítems de la aproximación al aprendizaje y estudio de logro se desplazan a la aproximación profunda.

La aproximación profunda al aprendizaje fue seleccionada por el 45% (83) de los estudiantes, la aproximación de logro por el 44% (82) y la aproximación superficial por el 3% (5).

Un resultado interesante fue que 13 (7%) estudiantes obtuvieron puntajes iguales para la aproximación de logro y la aproximación profunda al aprendizaje y estudio. Además, un estudiante igualó las puntuaciones en las tres aproximaciones y otro en la aproximación superficial y profunda al aprendizaje.

Aunque la cantidad de hombres y mujeres es dispar, se analizaron los puntajes de las aproximaciones en base a género. La aproximación al aprendizaje más indicada por las mujeres

fue la de logro con un 47% contra el 31% de los hombres. Los hombres prefirieron más la aproximación profunda al aprendizaje (66%) y en las mujeres (41%) fue la segunda aproximación más elegida.

Al organizar los datos por el semestre que cursaban los estudiantes se encontró que los de primer semestre usan más la aproximación al aprendizaje de logro (52%) que los de tercer semestre (33%). Por otra parte, en tercer semestre fue mayormente obtenida la aproximación profunda (55%) a diferencia del primer semestre donde ocupó un segundo lugar con un 38%.

El interés en el estudio y en el trabajo que realizan, la consciencia de un conocimiento continuamente cambiante y en incremento que impulsa a descubrir cosas nuevas y confiables, fueron los motivos profundos más destacados.

Los motivos de logro que obtuvieron los mayores puntajes fue el deseo de los estudiantes de lograr calificaciones altas en los cursos porque consideran que éstas les permitirán un mejor trabajo cuando concluyan sus estudios y verse como personas que desean llegar muy alto.

En los motivos superficiales los ítems que obtuvieron puntajes mayores se relacionaron con la creencia de que una buena educación y ser universitario se asocia a un trabajo mejor pagado o seguro.

Intentar relacionar el material nuevo con lo que se sabe del tema y relacionar lo aprendido en una materia con lo de otra materia fueron las estrategias profundas de mayor relevancia.

La intención de mantener limpios y organizados los apuntes de temas y materias e intentar hacer las actividades solicitadas tan pronto como es posible fueron las estrategias de logro más citadas.

Las estrategias superficiales que aparecen con mayor puntaje son el aprender mejor cuando los maestros preparan cuidadosamente las clases y hacen esquemas de los puntos principales del tema y

la preferencia por cursos con datos y hechos sobre los contenidos con explicaciones teóricas.

Análisis y Discusión

La preferencia mayor por una aproximación al aprendizaje profunda, seguida por la aproximación de logro/estratégica y la aproximación superficial en tercer lugar encontrada en este estudio coincide con los datos de estudiantes chinos reportados por Chan (2002).

Un hallazgo sorprendente fue que considerando el total de participantes, la aproximación profunda al aprendizaje fuera la más elegida. Este dato es incongruente con comentarios en la informalidad de algunos docentes de que muchos de los alumnos, en particular de los primeros semestres de licenciatura, en numerosas ocasiones son renuentes a pensar y construir su propio conocimiento. Parte de esta creencia de los docentes se soporta en su percepción del comportamiento académico y de la etapa de vida (edad) de los estudiantes en los semestres iniciales.

Si el autorreporte de estudiantes de los primeros semestres de licenciatura es de intención de aproximación profunda al aprendizaje y hay docentes con la percepción de que esto difícilmente ocurre, habría que pensar, repensar e investigar el por qué de esta dicotomía considerando no sólo la percepción del docente sino también el estudiante universitario.

El que 13 estudiantes obtuvieran puntajes iguales en la aproximación de logro/estratégica y en la profunda de acuerdo con Biggs (1987) se relacionaría con alto rendimiento. En este estudio no se relacionó la aproximación al estudio con calificaciones por lo que este resultado se plantea como interrogante a responder.

En este estudio, en el 1er. semestre la aproximación al aprendizaje más seleccionada fue la de logro, lo que es diferente a lo reportado por

Grow y Kember (1993) y Newble y Gordon (1995) quienes encontraron un mayor puntaje para la aproximación al aprendizaje superficial.

Una probable explicación de estas diferencias pudiera encontrarse en aspectos de currícula y en el periodo histórico-social de los estudios australianos y esta investigación. Los estudios australianos son de la primera mitad de la década de los noventa y éste de 2006.

Así mismo, otra explicación tentativa es que los estudiantes al ingresar a la licenciatura tienen como propósito inicial el logro de buenas calificaciones, sea con un aprendizaje significativo o con un aprendizaje superficial. Después, con el avance en los semestres, los estudiantes van adaptándose a la naturaleza de la evaluación y tareas de los cursos y van modificando la aproximación al aprendizaje.

Los resultados mostraron que las mujeres reportaron mayor preferencia por la aproximación de logro/estratégica, lo que coincide con lo encontrado por Regan y Regan en su estudio en 1995. Este hallazgo es interesante dado que, tradicionalmente, se ha considerado a la mujer como poco competitiva y esta aproximación se relaciona con la competencia y ajuste a los requerimientos de los diferentes cursos. Igualmente, estos resultados pudieran relacionarse con los cambios en el rol de la mujer en la sociedad actual, donde ésta, cada vez más, aspira y se inserta en un mercado laboral de manera efectiva.

Además, la aproximación de logro/estratégica también se asocia a la sensibilidad a contenidos y procedimientos de evaluación de los cursos y organización en el estudio. La sensibilidad y organización, socialmente se considera mayor en la mujer que en el hombre lo que hipotéticamente pudiera influir en estos resultados.

En esta muestra mexicana los estudiantes hombres se inclinaron más por una aproximación al aprendizaje profunda, a diferencia de Watkins y Hattie (1981) y Biggs (1987) que hallaron que los estudiantes hombres australianos usaron más estrategias superficiales. Este resultado es diferente a la creencia en nuestra

comunidad de que las mujeres tienden más a un aprendizaje significativo y profundo por lo que es para reflexión y, con muestras más extensas, confirmarlo. No tenemos una explicación sólida para este resultado.

El análisis de ítems de motivos específicos con mayores puntajes en el cuestionario SPQ muestra un estudiante interesado en su aprendizaje y consciente de las demandas de la sociedad actual, de conocimientos nuevos y confiables en su formación académica. También presenta a un estudiante con la creencia de que las oportunidades laborales y el éxito profesional se relacionan con las buenas calificaciones y educación, lo que coincide con la creencia social sobre los beneficios de aspectos educativos y laborales.

La intención de los estudiantes de usar más el relacionar el conocimiento previo con el nuevo y con contenidos de otras materias implica que los ámbitos educativos han logrado transmitir ideas básicas del aprendizaje significativo y requerimientos de los cursos en la universidad. Cuestionamientos a responder serían: ¿esta intención se lleva a la práctica? Y si no es así ¿por qué?

Así mismo, se encontraron dos ideas asociadas a un aprendizaje memorístico y superficial que limitan las elaboraciones significativas del material a aprender y el aprender a aprender. Una de estas creencias es que se logra un mejor aprendizaje con clases preparadas y organizadas cuidadosamente por los maestros, lo que muestra una dependencia hacia el docente y una actitud pasiva. La otra creencia es preferir aprender contenidos de datos y hechos en vez de explicaciones teóricas, ya que se relaciona con un mínimo esfuerzo y con la reproducción de lo percibido como más importante para cumplir con las tareas.

El que los estudiantes reporten intentar organizar los apuntes de clase y hacer las actividades solicitadas en los cursos rápidamente involucra que el estudiante trata de adaptarse a las demandas de evaluación y estudio que impone el sistema educativo. Los resultados de esta investigación demuestran que los estudiantes

conocen las estrategias para lograr un aprendizaje profundo y las diferencian de las del aprendizaje superficial. Si se conocen ambos tipos de estrategias, emerge el cuestionamiento ¿por qué se prefieren las superficiales? la pregunta está en el aire y su respuesta implica investigaciones sistemáticas al respecto.

Las mujeres se inclinaron por una aproximación al aprendizaje de logro/estratégica y los hombres por una aproximación profunda. Este hallazgo requiere más estudios para su valoración dado que nuestra idea social es que el hombre tiene mayor intención de éxito profesional y la mujer es más reflexiva.

La aproximación al aprendizaje de logro/estratégica en 1er. semestre pudiera ser efecto de demandas de éxito en nuestro medio. La consideración de un mejor aprendizaje por una enseñanza estructurada del docente puede ser un indicio de tradiciones de enseñanza en nuestro medio y de un área de oportunidad y reflexión para los actores educativos.

Conclusiones

La concentración (89%) en la preferencia del estudiante hacia una aproximación profunda y una aproximación de logro/estratégica, y el 7% en puntuaciones iguales en las aproximaciones al aprendizaje profunda y de logro/estratégica parece mostrar que los estudiantes oscilan entre la intención de lograr un aprendizaje significativo y de obtener altas calificaciones ajustándose a las demandas de tareas y evaluaciones de los cursos.

La forma en que el estudiante se aproxima a su aprendizaje es dinámica y cambia a través

de los ciclos escolares. Al inicio de la carrera la intención es tener éxito en los estudios por lo que se usa una aproximación de logro/estratégica, pero conforme se avanza en la carrera se van interesando en el conocimiento disciplinar, por lo que, en el tercer semestre el estudiante se ha movido a una aproximación profunda.

En el estudio se encontraron diferencias de género, mujeres prefirieron una aproximación de logro y los hombres una aproximación profunda al aprendizaje.

Los motivos del estudiante para aprender son su deseo de lograr conocimientos nuevos y confiables para alcanzar el éxito académico y laboral. Estas metas se tratan de obtener mediante el uso de estrategias para relacionar conocimientos previos de un curso y conocimientos entre cursos, organizar los apuntes de clases y para cumplir con las tareas solicitadas. Lo anterior se facilita si los maestros imparten sus clases usando esquemas y dan mayor importancia al aprendizaje datos y hechos que a las explicaciones teóricas.

Los datos de este estudio muestran aspectos de las intenciones del estudiante sobre su ambiente educativo que de acuerdo a la perspectiva del docente en ocasiones no se concretizan en realidades. En este contexto se sugiere la continuación de este tipo de investigaciones a muestras mayores, en más semestres y carreras diferentes, así como la inclusión de la perspectiva de los docentes.

Agradecimientos

Este proyecto fue apoyado parcialmente por el financiamiento SEP PROMEP/103.5/05/2924 (2005-2006).

Referencias

- ANDERSON, D. y Miller, R. (1990). "Approaches to learning of beginning teacher education students". *The Changing Face of Professional Education*.
- BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Education Research.

- (1988a). "Assessing student approaches to learning". *Australian Psychologist*.
- (1988b). "The role of metacognition in enhancing learning". *Australian Journal of Education*.
- (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- BIGGS, J. B. y Moore, P. J. (1993). *Process of learning* (3rd Ed). Sydney: Prentice Hall.
- BIGGS, J., Kember, D. & Leung, Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*.
- CHAN, K. (2002). "Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning". *Paper presented at the AARE2002 Conference held at Brisbane, Australia from 1-5 December, 2002*. Consultado el 15 de junio de 2006 en: <http://www.aare.edu.au/02pap/cha02007.html>.
- CHRISTENSEN, C., Massey, D. R. e Isaacs, P. J. (1991). "An information processing perspective on the Study Process Questionnaire". *Research and Development in Higher Education*.
- CLARKE, J. A. y Dart, B. C. (1994). "The relationship between students' approaches to learning and their perceptions of what helps and hinders their learning". *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. University of Newcastle.
- CLEVELAND-INNES, M. F y Emes, C. (2005). "Social and Academic Interaction in Higher Education Contexts and the Effect on Deep Learning". *NASPA Journal*, 42 (2).
- DE CORTE, E. (1996). "Active learning within powerful learning environments/ Actief leren binnen krachtige leeromgevingen". *Impuls*, 26 (4).
- DE RAADT, M., Hamilton, M., Lister, R., Tutty, J., Baker, B., Box, I., Cutts, Q., Fincher, S., Haden, P., Hamer, J., Petre, M., Anthony Robins, A. Simon, Sutton, K. Tolhurst, D. (2005). Approaches to learning in computer programming students and their effect on success. *HERDSA 2005 Higher Education in a changing world and educational conference proceedings*. Consultado el 22 de mayo de 2007 en: <http://www.cs.otago.ac.nz/staffpriv/anthony/publications/pdfs/deRaadtEtAl.pdf>
- DONALD, J. y Jackling, B. (2007). "Student Characteristics and Approaches to Learning: A Cross- Cultural Study". In Meyers, N.M., Smith, B.N., Bingham, S.A. and Shimeld, S.F. (Eds.) *Proceedings of the Second Innovation in Accounting and Corporate Governance Education Conference*. 31 January – 2 February. Hobart, Tasmania.
- ENTWISTLE, N. (2000). "Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts". *Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November 2000*, Consultado el 8 de septiembre de 2006 en: <http://www.ed.ac.uk/ek/etl/docs/entwistle200.html>
- (2005). "Contrasting Perspectives on Learning". *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

ENTWISTLE, N. J., McCune, V. y Walker, P. (2000). "Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience". *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

——— (2001). "Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytical abstractions and everyday experience". *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 103-136). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ENTWISTLE, N., Nisbet, J. y Bromage, A. (2004). "Teaching-learning environments and student learning in electronic engineering". *Third Workshop of the European Network on Powerful Learning Environments*. Brugge, September 30 – October 2, 2004.

ENTWISTLE, N. J. y Tait, H. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31(1).

FORD, N., Miller, D. y Moss, N. (2001). "The role of individual differences in Internet searching: an empirical study". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52 (12).

GOW, L. y Kember, D. (1990). "Does higher education promote independent learning?" *Higher Education*, 19.

——— (1993). "Conceptions of teaching and their relationship to student learning". *British Journal of Educational Psychology*, 63.

JONES, J., Caird, K. Y Putterill, M. (1989). "First year university Commerce students' views of their learning environment". *Research and Development in Higher Education*, 10.

HEINSTRÖM, J. (2002). *Fast surfers, broad scanners and deep divers - personality and information seeking behavior*. Doctoral dissertation. Åbo: Åbo Akademi University Press. Consultado el 15 de diciembre de 2006 en: <http://www.abo.fi/~jheinstr/thesis.htm>

——— (2006). "Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students". *Information Research*, 11 (4). Consultado el 10. de noviembre de 2006 en <http://InformationR.net/ir/11-4/paper265.html>

KUHLTHAU, C. C. Y Todd, R. (2006). "Guided Inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools". *Center for Internantional Scholarship in School Libraries* (octubre 2006). Consultado el 10 de noviembre de 2006 en <http://www.cissl.scils.rutgers.edu/guidedInquiry/guidedInquiry.htm>

LIMBERG, L. (1999). "Experiencing information seeking and learning". *Information Research*, 5 (1). Consultado el 29 de agosto de 2006 en: <http://information.net/ir/5-1/paper68.html>

MARTON, F. y Säljö, R. (1997). "Approaches to learning". En *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*, 2nd edition. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MURRAY-HARVEY, R. (1993). "Identifying characteristics of successful tertiary students using path analysis". *Australian Educational Researcher*, 20 (3),

MCCUNE, V. y Entwistle, N. J. (2000). "*The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development*". Paper presented at the Innovations in Higher Education Conference, Helsinki, August 30- September 2, 2000.

NAJAR, R. y Kerrie, D. (2001) *Approaches to learning and studying in psychology: A revised perspective*. Consultado el 23 de mayo de 2007 en: <http://www.aare.edu.au/01pap/naj01247.htm>.

NELSON, T. F., Shoup, R. y Kuh, G. (2005). "Deep Learning and College Outcomes: Do Fields of Study Differ?" Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for Institutional Research*, May 29 – June 1, 2005 San Diego, CA

NEWBLE, D. I. y Gordon, M. I. (1995). "Medical students' learning style". *Medical Education*, 19.

PHAN, H. P. y Deo, B. (2006). "Approaches to Learning in Educational Psychology and Mathematics: A comparative Analysis in the South Pacific Region". *Australian Association for Research in Education*

QUINNELL, R., May, E., Peat, M. & Taylor, Ch. (2005). "Creating a reliable instrument to assess students' conceptions of studying biology at tertiary level". *UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings*

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

REGAN, L. J. y Regan, J. (1995). "Relationships between first-year university students' scores on Biggs' Study Process Questionnaire and students' gender, age, faculty-of-enrolment and first-semester grade-point-average". *25th Annual Conference of the Australian Teacher Education Association Inc. Sydney*.

RICHARDSON, J. T. (1993). "Gender differences in responses to the approaches to studying inventory". *Studies in Higher Education*, 18.

ROSÁRIO, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M (2005). "El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs". *Psicothema*, 17 (1).

SALIM, R. (2006). "Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado 20 de mayo de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>

STRUUVEN, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2002). "Students' perceptions about assessment in higher education: a review". *Joint Northumbria / Earli SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures, University of Northumbria at Newcastle*, August 28 – 30, 2002.

TRIGWELL, K. y Prosser, M. (1991). "Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level". *British Journal of Educational Psychology*, 61.

VERMUNT, J. (1998). "The regulation of constructive learning processes". *British Journal of Educational Psychology*, 68.

VOLET, S. E., Renshaw, P. D. y Tietzel, K. (1994). "A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study approaches using Biggs' SPQ questionnaire". *British Journal of Educational Psychology*, 64.

WATKINS, D. y Hattie, J. (1981). "The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and person logical factors". *British Journal of Educational Psychology*, 51.

——— (1985). "A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students". *Human Learning*, 4.

SUSTENTOS DE UNA POLÍTICA DE REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS*

ESTELA RUIZ
LARRAGUIVEL**

* El título con que fue presentado este ensayo es “Una aproximación a los sustentos de una política de reforma en la educación superior: El caso de las universidades tecnológicas y el diploma de Técnico Superior Universitario”, el cual fue reducido por razones editoriales.

** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo e: eruzlar@servidor.unam.mx.
Ingreso: 15/07/07
Aprobación: 12/09/07

Resumen

Se plantean los antecedentes políticos, educativos y sociales que dieron lugar a la creación en 1991, de las primeras universidades tecnológicas, particularmente, la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Se analiza el contexto socioeconómico prevaleciente en ese año, así como las circunstancias y decisiones que finalmente, sirvieron de sustento político y social para la instauración de una modalidad de educación superior de ciclos cortos, alternativa a la tradicional educación universitaria. Las investigaciones sobre la evolución del sistema de universidades tecnológicas en México, no han abundado en el conocimiento sobre los verdaderos determinantes históricos y sociales que impulsaron la instauración de una modalidad educativa distinta, y de la implantación del Técnico Superior Universitario.

Palabras clave: Universidades tecnológicas, educación superior tecnológica, políticas de la educación superior.

Abstract

This work brings up the political, educational and social backgrounds, which led to the creation of the Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl in 1991, the first technological university. Social and economical context during that year, as well as, circumstances and decisions that served as a political and social support to establish a short term courses on a higher education form –as an alternative to traditional college education– it is also examined. Research about technological universities evolution in México, have not been searched deep enough to get in touch with the real historical and social causes that prompted the establishment not only of a different educational mode but also, the introduction of the Higher Technical University degree.

Key words: Technical universities, higher technical education, higher education politics.

Antecedentes

En el marco de la investigación educativa nacional, los estudios sobre la educación superior tecnológica se caracterizan por ser muy escasos y con abordajes poco profundos sobre sus orígenes y función social; además, es frecuente observar que su referencia obligada se justifica solamente porque constituye un componente esencial en los procesos de diversificación y diferenciación en que están incurriendo los sistemas de educación superior, no obstante que en la mayoría de las veces, el peso del análisis recae principalmente en la evolución del subsector universitario (Kent, 2005: 67).

Este aparente desdén por la educación tecnológica del nivel superior, con frecuencia se manifiesta en errores en el uso de la información, además de un manejo poco cuidadoso que ha dado lugar a descripciones un tanto distorsionadas sobre el funcionamiento, el origen institucional, o las determinaciones históricas y políticas que han sustentado la creación y crecimiento de los distintos subsistemas que comprende la educación superior tecnológica en México.

De igual manera, un segundo aspecto a destacar en los análisis sobre la educación superior tecnológica, se relaciona con el tipo de explicaciones teóricas que se formulan para entender la función social de las instituciones tecnológicas. En los trabajos recientemente elaborados en donde se analizan las transformaciones que ha experimentado la educación superior mexicana, es común observar cómo los autores recurren a las explicaciones económicas que buscan resaltar la relevancia de la educación tecnológica en la formación de recursos humanos y su relación con el desarrollo económico y social. Sin duda, este argumento es cierto e inclusive fue la razón principal que llevó a las sociedades más industrializadas de los siglos XVIII, XIX y XX, a institucionalizar la enseñanza técnica, pero aún así, estas aseveraciones que muchas veces provienen del discurso oficial, ocultan los verdaderos sustentos de una política de reforma.

A manera de ilustración, un buen ejemplo de esta falta de atención en los abordajes de la educación superior tecnológica lo representan los recientes trabajos dedicados al examen de las universidades tecnológicas (UT) o aquellos en donde el análisis sobre las transformaciones de la educación superior mexicana, la referencia de las UT se convierte en una cita obligada en la explicación de la diversificación y diferenciación de la educación superior. En estas investigaciones, es común observar que varios de los marcos explicativos que se construyen para entender el funcionamiento y desarrollo del sistema de universidades tecnológicas, se apoyan en los cambios ocurridos en el mundo del trabajo y en los desafíos que esto significa para la formación de capital humano en la llamada economía basada en el conocimiento y en el logro de la equidad social mediante la elevación de la escolaridad y las calificaciones. Inclusive, en los últimos años las recomendaciones de los organismos internacionales, principalmente del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han sido una referencia recurrente por parte de algunos autores para justificar la creación de las nuevas instituciones tecnológicas o para entender el papel crucial que juega la educación superior tecnológica en el contexto de las grandes transformaciones económicas y sociales (Vargas, 2003).

Pero, ¿acaso son estas explicaciones los verdaderos sustentos de una política educativa?, ¿cuáles han sido las “historias verdaderas” donde se asienta el origen de una institución, de una nueva modalidad educativa, de una nueva carrera, o inclusive, de una toma de decisiones que se convierte en políticas de acción? Si bien aquellas explicaciones que sirven de marco referencial sobre las UT son ciertas y efectivamente responden a las sugerencias mundiales sobre la diversificación del sistema de educación superior, no obstante en dichos análisis debiera haber un tratamiento más histórico que meramente conceptual, a fin de contar con una información más

detallada y con mayor veracidad sobre las causas u origen de la toma de decisiones y formulación de políticas.

La instauración de carreras cortas y diplomas de nivel técnico en la educación superior mexicana

Bajo la consigna de que el sistema de educación superior debiera diversificarse y ofrecer opciones distintas a la formación universitaria, en 1991 bajo las iniciativas del gobierno federal se creó el sistema de universidades tecnológicas en el que se introduciría un modelo educativo desconocido hasta entonces en el panorama de la educación superior mexicana. Dicho modelo involucraría la formación de técnicos superiores universitarios a nivel postbachillerato, mediante el establecimiento de carreras intensivas de dos años de duración en especialidades muy articuladas a las necesidades de los puestos intermedios que se estructuran en las jerarquías laborales de las empresas industriales y de servicios.

El sistema de universidades tecnológicas (SUT), arrancó con la fundación de tres planteles localizados en las ciudades de Aguascalientes, en Tula en el estado de Hidalgo y en Nezahualcóyotl en el Estado de México, con la apertura de cinco carreras: Técnico Superior Universitario (TSU) en Administración y Organización de Empresas, TSU en Comercialización, TSU en Informática y Computación, TSU en Organización de la Producción y TSU en Mantenimiento Industrial, siendo la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, la única de las tres que impartiría las cuatro primeras. La matrícula inicial en el conjunto de las tres instituciones fue de 426 estudiantes.

Sin embargo, es importante mencionar que en las etapas iniciales de la planeación de las primeras universidades tecnológicas, la atención se centró en la creación de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN). La decisión política de fundar una institución de este tipo en la zona, se apoyó en la necesidad urgente de sa-

tisfacer una demanda de educación superior muy sentida en el área conurbada al Distrito Federal, particularmente en los municipios de Ecatepec y Nezahualcóyotl, en donde algunos grupos sociales y empresariales originarios de esos municipios, solicitarían la creación de instituciones de educación superior al entonces presidente Salinas de Gortari (Martínez, 1994).

Con el propósito de cumplir con el compromiso presidencial, en 1989 el gobernador estatal (Pichardo Pagaza), encomendó al secretario de Educación del Estado de México, crear la Coordinación de Proyectos de Educación Superior, que se encargaría de todo lo relacionado con la planeación de los dos nuevos establecimientos superiores, teniendo entre sus primeras actividades, la realización de diversos estudios de factibilidad en ambas zonas con el fin de determinar no sólo la viabilidad de establecer ambos centros universitarios, sino también delimitar las características que debieran tener. Dichos trabajos se realizaron entre 1989 y 1990 e involucraron un diagnóstico sobre los aspectos económicos y sociodemográficos que presentaban Ecatepec y Nezahualcóyotl, así como la oferta y demanda educativa de nivel superior existente en esas localidades (Martínez, 1994). Los resultados encontrados así como las conclusiones alcanzadas, permitieron no sólo detectar problemas y necesidades importantes para la toma de decisiones en materia de educación superior, sino también precisar el tipo de institución que era necesario diseñar según las particularidades y necesidades sociales, económicas y educativas que en esos años mostraba cada municipio.

Mientras que para Ecatepec, los estudios de referencia recomendaron la creación de una institución de educación tecnológica orientada a apoyar el desarrollo industrial del municipio y en el que se instaurarían carreras de ingeniería en varias especialidades acordes con las demandas de la industria local, para Nezahualcóyotl se pensó en una institución que correspondiera al desarrollo social y económico de la zona, siguiendo los lineamientos formulados en el

Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, especialmente los que se referían a la necesidad de abrir y ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior a los grupos sociales más desfavorecidos, reorientando la matrícula hacia aquellos estudios que brindarían mayores posibilidades de empleo (Martínez, 1994: 12).¹ Se consideró también, que la nueva institución a crearse en el municipio, debiera sostener un modelo de carreras que permitiera a sus egresados crear sus propios empleos, lo que significaría ofrecer, en palabras de Sylvie Didou: “una preparación básica para el trabajo más que para el empleo” (2000: s/p).

La presión social por atender la apremiante demanda de estudios superiores en la zona oriental del Estado de México, también significó una coyuntura muy oportuna para que los gobiernos federal y estatal probaran diferentes formas de organización y financiamiento en las nuevas instituciones. La fundación tanto del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec en 1990, como de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl en 1991, se hicieron bajo la consideración de que fueran organismos públicos descentralizados de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propio y con un esquema de financiamiento compartido entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gobierno estatal.² Para el Estado de México, el establecimiento de estos centros superiores con esas condiciones, representaron una acción de gran relevancia política ya que por primera vez en la historia de la entidad, el gobierno mexiquense contaba con un sistema estatal de educación superior propio que le permitiera tener una mayor injerencia en

la planeación de las instituciones de educación de este nivel, y adquirir mayores facultades para definir una política integral de educación superior en el estado (Martínez, 1994).³ Una segunda línea de política que fue tomada en cuenta para su puesta en práctica en las nuevas instituciones, es la referida a la implantación de estrategias de estrecha vinculación con los sectores productivos y de servicios. En este sentido, la vinculación escuela-empresa se constituiría como el eje articulador del conjunto de actividades y programas académicos que además de regularizar el desarrollo de modelos educativos y curriculares, se establecerían modalidades de organización que permitieran la participación directa de los grupos empresariales y del ámbito privado en los órganos de decisión académica y administrativa.

El auge industrial que a principios de los noventa ya experimentaba el municipio de Ecatepec, se tradujo en una demanda de profesionistas que preferentemente radicarán en la zona, por lo que el establecimiento de un tecnológico superior dedicado a la formación de ingenieros, constituyó una decisión lógica y pertinente para las necesidades de la industria local. No fue así en el caso de Ciudad Nezahualcóyotl, que en esos años presentaba una realidad social y económica distinta. Su economía de baja escala, altos índices de violencia, intensos flujos migratorios, su nivel de vida precario y la imagen histórica de su población caracterizada por la beligerancia que en años anteriores, le imprimió a sus demandas por la regularización de los predios y la obtención de diversos servicios públicos, fueron factores determinantes para que tanto

¹ Los estudios referidos constituyeron una base importante para la toma de decisiones, al mismo tiempo que se traducirían en un requisito indispensable para la creación posterior de nuevas IES en el territorio nacional por parte del gobierno federal.

² Con la creación del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, arrancó lo que sería después el sistema de institutos tecnológicos descentralizados.

³ Hasta antes de 1990, el sistema de educación superior del Estado de México comprendía a la Universidad Autónoma del Estado de México, tecnológicos federales e instituciones de carácter nacional (IPN, UNAM, SEP) y no contaba con una institución educativa estatal con la apertura organizacional que posibilitara a la Secretaría de Educación del Estado, participar directamente en la planeación, financiamiento y toma de decisiones académicas e institucionales.

el secretario federal como el ejecutivo estatal, decidieran que crear una universidad pública de carácter autónomo podría significar un gran riesgo político y social para el estado mexicano en el futuro, por lo que desde un principio, prevaleció el consenso de que la nueva institución no debiera tener los mismos principios y características de las universidades tradicionales tanto en los niveles de organización y modelos educativos como en lo que se refiere a las carreras de licenciatura en áreas, que si bien eran muy solicitadas por la población estudiantil de la localidad, éstas ya se encontraban saturadas en el mercado de trabajo.

Un estudio comparado sobre los modelos de educación superior considerados como no tradicionales que se verificaban en otros países, elaborado por la Coordinación de Proyectos de Educación Superior de la Secretaría de Educación mexicana, permitió identificar varias opciones educativas cuya aplicación en México, responderían adecuadamente a las necesidades tanto de demanda social como económica que se planteaban en zonas como el municipio de Nezahualcóyotl. Los *community colleges* de Estados Unidos, los institutos universitarios de tecnología de Francia, el *facshobulen* alemán, entre otros, representaban alternativas de educación superior tecnológica que se caracterizaban por su estrecha vinculación con el sector productivo y la formación de técnicos con los requerimientos puntuales de los puestos ocupacionales intermedios (Martínez, 1994).

Tomando en cuenta estos criterios el entonces titular de la SEP, Manuel Barlett, decide proponer que la nueva institución debiera inspirarse en el modelo de los institutos universitarios de tecnología de Francia, por lo que la planeación de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, quedó finalmente bajo su responsabilidad con el apoyo de un grupo de asesores dirigidos

por él. Su construcción se hizo con el respaldo de la Embajada Francesa y bajo la supervisión directa de asesores y funcionarios franceses de esas instituciones.⁴ Si bien se tuvieron que hacer algunas modificaciones de carácter organizacional, educativo y pedagógico a fin de domesticar el modelo a las necesidades educativas del país, estas acciones no dejaron de constituirse en una transferencia institucional en la que se introduciría una figura como es el de Técnico Superior Universitario reconocida en ese entonces en el mercado laboral francés, pero desconocida entre los sectores del empleo en México.

Con el propósito de implantar el modelo del Instituto Universitario de Tecnología (IUT) francés, la participación de la SEP en el proyecto de la UTN se concretó en los últimos meses de 1990, teniendo entre sus primeras actividades la de encomendar a empresas particulares de estudios de mercado y demanda social, la elaboración de dos grandes investigaciones, una de ellas sobre la caracterización de las condiciones socioeconómicas así como las expectativas y aspiraciones educativas de la población estudiantil en edad de estudiar la educación superior radicada en la zona, y un segundo estudio sobre el mercado laboral del área conurbada a Nezahualcóyotl, atendiendo los problemas y necesidades de las empresas en materia de recursos humanos en los distintos segmentos ocupacionales. Este último estudio, el cual involucró una encuesta a 500 empresas industriales y de servicios ubicadas en la zona de influencia de Nezahualcóyotl, demostró que su principal problema era el de poder contar con personal calificado que les permitiera cubrir los puestos de mandos medios principalmente de supervisión y control (INDERMERC-SEP, 1991). El estudio posibilitó definir no sólo las carreras que debieran impartirse, sino también los perfiles y contenidos curriculares.

⁴ Se tiene la información de que Philips Coombs recomendó al Lic. Barlett la creación de una institución tipo IUT, como la más idónea para las características sociales y económicas de Nezahualcóyotl, como así constaba en los estudios de factibilidad. El Dr. Coombs era en ese tiempo, director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

Durante el proceso de planeación de la UTN a principios de 1991, se sumaron la creación de instituciones similares en Tula, Hidalgo y en Aguascalientes, dando lugar a la conformación del sistema de universidades tecnológicas. Al igual que en la UTN, la fundación de universidades tecnológicas en esos dos últimos municipios, precisó de la realización de los mismos estudios de factibilidad que permitieran determinar las carreras que específicamente se necesitarían según las condiciones socioeconómicas de la zona de influencia de cada institución.

La idea de transferir un sistema de educación tecnológica de nivel superior desarrollado en Francia desde 1968 a las realidades socioeconómicas y educativas del municipio de Nezahualcóyotl, devino en el establecimiento de un modelo educativo que se distinguiría por ofrecer un programa intensivo de formación de aproximadamente 3,000 horas distribuidas en seis cuatrimestres, que llevarían a la obtención del título de “Técnico Superior Universitario”. La selección y organización de los contenidos temáticos refieren un 30% de conocimientos teóricos y disciplinas básicas y un 70% de conocimientos prácticos de aplicación inmediata y desarrollo de habilidades, especialmente en el último cuatrimestre, el cual está dedicado a la realización de estancias –de aprendizaje– en alguna empresa industrial o de servicios. El modelo pedagógico que lo sustenta, alude a una enseñanza con los atributos de calidad, pertinencia, intensidad y polivalencia y la vinculación universidad-empresa se constituiría como el principal soporte organizacional y educativo (CGUT, 2000; Villa Lever, 1999 y 2003; y Silva, 2004).

Con estas referencias, no obstante, cabría preguntarse sobre los criterios que en 1990, sirvieron de justificación para implantar un modelo

de educación superior traído desde el exterior, en una zona difícil y potencialmente convulsiva como en ese entonces era considerada Ciudad Nezahualcóyotl, este cuestionamiento adquiere un mayor matiz, si se toma en cuenta el contexto social, económico y político prevaeciente a principios de la década pasada.

La creación del sistema de universidades tecnológicas, su coyuntura histórica

La creación del sistema de universidades tecnológicas se inscribe en un ambiente de profundas reformas y cambios principalmente de orden económico y político. En esos años, el país venía transitando por un proceso de gradual apertura en la economía que se inició en 1985 cuando México ingresó al Acuerdo General de Comercio y Servicio (GATT); se encontraba también a un año de firmarse el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá y a tres años de su puesta en marcha.

En los inicios de la década de los noventa, tampoco la política educativa del país se diseñaba con base en las presiones de los organismos mundiales que dictaban recomendaciones de cambio en la política educativa para el nivel superior. En 1991, México no había ingresado a la OCDE⁵ y por lo tanto, sus observaciones e indicaciones no fueron consideradas sino hasta después de 1997⁶. De igual manera, otros organismos internacionales como el Banco Mundial,⁷ la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quien junto con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) publicó en 1990 el trabajo “Transformación Productiva con

⁵ El ingreso de México a la OCDE ocurrió en 1994.

⁶ En ese año aparece el libro “Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación Superior: México”, editado por la OCDE.

⁷ Recomendaciones que se imprimen en el libro *Lecciones de la Experiencia*, publicado en 1995.

Equidad”, el cual se dio a conocer después de ese año, y las sugerencias del Banco Interamericano de Desarrollo,⁸ en realidad comenzaron a tener influencia en las políticas nacionales para la educación superior apenas a mediados de los noventa, y los conceptos de *sociedad del conocimiento* o *economía basada en el conocimiento* no eran todavía incorporados en los discursos oficiales sobre el nuevo papel que debiera desempeñar la educación superior en México.⁹

Por otra parte, es posible inferir que en el periodo 1990-1991, la industria y el sector terciario nacional continuaban desarrollándose bajo los esquemas de una economía cerrada, orientada al mercado interno y basada en la sustitución de importaciones, con una organización del trabajo asentada en estructuras ocupacionales rígidas sostenidas en una visión muy dualista del trabajo técnico, lo cual se reflejaba en un mercado de trabajo que no estaba preparado para recibir y valorar a los técnicos con escolaridad superior.

Lo anterior sale a colación porque como se señaló al principio, algunos autores interesados en el examen sobre las políticas que impulsaron la creación y posterior desarrollo de las universidades tecnológicas en México, suelen enmarcarlas a manera de justificación teórica o referencial, en las formulaciones de reforma educativa que plantean los organismos internacionales, así como en los aspectos relacionados con las grandes transformaciones que están ocurriendo en el mundo del trabajo, el empleo y el mercado ocupacional (Villa Lever, 2003: 84-88; Villa Lever y Flores, 2002: 21; CGUT, 2000). Si se toma en cuenta el contexto histórico cuando se fundaron las tres primeras UT, esas explicaciones son un tanto limitadas como para entender las razones de índole político que a principios de los noventa, llevaron a los

tomadores de decisiones –funcionarios de la SEP y secretarías de educación estatales– a incorporar un modelo educativo extranjero del nivel superior en el país en el que se preparan técnicos con una formación a nivel postbachillerato.

A manera de suposición, lo que se puede deducir en torno a la construcción de la Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl, es que la necesidad por atender una demanda muy vigorosa proveniente del municipio del mismo nombre, representó una oportunidad para elevar el nivel de escolaridad de grupos sociales con posibilidades de ser relegados de la educación postbachillerato, mediante la edificación de una institución de educación superior distinta a las universidades tradicionales, una decisión que después se constituiría en una política de reforma educativa para el nivel superior.

Algunas conclusiones

Es evidente que detrás de estas acciones, prevaleció una intencionalidad más social y política que propiamente educativa, que contenía el propósito de responder a una demanda apremiante proveniente de jóvenes con un origen social modesto que o bien, por varias circunstancias tenían pocas posibilidades de ingresar a la educación universitaria, o no se encontraban en condiciones de realizar una carrera larga y sólo aspiraban a obtener en el corto plazo un diploma que les acreditara la posesión de conocimientos y habilidades necesarios para el rápido ingreso al mundo del trabajo en mejores condiciones laborales y salariales, lo que significaría reorientar sus intereses de estudios superiores hacia una educación tecnológica acorde con sus dificultades académicas y condiciones sociales, culturales y económicas (OCE, 2004).¹⁰

⁸ El BID publicó el documento “Educación Superior en América Latina y el Caribe” en 1997.

⁹ Basta recordar que el conocido “Libro Blanco sobre la Educación y la Formación” de la Comisión de las Comunidades Europeas en donde se hace mención de estos términos, apareció en 1995.

¹⁰ Un interesante estudio sobre las posibilidades de creación de instituciones superiores con modelos educativos e institucionales dirigidos a los estudiantes menos favorecidos socialmente, como mecanismo de búsqueda de la igualdad social, es el desarrollado por Pedro Flores Crespo (2002).

Pareciera que con la creación de las UT se abre una nueva “ola” de masificación de la educación superior al favorecer el acceso a jóvenes que por su situación de insuficiencia educativa y baja condición social y económica, no fueron favorecidos para ingresar a la educación superior pero fueron reorientados hacia la educación tecnológica puntualmente dirigida a las necesidades de los sectores productivos con nuevas calificaciones técnicas.

Otro de los propósitos, tuvo que ver con la posibilidad de desarrollar nuevos modelos institucionales y educativos con la flexibilidad organizacional que permitieran a los gobiernos tanto federal como estatales, tener una mayor

injerencia en las instituciones con fines de monitoreo y mayor margen de maniobra en la aplicación de las políticas, principalmente en lo que se refiere a la definición de carreras, contenidos y calidad de la enseñanza, además de la proposición de nuevas calificaciones laborales para el mercado de trabajo, como así lo demuestra el diploma de Técnico Superior Universitario. Hay que tomar en cuenta que para varias entidades del país, la creación de una UT en su territorio, significó la fundación de una institución superior de carácter estatal, en la que por primera vez, el gobierno de la entidad podría definir una política de educación superior estatal, como así fue el caso del Estado de México.

Referencias

CGUT (2000). *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria*, Coordinación General de Universidades Tecnológicas–SEP, México

DIDOU, Sylvie (2000). “Globalización, integración macrorregional y políticas de internacionalización en el sistema mexicano de educación superior”, en *Education, Policy Analysis Archives*, Vol. 8, Num 11, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n11/v8n11-1.htm>.

KENT, Rollin (2005). “La dialéctica de la desesperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXIV(2), Num. 134, abril-junio.

MARTÍNEZ CRANSS, P. (1994). “La vinculación: función sustantiva en las nuevas instituciones de educación superior del Estado de México”, en *Perfiles Educativos*, no. 65, julio-septiembre.

OCE (2004). “Universidades Tecnológicas”. Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado No. 125, 11 de junio, <http://www.observatorio.org>.

SILVA, Marisol (2004). “La relevancia de las Universidades Tecnológicas”, en Didriksson Axel, Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Coords.) *El futuro de la educación superior en México*. México, Plaza y Valdez-CESU.

VARGAS LEYVA, M. Ruth (2003). “La educación superior tecnológica” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXII, Num. 2, abril-junio.

VILLA LEVER, Lorenza (1999). “En busca de nuevas formas de vinculación escuela-industria para la formación profesional. El caso de las universidades tecnológicas y de la Escuela de la Volkswagen de México”, en Casas, R. y Luna, M. (coords.) *Gobierno, academia y empresas en México*, México, IIS-UNAM-Plaza y Valdez Editores.

_____ (2003). “Las Universidades Tecnológicas: Una nueva estrategia de las políticas de formación en México” en Santos Corral, M. J. (coord.) *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, México, IIS-UNAM.

_____ y Pedro Flores (2002). “Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 14, Vol. VII, enero-abril, México.

Mirador
|
Mirador
Mirador

EL MODELO DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

PEDRO HORRUITNER SILVA*

Introducción

El Ministerio de Educación Superior (MES) de la República de Cuba, desde su creación en 1976, le ha prestado gran importancia al control del trabajo de las instituciones de educación superior, como vía fundamental para lograr un mejoramiento continuo de la calidad. Dentro del sistema de control establecido se encuentra la evaluación institucional, la cual se ha ido perfeccionando y ajustando, tanto al nivel de desarrollo alcanzado por las instituciones de educación superior, como a los métodos y procedimientos empleados para ejercer la actividad de control.

Las distintas acciones de evaluación y control realizadas durante todos estos años, han permitido conocer los cambios cualitativos experimentados en la educación superior en favor de la calidad y promover estadios superiores.

El grado de desarrollo alcanzado por la educación superior y su adecuación al contexto internacional actual, aconsejaron iniciar un nuevo perfeccionamiento del sistema de evaluación institucional, aprovechando la experiencia acumulada hasta el presente, para enfrentar los nuevos retos planteados por la sociedad a las universidades.

Así, el MES estableció un Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), dirigido, entre otros aspectos, a fortalecer y priorizar aún más la cultura de la calidad en la educación superior, y a promover, estimular y certificar la calidad de los diferentes procesos e instituciones de este nivel de enseñanza. Este sistema SUPRA es conducido por la Junta de Acreditación Nacional (JAN), un órgano colectivo independiente, de carácter académico, constituido por expertos seleccionados de entre las propias universidades cubanas, pero que actúan a título personal y no representan a ninguna institución de educación superior en particular. La JAN tiene la facultad de proponer al ministro de Educación Superior la aprobación de los diferentes niveles de acreditación previstos en cada uno de los sistemas que conforman el SUPRA.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) es parte integrante del SUPRA y constituye el elemento esencial para evaluar y acreditar la calidad en las carreras que se desarrollan en las distintas instituciones de educación superior. Su concepción se basa en un conjunto de antecedentes, tanto sociales como pedagógicos, que han constituido referentes para contextualizarlo en función de las condiciones de Cuba.

* Director de Estudios de Pregrado del ministerio de Educación Superior de la República de Cuba; miembro del Consejo Científico de la Asociación de Pedagogos de Cuba; Experto evaluador del Programa ALBan de la Unión Europea.
Correo e: pedroh@reduniv.edu.cu

El objetivo general del sistema es, en esencia, la elevación continua de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias.

Lo anterior significa que el SEA-CU se convierte en la herramienta principal para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales y, por lo tanto, su patrón de calidad deviene en un aspecto esencial del trabajo didáctico que desarrollan los colectivos universitarios en aras de elevar la calidad del proceso de formación que ellos desarrollan.

Planteamiento del problema

Uno de los temas más complejos y actuales en relación con la educación superior es la manera de asumir el concepto de calidad de una carrera universitaria. La diversidad de posiciones al respecto recogidas en la literatura sobre el tema obliga, sin pretensiones de agotar el debate, a tratar de fijar algunos preceptos generales con los cuales guiarse. Ello es sumamente importante por diferentes razones, pues el propio concepto es después utilizado, instrumentado, en procesos de validación, acreditación y evaluación institucional, en donde la calidad constituye el eje estructurador fundamental.

El concepto de calidad se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio, en este caso el proceso de formación previamente establecidas, que se constituyen en un patrón contra el cual se hacen evaluaciones periódicas de dicho proceso. En la educación superior cubana, este concepto de calidad se asume como resultado de la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia integral, entendida esta última en su acepción más general, como se explicará más adelante.

El concepto de excelencia académica en la educación superior cubana se asocia, fundamentalmente, a tres aspectos diferentes, que son:

- Los recursos humanos.
- La base material disponible.
- La gestión del proceso de formación.

La excelencia de los recursos humanos se considera el aspecto esencial. Si se cuenta con profesores preparados profesionalmente, con una adecuada formación pedagógica, consagrados plenamente a su labor formativa, y con estudiantes preparados, motivados, que dispongan de todas las posibilidades para estudiar y aprender, entonces una parte muy importante de la lucha por alcanzar altos niveles de excelencia está lograda. Para la educación superior cubana el hombre constituye el factor esencial para lograr la excelencia en el proceso de formación.

Unido a ello, se requiere disponer de una adecuada base material de estudio. En un país de limitados recursos económicos como Cuba, las universidades cubanas están dotadas del equipamiento básico necesario para enfrentar un proceso de formación de calidad y se trabaja arduamente por mantenerlo apto y actualizado, pero no es posible disponer en cada una de ellas de todos los recursos requeridos, sobre todo en carreras tan costosas como son las ciencias naturales, las ingenierías, las ciencias agropecuarias, la medicina y la medicina veterinaria, por sólo citar algunas. En su lugar, la sociedad cubana maneja el concepto de que cualquier instalación existente en el país –ya sea una empresa, una fábrica, una industria, o un centro de investigación–, debe ser también utilizada por los estudiantes universitarios para su formación.

A partir del modelo, ampliamente utilizado en el mundo –también en Cuba– de emplear determinados hospitales por las facultades de medicina para la formación de los médicos; en Cuba igualmente son empleadas las fábricas, los laboratorios de diferentes tipos, las industrias, y cuanta instalación productiva y de servicios sea necesaria para la formación de los profesionales. Así por ejemplo, en lugar de pensar en disponer de una planta de telefonía celular en cada una de las universidades donde se estudia la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones, las universidades emplean las plantas de telefonía celular que existen para prestar esos servicios, de común acuerdo con las empresas que dirigen esa actividad. De igual modo, las plantas mecánicas instaladas en el país para su desarrollo industrial se convierten en instalaciones donde los estudiantes de Ingeniería Mecánica realizan sus prácticas. Otros muchos ejemplos podrían ponerse para ilustrar cómo, ante la imposibilidad de adquirir instalaciones tan costosas –y que además, en poco tiempo pueden quedar desactualizadas–, la educación superior cubana emplea para desarrollar el proceso de formación el potencial industrial y productivo instalado en el país, a partir de convenios que se establecen entre las universidades y esas entidades laborales.

En síntesis, el problema de la excelencia de la base material para la formación de estudiantes universitarios en Cuba, se trata y resuelve con el concurso de toda la sociedad, para lo cual se ha ido creando una cultura de trabajo durante todos estos años cuyos resultados son muy positivos.

Por último, la gestión del proceso de formación. Un rasgo distintivo de la educación superior cubana, desarrollado y consolidado durante todos estos años, lo constituye el trabajo metodológico –o trabajo didáctico–, al cual los profesores y directivos dedican una parte importante de su actividad académica. Esta labor, fundamentalmente colectiva, se realiza para optimizar dicho proceso y, en consecuencia, asegurar el logro de los objetivos propuestos.

Unido a la necesidad de alcanzar adecuados niveles de excelencia académica, la universidad cubana incorpora a su concepto de calidad la pertinencia, entendida en su sentido más integral. De nada vale que se alcancen altos niveles de excelencia si esos resultados no responden a las verdaderas necesidades de la sociedad.

El concepto de pertinencia se entiende en Cuba en su sentido más general. En sus orígenes este concepto estuvo limitado por dos aspectos fundamentales. El primero de ellos está relacionado con el empleo del término “adecuación” para caracterizar tales relaciones. Realmente, cuando esas relaciones entre la universidad y su entorno se establecen de un modo correcto, en lugar de una adecuación, tiene lugar un proceso en el cual la universidad no asume simplemente las demandas de un determinado sector social, sino además las procesa, a partir de su capacidad científica y les da su propia interpretación, desempeñando con ello un papel mucho más activo, y no el de una simple respuesta a determinadas demandas.

La esencia está en que la universidad, como resultado de tales vínculos, deviene como agente transformador de la realidad. La función social de la universidad va mucho más allá de ser una entidad de servicios. La verdadera pertinencia debe ser asumida desde esta perspectiva, pues su contenido se limita cuando se habla simplemente de adecuación.

El segundo aspecto, igualmente importante, está relacionado con entender la pertinencia –y es frecuente que eso ocurra– sólo a partir de relaciones entre la universidad y el sector productivo.

Es incuestionable que ese vínculo con el sector productivo es un aspecto importante de este concepto, pero no lo agota. La pertinencia, entendida sólo a partir de tales nexos, ofrece una visión muy restringida, pues desde tal enfoque, a la universidad le corresponde simplemente el papel de convertirse en una empresa del conocimiento, regida y conducida por las mismas leyes del mercado

de bienes, servicios, e incluso el mercado del trabajo. Tal visión del concepto de pertinencia no asegura que ello impacte en la calidad académica.

En correspondencia con todo lo anterior, este concepto ha ido transformándose, y con ello ampliando su contenido, a partir de los cambios producidos en la educación superior en los últimos tiempos, como consecuencia de lo cual han surgido nuevas formas de relaciones con la universidad y su entorno que rebasan el que tiene lugar con el sector productivo.

Entre tales relaciones podemos señalar los vínculos de las universidades —a través de programas conjuntos de colaboración— con el estado, con el resto del sistema educativo, con el territorio, con las instituciones culturales y con otros sectores sociales. Ello amplía el concepto de pertinencia, y trae aparejado no sólo el aspecto meramente económico, sino también el social y el cultural.

Tal interpretación de la pertinencia, supone un enfoque más integral, por lo cual resulta conveniente denominarla *pertinencia integral*, para diferenciarla de otros más limitados.

Patrón de calidad de una carrera universitaria en Cuba

La formulación del patrón de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse las carreras que se desarrollan en las diferentes universidades del país, el que define el “deber ser” del proceso de formación, entendiendo por calidad, como ya se dijo, la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia en su acepción más amplia.

El control de la calidad es una tarea compleja, en la cual se involucran muchos actores; por ello, el control más efectivo se logra cuando todas las personas e instancias vinculadas al proceso de formación de profesionales comparten ideales de calidad semejantes y los estándares se convierten en conciencia común.

De ahí la necesidad de partir de un patrón de calidad, que identifique los estándares correspondientes a la formación de profesionales en Cuba. Para ello se utilizan las siguientes *variables de calidad*:

- Pertinencia e impacto social;
- Profesores;
- Estudiantes;
- Infraestructura;
- Currículo.

Pertinencia e impacto social

Pertinencia significa que la carrera responde al encargo de la sociedad y contribuye al desarrollo socioeconómico de la nación y/o de la región a la cual tributa sus egresados; al fortalecimiento de la identidad cultural; al logro de los objetivos de la formación integral de los profesionales y a la atención de los ideales de justicia y equidad que caracterizan el modelo de formación de la educación superior cubana.

En correspondencia con lo anterior, la carrera logra una amplia proyección hacia el territorio, la región y/o el país, insertándose adecuadamente en los principales programas de desarrollo vinculados a su área de conocimientos. Los profesores gozan del reconocimiento de la sociedad por su activa participación en la solución de los problemas del territorio y de la región vinculados a la profesión y se logra una activa y sistemática presencia de los estudiantes, fundamentalmente de años superiores, en tareas de esa índole, lo cual es también reconocido por las instituciones afines.

Los trabajos científicos y profesionales que desarrollan los estudiantes como parte de su actividad investigativo-laboral responden a las problemáticas principales de la producción y los servicios.

Las principales entidades laborales de la región valoran altamente la calidad de los egresados, reconociendo tanto el nivel de preparación teórica adquirida, como la capacidad de enfrentar, con independencia y creatividad, las tareas profesionales a su cargo.

Profesores

Se destacan por sus cualidades como educadores, así como por una sólida preparación académica. Se evidencia, igualmente, su elevada maestría pedagógica. Los estudiantes reconocen y valoran positivamente esas cualidades, a través de su satisfacción con la calidad del proceso de formación que reciben.

Los profesores de tiempo completo de la carrera poseen una alta capacidad para el trabajo de investigación científica, acreditada públicamente con un importante número de ellos titulados de doctorados o maestrías.

De igual manera, se satisface plenamente la pirámide de categorías docentes. Un número importante de los profesores poseen las categorías de Profesor Titular o Profesor Auxiliar –las dos categorías docentes principales de la educación superior cubana– y ellos asumen la dirección de los diferentes colectivos docentes. En particular en la disciplina principal integradora participan los profesores con mayor calificación y experiencia profesional y la dirección de los trabajos de diploma y de los exámenes estatales está igualmente a cargo de especialistas de alta calificación.

La carrera muestra una estable actividad posgraduada en su área de conocimientos, reconocida nacionalmente por la calidad de sus diferentes programas, los que son sometidos exitosamente a procesos de evaluación y acreditación.

Se logra también una adecuada actividad científico-técnica de esos profesores, cuyos resultados están avalados por publicaciones en revistas de reconocido prestigio, y por la participación en importantes eventos nacionales e internacionales de esa rama.

Como resultado de todo ello existe un colectivo de profesores de tiempo completo competentes en el área del conocimiento de la carrera, con elevado nivel científico, actualizados en el estado actual de su ciencia y capaces de enfrentar nuevos retos, resolver problemas de la producción o los servicios y generar nuevos conocimientos; así como dotados de capacidades para conducir el proceso formativo de sus estudiantes, empleando los métodos de la investigación científica de modo que los alumnos aprendan haciendo y descubriendo. Su experiencia profesional es ampliamente reconocida.

El claustro se fortalece con un cuerpo de profesores a tiempo parcial debidamente preparado y categorizado, seleccionado de entre los profesionales del territorio, los que participan activamente en el proceso de formación. Los profesionales de mayor prestigio y experiencia forman parte de dicho claustro.

En correspondencia con todo lo anterior, en los currículos de los profesores se identifican con claridad los resultados más relevantes de su producción científica y profesional, su labor de colaboración con instituciones de la producción y los servicios y los reconocimientos sociales recibidos.

Estudiantes

Los estudiantes se destacan por su participación protagónica como sujetos activos de su proceso formativo y tienen una adecuada preparación general y básica para asimilar los estudios superiores.

Además, se destacan por una amplia participación en diversas tareas de impacto social incluidas en la estrategia educativa de la carrera.

Entre los estudiantes de los años superiores se alcanzan buenos resultados en el dominio de los modos de actuación profesional, lo cual se avala por los resultados alcanzados en los exámenes integradores realizados, así como por la calidad exhibida en los trabajos de curso y de diploma.

Los resultados académicos alcanzados en las diferentes cohortes confirman la calidad en el proceso formativo, apreciándose una adecuada estabilidad o incremento gradual de la eficiencia en los últimos cursos.

La organización de los grupos de clase posibilita un clima de participación, debate e intercambio, así como una atención personalizada por parte de los profesores a las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

Infraestructura

La carrera cuenta con un adecuado respaldo material, suficiente y pertinente, que le permite cumplir, con la calidad requerida, las exigencias del proceso de formación. Ello se concreta en:

- Un adecuado aseguramiento bibliográfico y facilidades de acceso, a todos los estudiantes. Ello se logra por diferentes vías, entre las cuales se significan los textos definidos como básicos a disposición de los estudiantes para la carrera; la diversidad y actualidad de los fondos de biblioteca; la variedad y actualidad de las revistas científicas (incluidas algunas de alto prestigio internacional) en el área de conocimientos de la carrera ubicadas en la hemeroteca y los materiales de actualidad gestionados y/o elaborados por el claustro.
- Una base material en los laboratorios docentes en correspondencia con las exigencias del currículo. Se dispone de equipamiento de actualidad para la realización de las prácticas de laboratorio y se hace un eficiente uso del mismo. Se logra igualmente un trabajo conjunto con las entidades laborales afines, dirigido a utilizar su base material con propósitos docentes, con énfasis en aquellas entidades con tecnología o procesos de punta en su rama. La organización docente que se adopta para el trabajo en los laboratorios, garantiza el trabajo independiente de cada estudiante, en correspondencia con los objetivos de cada disciplina.
- Equipamiento de computación de última generación en laboratorios estudiantiles de uso colectivo y facilidades de acceso a la red y a las plataformas interactivas existentes desde cada uno de los puestos de trabajo. El equipamiento disponible guarda una adecuada relación con la matrícula de estudiantes en la carrera y existen amplias facilidades de acceso a los laboratorios de uso colectivo, los que trabajan todo el tiempo en función del proceso de formación y se explotan al máximo. Se garantiza la conectividad del equipamiento disponible para estudiantes a la *Intranet* del centro, donde se ofrecen diversos servicios y se brindan facilidades de acceso a toda la información disponible para los estudiantes. En particular, se destaca un adecuado empleo de *software* profesionales en el área de conocimientos de la carrera. Los servicios de *Internet* igualmente están organizados; con acceso a todos los estudiantes, en correspondencia con sus necesidades de formación en este campo.

- Otras instalaciones docentes: Unido a los aspectos mencionados anteriormente, la carrera dispone de instalaciones docentes de calidad (aulas, talleres, gabinetes metodológicos, etc.), en correspondencia con las características del proceso de formación.

Currículo

A partir del currículo elaborado por la Comisión Nacional de Carrera, la universidad realiza sistemáticamente un trabajo de calidad dirigido a su perfeccionamiento continuo, adecuándolo a sus características y a las de la región. Para ello, el trabajo metodológico se organiza como un sistema, al frente del cual se encuentran los profesores de más prestigio y experiencia, y está dirigido a enfrentar los problemas actuales del proceso de formación, con prioridad en la labor educativa desde la dimensión curricular.

El diseño de los años y las disciplinas permite asegurar una plena integración de los objetivos de acuerdo con el modelo del profesional así como una correcta actualización científica y pedagógica de los contenidos. Asimismo, se observa una correcta relación entre los componentes del proceso docente educativo.

La dinámica curricular se caracteriza por el empleo de métodos de enseñanza que activan los modos de actuación de los estudiantes, así como adecuadas formas organizativas, novedosos medios y pertinentes sistemas de evaluación. Se emplean con la amplitud requerida en cada caso, métodos semipresenciales dirigidos a fortalecer la independencia y la creatividad y el proceso de formación se caracteriza por su flexibilidad, en atención a las particularidades de la región en que se desarrolla.

Se destaca la calidad de la estrategia educativa trazada, que responde plenamente al cumplimiento de los objetivos generales de ese profesional. Los proyectos educativos se conciben como un sistema coherente, con un adecuado balance entre lo curricular y lo extracurricular, y dirigidos a cumplir con calidad los objetivos de cada año académico.

Se logra un trabajo de calidad en las restantes estrategias educativas, fundamentalmente computación, idioma extranjero, historia de Cuba, formación económica, formación pedagógica, medio ambiente y dirección. De igual modo, la estrategia para elevar los niveles de permanencia, en aquellas carreras que lo requieren, muestra resultados positivos; y existe un adecuado diseño e instrumentación del sistema de objetivos y acciones a cumplir por los años y las disciplinas, en relación con cada una de esas estrategias, con lo cual se logra el accionar armónico de toda la carrera.

La actividad investigativo-laboral de los estudiantes se desarrolla con un alto nivel de calidad, garantizándose el dominio de los diferentes modos de actuación profesional. La práctica laboral tiene lugar en las principales entidades laborales de la región, las cuales se destacan por su calidad profesional. Se brinda especial prioridad a lograr la presencia de los estudiantes en las entidades donde se dispone de la tecnología de punta en la profesión.

Es elevado el rigor científico de los trabajos de curso y de diploma, ellos se vinculan a los principales problemas de la profesión. Se garantiza la independencia y la creatividad de cada estudiante en la solución de los problemas y los documentos que avalan estos resultados, evidencian un adecuado dominio de la metodología de la investigación científica.

La presencia de asignaturas optativas en los diferentes años es amplia y diversa, da respuesta a los intereses educativos de los estudiantes y se combina armónicamente con las materias que tienen carácter obligatorio.

La formación humanista de los estudiantes es un aspecto de primordial importancia para su formación integral y es atendida de modo privilegiado en la gestión del proceso.

El modelo cubano de evaluación y acreditación

Las ideas principales que sustentan el sistema propuesto, son las siguientes:

- Se privilegia la unidad de la educación con la instrucción y el vínculo entre el estudio y el trabajo; y se asume que el trabajo metodológico de los profesores garantiza el perfeccionamiento constante del proceso de formación.
- Se estructura a partir de la actual concepción curricular cubana, en la cual se combina dialécticamente la centralización (las Comisiones Nacionales de Carrera responden por el diseño de los aspectos esenciales del currículo) con la descentralización (las universidades los adecuan a las condiciones de cada una de ellas).
- Se parte del principio del carácter voluntario en la solicitud de un proceso de evaluación externa a partir del cumplimiento de determinados requisitos iniciales establecidos en el reglamento.
- Se identifican cinco variables de calidad para el sistema:
 - Pertinencia e impacto social;
 - Profesores;
 - Estudiantes;
 - Infraestructura;
 - Currículo.
- En la determinación de los indicadores y criterios de evaluación precisados para cada variable, se han seleccionado aquellos elementos que la caracterizan de un modo esencial.
- Se establecen un conjunto de requisitos mínimos de calidad, vinculados a aquellos elementos considerados esenciales, y que tienen carácter eliminatorio, razón por la cual en todos ellos se debe alcanzar una evaluación positiva, independientemente de la calificación final general obtenida en el proceso. Esos requisitos excluyentes son los siguientes:
 - La labor educativa que se desarrolla en la carrera no garantiza la formación integral de los estudiantes.
 - Menos del 70 % de los estudiantes aprueba los ejercicios evaluativos integradores.
 - Menos del 25 % del claustro de la carrera tiene el grado de Doctor (35 % en el caso de carrera de excelencia).
 - El vínculo laboral de la carrera no garantiza la formación de los modos de actuar del profesional.

- No se garantiza el cumplimiento de los objetivos previstos en relación con la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones.
 - El aseguramiento bibliográfico disponible no garantiza la formación de los estudiantes.
 - La base material de laboratorios disponible para la carrera no garantiza la formación de los estudiantes.
- Se fijan tres niveles de acreditación para las carreras universitarias:
 - Carrera autorizada;
 - Carrera certificada;
 - Carrera de excelencia.

En relación con este último aspecto se requiere hacer algunas aclaraciones adicionales. Dados los actuales procedimientos vigentes para la apertura de una carrera en una institución de educación superior, la categoría de carrera autorizada caracteriza el primer y más importante nivel de calidad del sistema, a partir del cual tiene lugar un proceso de gestión para su mejoramiento continuo.

Cuando se otorga, la universidad reúne las condiciones mínimas requeridas para iniciar con éxito los estudios de una carrera universitaria. Ninguna universidad en Cuba puede iniciar una carrera si antes no realiza toda una tramitación dirigida a demostrar fehacientemente, que está preparada para ello. Ese procedimiento conduce a otorgar el nivel de carrera autorizada.

De tal modo, en la educación superior cubana, cuando se inicia una nueva carrera en una universidad, ella tiene el aval de ese primer nivel de acreditación y con ello se asegura una calidad mínima aceptable, por debajo de la cual no pueden realizarse estudios superiores de ningún tipo.

La concepción del sistema es básicamente cualitativa, por tanto las precisiones que puedan hacerse en relación con la ponderación de cada una de las variables para instrumentar procesos de este tipo deben constituir sólo una guía, a partir de la cual los expertos elaboran sus propias conclusiones y en correspondencia con ello se pronuncian y proponen un determinado nivel de acreditación. Este enfoque supone un trabajo profundo y minucioso durante la realización de las evaluaciones externas, para la cual se realiza todo un trabajo previo de preparación y estudio por parte de los expertos que la realizarán. Ya en el propio acto de esa evaluación, durante alrededor de una semana de duración, no sólo tiene lugar la revisión de documentos, sino también entrevistas a estudiantes, profesores, directivos y empleadores, visitas a entidades laborales, comprobaciones a los estudiantes, y otras formas concretas de evaluar el desempeño.

El SEA-CU consta de tres documentos básicos:

- Patrón de calidad;
- Guía para la evaluación externa;
- Reglamento.

El patrón de calidad ya analizado, es el documento rector de este sistema. El mismo precisa cuáles son los estándares de calidad a los que se aspira.

La aplicación de este sistema de evaluación y acreditación en las universidades cubanas parte de asumir la calidad no desde el punto de vista de la inspección de la calidad ni tampoco del aseguramiento de la calidad, estadios ambos ya superados. La idea central actual se estructura a partir de una concepción centrada en la gestión integral de la calidad, o lo que es lo mismo, el conjunto de acciones necesarias para avanzar hacia un patrón de calidad previamente convenido, dirigido a lograr la colaboración efectiva y eficiente de todas las partes, estamentos, niveles que intervienen en dicho proceso, con el fin de alcanzar los objetivos generales previstos, en correspondencia con las proyecciones estratégicas de la organización.

De ese modo, dicha gestión deviene a su vez en un proceso, en el cual su mejora continua es la condición esencial para el éxito. El enfoque de la gestión integral de la calidad como proceso, en la educación superior cubana, se estructura en diferentes momentos o etapas, que pueden resumirse en las siguientes:

- Autoevaluación;
- Ajuste y mejora;
- Evaluación externa;
- Acreditación;
- Reconocimiento.

Bajo esta concepción, la autoevaluación constituye el elemento central, el más importante, ya que permite a la universidad realizar un examen global, sistemático y regular de sus actividades y resultados y compararlos con un modelo —el patrón de calidad— para conocer cuáles son sus principales fortalezas y debilidades y en correspondencia con ellas establecer su plan de ajuste y mejora. El seguimiento de un procedimiento de tal tipo, repetido tantas veces como se requiera, permite realizar un juicio efectivo del proceso, identificando con claridad lo avanzado en el camino de la calidad, y lo que todavía resta por recorrer.

La evaluación externa es una etapa posterior de esa gestión y tiene lugar cuando el proceso de formación ha alcanzado los estándares de calidad previstos y puede rebasar con éxito una evaluación de ese tipo, realizada por expertos que evalúan los resultados alcanzados, comparándolos con el patrón de calidad previamente establecido. Esta evaluación se realiza siempre a solicitud de la carrera. Finalmente está la acreditación, a través de la cual las instituciones autorizadas para ello certifican que el proceso de formación que fue objeto de evaluación externa reúne los requisitos mínimos de calidad establecidos.

Hay un momento posterior a esta certificación, relacionado con el reconocimiento que otras universidades u organizaciones académicas hacen de esta acreditación.

Resultados alcanzados

Durante la aplicación de este modelo de evaluación y acreditación, en los tres cursos en que ha estado vigente, un total de 84 programas de pregrado, pertenecientes a 15 universidades diferentes, han obtenido resultados positivos. De ellos, 31 con la categoría de carrera de Excelencia y las 53 restantes con la de carrera Certificada.

Como es natural, las primeras universidades surgidas en el país son las que han logrado mayor número de carreras en estos niveles superiores de acreditación. Así, la Universidad de La Habana

primera de las universidades cubanas y su *Alma Mater*, tiene actualmente 18 de las 25 carreras posibles (las que cumplen con los requisitos de tiempo establecidos) en esos niveles; La Universidad Central de Las Villas tiene 16 de las 21 carreras posibles; la Universidad de Oriente 13 de las 25 posibles y el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, las 11 carreras que imparte actualmente.

Las carreras acreditadas con el nivel de Excelencia, igualmente se concentran en esos centros: 15 en la Universidad de La Habana, 8 en el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, y 4 en la Universidad de Oriente.

No obstante estos logros, la aplicación del modelo durante estos cursos ha evidenciado aspectos en los cuales la universidad cubana debe continuar trabajando para perfeccionar su quehacer. Los principales son los siguientes:

- La principal limitación actual para lograr nuevas evaluaciones externas que conduzcan a acreditar niveles superiores al de carrera autorizada, ha sido el insuficiente número de doctores en el claustro.
- Las evaluaciones externas realizadas por los pares evaluativos han revelado, como tendencia, que las autoevaluaciones que presentan las carreras sobrevaloran la situación real que presentan, por lo cual es frecuente que esa evaluación externa califique la carrera con valores inferiores a los propuestos en la autoevaluación.
- Esta situación anteriormente señalada refleja la necesidad de fortalecer la cultura de la autoevaluación del claustro, como requisito indispensable para lograr una mejora continua en la calidad del proceso de formación.

Conclusiones

1. La excelencia académica en la educación superior cubana se concibe en función de tres aspectos fundamentales, a saber:
 - Los recursos humanos.
 - La base material (incluida la que se utiliza de la sociedad).
 - La gestión del proceso de formación.
2. El concepto de pertinencia integral, tal como ha sido tratado en este artículo, supone no sólo pertinencia en el sentido de reproducción y legitimación de la vida económica, social y cultural de la sociedad; sino también asumiendo la discusión de la realidad con un enfoque transformador, renovador, de nuevas alternativas para el desarrollo.
3. El patrón de calidad de una carrera universitaria cubana se estructura a partir del modelo cubano de educación superior, en el cual se privilegia la labor educativa desde el contenido de las disciplinas y el vínculo entre el estudio y el trabajo. Especial importancia se concede al trabajo colectivo de los profesores en la gestión para la elevación continua de la calidad del proceso de formación.

4. El SEA-CU se estructura a partir de una concepción centrada en la gestión integral de la calidad. Tiene un enfoque esencialmente cualitativo, basado en un proceso de evaluación externa amplio y profundo, que se apoyan en una autoevaluación rigurosa como el elemento de mayor importancia para la mejora continua de la calidad.
5. El nivel de carrera “Certificada” desempeña en el modelo un rol fundamental. En la educación superior cubana, cuando se inicia una nueva carrera en una universidad, ella tiene el aval de ese primer nivel de acreditación y con ello se asegura una calidad mínima aceptable, por debajo de la cual no pueden realizarse estudios superiores de ningún tipo.

Referencias

- ESPI LACOMBA, Nora (2002). *Estudios sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación en la República de Cuba*, IESALC.
- FUNDACIÓN AYACUCHO (1999). *Reflexiones sobre la educación superior en América Latina*, Selección de artículos, Venezuela.
- GONZÁLEZ PEREZ, Miriam; Herminia Hernández Fernández y otros (2003). *Curriculum y formación profesional*, CEPES. Universidad de La Habana.
- HORROUTINER SILVA, Pedro (2006). *La Universidad Cubana. El modelo de Formación*. La Habana, Editorial Félix Varela.
- (2002). *La formación desde una perspectiva integradora*, Ponencia presentada en la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, América Latina y El Caribe sobre Enseñanza Superior, París.
- (1998). *Estrategia para el trabajo didáctico en el período 1996-2000*. Documento de trabajo del Vicerrectorado Académico, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- ICFES (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*, Serie Calidad de la Educación Superior No. 1. Colombia.
- IESALC (2002). *La evaluación y la acreditación*, Recopilación de artículos sobre los modelos de diferentes países.
- MALAGÓN PLATA, Luis Alberto (2003). “La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión”, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES No. 127.
- *Documento base para la elaboración de los planes de estudio “D”*, Documento oficial, 2003.
- OEI (1998). *Educación, valores y democracia*, Recopilación de artículos, Madrid.
- RUIZ RUIZ, José María (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*, Editorial Universitas.

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

HIGHER EDUCATION DYNAMICS

La investigación especializada en educación superior en el mundo conforma, hoy en día, una literatura cada vez más nutrida y diversa. Sin embargo, este fenómeno es muy reciente, básicamente, emergido en los últimos quince años. En los países de Europa Occidental ha crecido la demanda de estudios especializados de alto nivel en educación superior por parte de los ministerios gubernamentales y los organismos intermedios, como consejos de rectores y grupos asesores.

Atendiendo a esta demanda, las universidades europeas han impulsado la formación de programas de doctorado en educación superior de los cuales, en la actualidad, egresan alrededor de 60 doctores anualmente. Esta cifra se refiere, fundamentalmente, a aquellas personas especializadas en temas como políticas, gobierno, gestión, financiamiento y organización de la educación superior. Si se toman en cuenta los egresados de programas de doctorado especializados en temas específicamente educativos, como el currículum y la enseñanza, la cifra de doctores egresados anualmente se podría duplicar.

Adicionalmente, habría que contar por separado los egresados de programas especializados en estudios de la ciencia y la tecnología, que cuentan con un largo historial en Europa Occidental.

Este público consume la literatura especializada floreciente, tanto en revistas académicas como en reportes gubernamentales y libros. Una muestra importante está constituida por la colección *Higher Education Dynamics*, una serie de libros especializados en materia de políticas, organización, gestión y financiamiento de la educación superior, que se ha vuelto una fuente fundamental para los programas de posgrado en la materia y un insumo de reconocida seriedad para quienes toman decisiones.

La colección se ha propuesto estudiar los procesos de adaptación de la educación superior a los cambios en el mundo contemporáneo a todos los niveles, tanto a nivel del sistema como el institucional y el individual. Busca estudiar los impactos de dichos procesos adaptativos así como examinar la manera en que las interacciones entre los niveles afectan los procesos de adaptación de la educación superior. La serie anuncia la pretensión de aplicar los conceptos y las teorías generales de las ciencias sociales, amén de poner a prueba las teorías emergidas del propio campo de la educación superior. Los libros publicados en esta serie se presentan a un público diverso de profesionales dedicados a la educación superior, como funcionarios, políticos, directivos y ad-

ROLLIN KENT SERNA*

Reseña de la serie *Higher Education Dynamics*
Publicado por la editorial Springer, Dordrecht, Países Bajos. Anteriormente por Kluwer Academic Publishers, fue adquirida por Springer en 2001.

Coordinadores de la colección: Peter Maassen, profesor de la Universidad de Oslo, Noruega, y Johan Muller, de la Universidad de la Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

Consejo editorial:
Alberto Amaral, Portugal;
Akaira Arimoto, Japón;
Nico Cloete, Sudáfrica;
David Dill, EUA; Jürgen Enders, Países Bajos; Patricia Gumpert, EUA; Mary Henkel, Gran Bretaña;
Glenn Jones, Canadá.

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Correo e: kenntr@data.mx

ministradores institucionales, investigadores de la educación superior, académicos y estudiantes. La serie abarca tanto sistemas de educación maduros como los que están en vías de desarrollo en el sector público y el privado. Cada volumen se centra en una temática y reúne textos preparados *ex profeso* por expertos de diversos países los cuales son reunidos y presentados por uno o más coordinadores. La serie ha producido 21 volúmenes desde su aparición en 2002.

La creación de la serie respondió a la necesidad de la editorial Kluwer, que ya había logrado un impacto importante con su revista *Higher Education*, que ha publicado 57 volúmenes anuales, de ampliar su colección editorial en materia de educación superior. Propuso una serie de libros con el mismo perfil internacional bajo la dirección de un consejo editorial, coordinado por Peter Maassen, profesor de la Universidad de Oslo, y Johann Muller, de la Universidad de la Ciudad del Cabo. Se formuló una estrategia editorial centrada en la producción de libros de investigación con temáticas coherentes. El consejo editorial decidió no fijar una agenda de temas sino recibir propuestas de publicación. Los manuscritos propuestos son evaluados por un grupo de expertos externos, cuyas recomendaciones deben ser observadas por los autores. Se rechazan dos propuestas de cada tres recibidas por año, indicación de la multiplicación reciente de investigadores activos en el área de la educación superior. La serie publica libros en inglés y está en vías de realizar una edición en chino con los títulos de más reciente aparición.

La serie publica, en su mayoría, obras originales preparadas por un coordinador y un grupo especializado de invitados. Aunque también incluye varias monografías.

De igual forma, ha editado colecciones de trabajos presentados en congresos, sólo aquellos que forman parte de un trabajo coherente y teóricamente fundamentado. Por lo general, cuentan con un capítulo que proporciona una profunda revisión sobre temas de actualidad y que guardan una gran correspondencia con el tema principal de la publicación. Si bien la mayoría de los títulos se avocan a la región europea, el enfoque es consistentemente internacional, ya que incorpora autores de otras regiones del mundo.

Tiene un tiraje de 800 ejemplares con un precio aproximado de 100 euros cada uno y, aunque parezca una suma exorbitante, es válido pretender que las bibliotecas especializadas en educación superior de México y América, hagan un esfuerzo por incluir esta importante colección en sus acervos. Si es necesario contar con una edición menos cara, cuentan con segundas impresiones en pasta blanda y a un menor costo que la publicación original.

Títulos publicados

Volumen 1: *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations; A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. 2002
 Coordinadores: Jürgen Enders y Oliver Fulton.

Volumen 2: *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. 2002
 Coordinadores: Alberto Amaral, Glen A. Jones, Verti Karseth.

Volumen 3: *The Higher Education Managerial Revolution?* 2003
 Coordinadores: Alberto Amaral, Lynn Meek, Ingvild M. Larsen.

Volumen 4: *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America: The emergence of a New Market under NAFTA?*. 2003
 Coordinadores: Clyde Barrow, Sylvie Didou-Aupetit y John Mallea.

Volumen 5: *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. 2004
 Coordinadores: Stephanie Schwartz y Don Westerheijden.

Volumen 6: *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* 2004
 Coordinadores: Pedro Texeira, Ben Jongbloed, David Dill y Alberto Amaral.

Volumen 7: *The Professoriate: Profile of a Profession*. 2005
 Coordinador: Anthony Welch.

Volumen 8: *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*. 2005
 Coordinadores: Åse Gornitzka, Maurice Kogan, Alberto Amaral.

Volumen 9: *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education; A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. 2005
 Coordinadores: Ivar Bleiklie y Mary Henkel.

Volumen 10: *Transforming Higher Education: Global Pressures and Local Realities* [Un estudio amplio de las transformaciones de la educación superior en la república sudafricana a partir del cambio de régimen y la caída del apartheid]. 2005
 Coordinadores: Nico Cloete, Peter Maassen, Richard Fehnel, Teboho Moja, Trish Gibbon y Helen Perold.

Volumen 11: *Government and Research: Thirty Years of Evolution*. 2006
 Coordinadores: Maurice Kogan and Mary Henkel.

Volumen 12: *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. 2006

Coordinador: V. Tomusk.

Volumen 13: *Transforming Higher Education: A Comparative Study* [Un estudio de las principales transformaciones estructurales en la educación superior europea]. 2006.

Coordinadores: Maurice Kogan, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie.

Volumen 14: *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* 2006.

Coordinadores: Pedro Teixeira, Bruce Johnstone, Maria J. Rosa, H. Vossensteyn.

Volumen 15: *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduates Surveys from Twelve Countries*. 2006

Coordinador: Ulrich Teichler.

Volumen 16: *Disciplines and Doctorates*. 2007

Coordinadora: Sharon Parry.

Volumen 17: *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. 2007

Coordinador: Ulrich Teichler

Volumen 18: *Financing Public Universities: The Case of Performance Funding*. 2007.

Coordinador: Marcel Herbst.

Volumen 19: *University Dynamics and European Integration*. 2007.

Coordinadores: Peter Maassen y Johan P. Olsen.

Volumen 20: *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. 2007.

Coordinadores: Don Westerheijden, Bjorn Stensaker, Maria Joao Rosa.

Volumen 21: *Competencies, Higher Education and Career in Japan and the Netherlands*. 2007.

Coordinadores: Allen, J.; Inenaga, Y.; van der Velden, R.; Yoshimoto, K.

El contenido de cada volumen puede consultarse en el portal de Springer Publications: http://www.springer.com/east/home/education/higher+education?SGWID=5-40670-580-173624316-DISPLAY_TYPE=DISPLAY_TYPE_TITLES&resultStart=25

EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA

Peter T. Knight es autor de reconocido prestigio, que desarrolla su actual labor profesional en el *Centre for Outcomes – based Education de la Open University* del Reino Unido.

En esta obra el autor aborda el tema de docencia universitaria desde la excelencia universitaria y desde la comprensión de la actividad profesional como un campo de realización personal.

La obra ha sido estructurada en tres grandes partes que abordan diversos aspectos vinculados a la enseñanza superior. En la primera parte, bajo el epígrafe: Personas, tiempos y lugares, se aborda el trabajo en la educación superior, los docentes que aprenden y estudiantes que estudian, los profesores noveles, la motivación del profesor, mantener la vitalidad docente, la docencia con dedicación parcial. Ser profesor en la Universidad se refiere tanto a su ambiente laboral como extralaboral sabiendo que se influyen recíprocamente.

En el primer capítulo se considera el trabajo universitario como una red compleja de expectativas, tareas y comunicaciones. Tanto la enseñanza como la investigación están enlazadas en una misma red, influyéndose y relacionándose recíprocamente. Por tanto, la enseñanza es una red de comunicaciones, actividades, creencias y otras cuestiones relacionadas.

En el segundo capítulo, el trabajo docente pasa a un primer plano, se abordan las diferentes formas de aprender en ellos. Así, se analizan los seminarios de formación continua del profesorado y la imposición de nuevas técnicas que influyen para ser un buen profesor.

El tercer capítulo está dirigido a los profesores noveles, subrayamos el comentario de Óbice “para los nuevos profesores, los primeros años son... experiencias precoces, formativas y duraderas, en clase y en otras actividades universitarias, como las publicaciones... predice más sobre las costumbres profesionales que cualquier otro periodo formativo... Una vez en marcha, los patrones profesionales pueden ser difíciles de cambiar”. Por otro lado, el trabajo de posgrado prepara a los nuevos profesores para la investigación, pero no para la docencia. En otras ocasiones, si las experiencias iniciales no les proporcionan una buena base en el contexto, pueden utilizar sus propias experiencias de alumnos como plantilla para su propio trabajo.

En el siguiente capítulo, cuarto, se analiza la motivación del profesor, tanto la relacionada con la enseñanza como con otro tipo de actividades, haciendo especial hincapié en la motivación intrínseca.

ESPERANZA BAUSELA
HERRERAS*

Knight, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: NARCEA.

* Doctora *cum laude* en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León (España)
Correo e: esperanzabh@yahoo.es

Íntimamente ligado con el anterior se encuentra el capítulo quinto que corresponde a la vitalidad del profesor. En ocasiones, se observa cómo los profesores noveles pierden vitalidad, centrándose únicamente en tareas de enseñanza, evitando participar en actividades de desarrollo instructivo, educativo o profesional, quedándose anticuados a medida que la educación superior asume nuevas obligaciones como supone trabajar con estudiantes más heterogéneos, adopción de nuevas tecnologías y la dificultad económica.

El autor dedica el capítulo sexto a los profesores contratados de tiempo parcial, tratando de conocer cómo el hecho de ser profesor con dedicación parcial puede constituir un motivo de realización personal en el puesto de trabajo.

Un segundo apartado engloba temas relacionados con la práctica docente: La instrucción, tareas para el aprendizaje, facilitar el *feedback*, diseñar para aprender y cómo evaluar bien. En el séptimo capítulo, inmerso en esta segunda parte, se aborda el papel instructor del docente universitario lo cual, por lo general, significa impartir clases magistrales que a menudo implica presentar a los estudiantes grandes cantidades de información. Actualmente, con las nuevas tecnologías, el profesor debe convertirse en un instructor *on line*, apoyando la comprensión de los estudiantes mediante unas prácticas instructivas sólidas. Los dos capítulos siguientes se ocupan de las tareas (capítulo octavo) y de la retroalimentación (capítulo noveno).

El décimo capítulo está dirigido a la fase preinteractiva de la enseñanza que expresa, por supuesto, que el aprendizaje del estudiante está configurado por la forma de redactar los guiones de los programas, asignaturas y sesiones.

El último capítulo de esta segunda parte, undécimo, se centra en cómo conseguir de los estudiantes y de otros profesores unas buenas evaluaciones de la enseñanza, es decir, hacer aquello que los estudios de investigación asocian con el aprendizaje de los estudiantes, utilizar buenos guiones de instrucción, planificar secuencias adecuadas de aprendizaje y enseñanza, diseñar asignaturas y diseñar ambientes con modelos basados en la experiencia para los aprendizajes sencillos y complejos.

El último apartado dedicado a los tiempos de cambio, es donde el autor analiza el cambio, cómo vivirlo y provocarlo; el control de la carrera profesional y ser profesor en educación superior. En el capítulo duodécimo se insiste en que los nuevos profesores tengan una formación docente, que se invierta en la formación del profesorado, que se financien proyectos de mejora de la enseñanza, y que se muestre más respeto a los indicadores de rendimiento docente. Es necesario señalar de qué manera pueden las personas cambiar lo que hacen, y reevaluar su forma de experimentar el trabajo docente.

En el capítulo decimotercero se trata también del cambio, pero en la forma del control de la carrera profesional. El autor en este capítulo se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué significa el control de la carrera profesional cuando nos encontramos profesores que se desilusionan o se desentienden, muchos con cierta antigüedad, y se dan cuenta de que están atascados a mitad de su carrera y optan por acomodarse?

El capítulo catorce ofrece una visión del tema, señalando que todavía es posible ser un buen profesor de educación superior y alcanzar las recompensas intrínsecas que unen con fuerza la docencia con la identidad personal que alcanzamos.

Finalmente, destacamos la utilidad de este manual en el actual momento en el que nos encontramos inmersos, con el proceso de la convergencia europea. Los docentes puede encontrar en él respuestas a las múltiples preguntas que nos surgen al hacer frente a esta nueva realidad y reto.

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Propósitos y destinatarios:

La *Revista de la Educación Superior* es un espacio académico plural de gran 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 Ensayos, si son adecuados.
- d) *Estadística*, 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) *Mirador*, se integra con colaboraciones de estudiosos de la educación superior (ubicados en varios países de América Latina, Canadá, Estados Unidos, España y otros países de Europa, quienes fungen como corresponsales de la *Revista* enviando información de coyuntura sobre la situación de las universidades en el país respectivo, descripción de reformas universitarias, y entrevistas con rectores, *stakeholders*, funcionarios e intelectuales de las instituciones educativas del país correspondiente que proporcionen una visión

innovadora y crítica sobre alguna temática de la educación superior.

- f) *Zona de Debate*, con el fin de facilitar la interlocución de ideas centradas en problemáticas y temas, se abre el espacio de la *Revista* al encuentro de puntos de vista y argumentos, mediante un formato que convoque y facilite el diálogo entre los participantes; en esta sección se publicarán textos cortos que den respuesta a una pregunta central, o una serie de preguntas, sobre un tema particular definido por el Consejo Editorial de las *Revista*, o bien, textos cortos en los que se emita una opinión sobre trabajos previamente publicados y/o la réplica a estos mismos.
- 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* definidas más adelante. La dirección podrá hacer correcciones menores 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 cas-

tellano. 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 una lectura previa, denominada Primer Filtro para determinar su pertinencia temática, metodológica y estilística; únicamente las colaboraciones que superen este filtro pasarán al 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. La redacción de la *Revista* devolverá al autor o autores el original enviado en caso de no cumplir con las siguientes normas de publicación.

Informaciones prácticas:

- a) La extensión máxima para 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 originales deberán presentarse acompañados de un resumen de 100 palabras o 12 líneas de texto como máximo, indicando las palabras clave al final del mismo, tanto en castellano como en inglés. Las palabras clave deberán estar incluidas en el vocabulario controlado de IRESIE, que puede consultarse en la página: <http://www.unam.mx/cesu/iresie>.
- b) Los trabajos deberán enviarse, de preferencia, por correo electrónico a la siguiente dirección: resu@anuies.mx en archivo de procesador Word (o compatible) adjunto donde 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). Ejemplo: (Ginés Mora, 2004: 20).
- En caso de trabajos colectivos de más de dos autores **únicamente** se pondrá el apellido del primero y se añadirá la locución latina et al en cursivas: (Ginés Mora *et al.*, 2004: 20).
- En caso de citar más de un título publicado el mismo año por un autor, se tendrá que diferenciar con una letra del abecedario después del año, empezando con la a: (Ginés Mora, 2004a), (Ginés Mora, 2004b) y así sucesivamente. Este mismo criterio deberá aplicarse en el listado final de referencias.
- El listado de referencias bibliográficas **constará únicamente** de las citas aparecidas en el texto. El editor podrá omitir de este listado a las referencias que no aparecen citadas en el texto.
- Las notas al pie de página **nunca** deberán utilizarse para citar referencias, sólo para comentarios y aclaraciones de la información presentada.

El material bibliográfico utilizado se incluirá al final del texto con el subtítulo **Referencias** y deberá apegarse estrictamente al siguiente formato:

Libros:

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

GINÉS MORA, José (2004). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

Artículos de revista o capítulo en libro:

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

GINÉS MORA, José (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. VI, No. 35, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

- d) Recursos electrónicos: se citarán de acuerdo con los mismos criterios para libros y revistas, según el caso, dentro del texto; sólo en

la parte de referencias se incluirá dirección electrónica y la fecha de consulta. Ejemplo: GINÉS MORA, José (2004). “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 35, Madrid, OEI <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [Consulta: nov. 2004].

- e) Los Cuadros y Gráficas se numerarán progresivamente y se incluirán al final; se indicará en el texto el lugar en que deberá insertarse cada uno. Al pie de los mismos se deberá indicar claramente la fuente.
- f) En hoja separada deberá enviarse la siguiente información sobre el (los) autor (es) de cada texto: nombre completo, grado académico e institución de adscripción; datos curriculares básicos; dirección postal, electrónica y teléfono.
- g) La dirección de la *Revista* informará a los autores sobre la recepción de los originales y sobre el resultado del proceso de arbitraje (aceptado, aceptado con modificaciones, rechazado), en un lapso máximo de cuatro meses. No se devolverán originales, ni se establecerá correspondencia en torno al fallo. En el caso de las colaboraciones con tres autores o más, la correspondencia se entablará únicamente con el autor designado como responsable de establecer el contacto.
- h) Al enviar un original no solicitado su autor o autores aceptan cumplir las normas de publicación mencionadas y que, si el arbitraje es favorable, se publique en la *Revista* y sea puesto en línea a texto completo en la versión electrónica de la misma en la página web 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.
- i) La ANUIES enviará sin costo a cada autor dos ejemplares del número de la *Revista* en que se publique un texto, así como 3 *separatas* del mismo.

Revista de la Educación Superior

Vol. XXXVI (4), N° 144

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en noviembre de 2007,
en papel bond de 90 grs. Se utilizó tipografía
Garamond 11/13 pts.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ANUIES

CONSEJO NACIONAL

M.C. OSCAR JAVIER ALONSO BANDA	Director del Instituto Tecnológico de Celaya
MONS. GUILLERMO ALONZO VELASCO	Rector de la Universidad del Valle de Atemajac
DR. RAÚL ARIAS LOVILLO	Rector de la Universidad Veracruzana
MTRO. CARLOS JORGE BRISEÑO TORRES	Rector General de la Universidad de Guadalajara
DR. JOSÉ NARRO ROBLES	Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México
DRA. VIRGINIA GARCÍA ACOSTA	Directora General del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
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 General de la Universidad de Guanajuato
DR. JOSÉ LEMA LABADIE	Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana
DR. JOSÉ MORALES OROZCO	Rector de la Universidad Iberoamericana
DR. PEDRO ORTEGA ROMERO	Rector de la Universidad de Sonora
MTRA. ADRIANA DEL PILAR ORTIZ LANZ	Rectora de la Universidad Autónoma de Campeche
ING. GERARDO SILVA SÁNCHEZ	Director del Instituto Tecnológico de Oaxaca
DR. JOSÉ ENRIQUE VILLA RIVERA	Director General del Instituto Politécnico Nacional

SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

Dr. en Quím. Rafael López Castañares
Secretario General Ejecutivo

M. en A. Ed. Maricruz Moreno Zagal
Directora General Académica

Mtro. Ezequiel Jaimes Figueroa
Director General de Relaciones Interinstitucionales

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

Mtra. María Jesús Pérez García
Directora General de Información y Planeación

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

Lic. Gregorio Castañeda Cabrera
Coordinador de Comunicación Social

Lic. Carlos Rosas Rodríguez
Director de Medios Editoriales

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- Santos López Leyva
Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México
- Carme Armengol, Ferran Ferrer, Joaquín Gairín, Màrius Martínez, Margarita Massot, José Tejada y Xavier Úcar
Un marco para la elaboración de programas formativos adaptados a la filosofía de los créditos europeos
- Liliana M. Troncoso Piedrahita
La gerencia integral aplicada a la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

ENSAYOS

- Ignacio Sosa Álvarez
De la memoria a la historia. Los estudios latinoamericanos como disciplina y como comunidad
- María Evelinda Santiago Jiménez y Gloria Arroyo
La Asignatura Sello CTS+I: Estrategia para la alfabetización tecnocientífica
- Ma. Concepción Rodríguez Nieto, Jesús Enrique Esquivel Cruz y Víctor Manuel Padilla Montemayor
Aproximación al aprendizaje: punto de vista del estudiante
- Estela Ruiz Larraguivel
Sustentos de una política de reforma en la educación superior: el caso de las universidades tecnológicas

MIRADOR

- Pedro Horruitiner Silva
El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- Rollin Kent Serna
Higher Education Dynamics
- Esperanza Bausela Herreras
El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES