

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

185

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. 47, No. 185, enero-marzo del 2018, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en

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

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURO
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

185

RESU



COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara Santuario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Angélica Buendía Espinosa
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Jesús Francisco Galaz Fontes
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Patricia A. García Guevara
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marion Lloyd
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Alma Maldonado Maldonado
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Javier Mendoza Rojas
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Jesús Pérez García
EL COLEGIO DE MÉXICO

Tania Hogla Rodríguez Mora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Héctor Vera Martínez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

Adrián Acosta Silva
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

José Joaquín Brunner
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

Antonio Camou
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Félix de Moya Anegón
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

Wietse de Vries
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Ángel Díaz Barriga
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sylvie Didou Aupetit
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

Jürgen Enders
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

Manuel Gil Antón
EL COLEGIO DE MÉXICO

Rollin Kent Serna
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Romualdo López Zárate
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

Simon Marginson
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

Felipe Martínez Rizo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

Marcela Mollis
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Leopoldo Múnera Ruiz
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

Humberto Muñoz García
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Christine Musselin
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

Brian Pusser
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

Claudio Rama
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

Roberto Rodríguez Gómez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mario Rueda Beltrán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sheila Slaughter
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

Helgio Trindade
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

Jussi Välimaa
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

Sergio Zermeño y García Granados
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Fernando F. Callirgos • fcallirgos@anuies.mx
Sergio Corona • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

María de Lourdes Hidalgo L.
• lourdes.hidalgo@anuies.mx

DISTRIBUCIÓN

Luis Tomás Pierre R. • lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

María Hortensia Esquivel Reyes
• horte@anuies.mx
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, C.P. 03310,
México, D. F. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

ARTÍCULOS

- El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías **1**
The Mexican research sector: privileges, tensions and hierarchies
MARION LLOYD
- Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica **33**
Sorcerers' apprentices of the first approaches to research. A study of the Scientific Research Summer program
ROCÍO ROSAS ESCAMILLA Y ALMA MALDONADO MALDONADO
- Suposiciones de la "evaluación externa-estímulos económicos" al profesorado universitario: método de contraste España-México **57**
Assumptions behind "outside evaluation-financial stimuli" on university faculty: a method contrasting Spain and Mexico
ROSALÍA SUSANA LASTRA B., ÓSCAR J. COMAS R. Y EVA AGUAYO L.
- Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior **83**
Occidental imaginary and women's expulsion from higher education
ANA BUQUET, ARACELI MINGO Y HORTENSIA MORENO
- La coordinación universitaria como problema y como necesidad: debates políticos, propuestas y experiencias en Argentina (1885-1930) **109**
Public university coordination as a problem and a necessity: political debates, proposals and experiences in Argentina (1885-1930)
LAURA ROBERTA RODRÍGUEZ
- Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara **139**
An analysis of the Integral Upper Secondary Education Reform from the professors' perspective. The case of the University of Guadalajara's Preparatory School No. 9
JOAN OLASKOAGA LARRAURI, CARLOS MENDOZA SEPÚLVEDA Y ELIA MARÚM ESPINOSA
- La democracia en la educación jurídica: un reto metodológico para las facultades de Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México **167**
Democracy in law education: a methodological challenge for law faculties in the Universidad Nacional Autónoma de México and the Universidad Autónoma del Estado de México
JOAQUÍN ORDÓÑEZ SEDENO
- RESEÑAS**
- La universidad pública y la importancia de las incubadoras como mecanismos para impulsar el desarrollo regional **193**
Public universities and the importance of incubators as mechanisms to boost regional development
WENDY OVANDO ALDANA



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías*

The Mexican research sector: privileges, tensions and hierarchies

Marion Lloyd**

* Agradezco a mis colegas en el Seminario de Educación Superior de la UNAM, Jesús Galaz Fontes, Manuel Gil Antón y Jorge Martínez Stack, por proporcionarme el acceso a la base RPAM-SNI de forma inédita.

** Dirección General de Evaluación Institucional, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. Correo electrónico: marionlloyd@gmail.com

Recibido el 28 de julio del 2017; aceptado el 20 de marzo del 2018.

Resumen

Este artículo analiza los impactos de las políticas de ciencia y tecnología en México de las últimas décadas sobre el sector de la investigación. Para ello, se presenta una selección de datos sobre los investigadores provenientes de las dos encuestas más extensas acerca del tema. De particular relevancia, se divulgan por primera vez los resultados de la segunda encuesta, aplicada por la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) en 2007-2008 a casi 12 mil miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). A pesar de haberse realizado hace una década, es el estudio más completo y reciente sobre los miembros del SNI. A su vez, argumento que probablemente refleja el estado actual de los investigadores, debido a la continuidad de las políticas en años recientes. Da una imagen compleja, revelando fuertes tensiones, jerarquías y desigualdades de género, así como el grado de privilegio que gozan los miembros del SNI comparado con los demás académicos del país.

Palabras clave: Políticas de ciencia y tecnología; Sistema Nacional de Investigadores; Sociedad de conocimiento; Investigadores mexicanos; Jerarquías académicas

Abstract

This article analyzes the impact of several decades of science and technology policies in Mexico on the country's research sector, using a selection of data from the two most extensive surveys of Mexican researchers. Of particular relevance, I present for the first time the results of the second survey, applied by the Network of Researchers on Academics (RDISA) in 2007-2008 to nearly 12,000 members of the National Researchers System (SNI). Although the study was conducted a decade ago, it constitutes the most complete and recent survey of the SNI members. Given the continuity in S&T policies in recent years, the data likely reflects, in broad terms, the current state of Mexican researchers. It gives a mixed picture, revealing strong tensions, hierarchies and gender inequalities, as well as the significant privileges enjoyed by SNI members compared with other Mexican academics.

Keywords: Science and technology policies; Sistema Nacional de Investigadores; Knowledge society; Mexican researchers; Academic hierarchies

Introducción

Ante las demandas de la llamada “sociedad de conocimiento”, el sector de la investigación ha adquirido una nueva relevancia en la mayoría de los países, incluyendo México (Marginson y Ordorika, 2010). A pesar del debate en torno a la adecuación del término para las economías emergentes —que enfrentan fuertes desventajas en cuanto al acceso a conocimientos y tecnologías (Carreón y Melgoza, 2012)—, existe un consenso en torno a lo que define esta nueva fase de desarrollo económico a nivel mundial:

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos de producción, en la medida en que el término calificativo más utilizado es el de la sociedad de conocimiento. Estamos presenciando la emergencia de un nuevo paradigma económico y productivo en que el factor más importante deja de ser la disponibilidad de capital, mano de obra, materia prima o energía, y se convierte en el uso extensivo del conocimiento y de la información. Hoy, las economías más avanzadas se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Cada vez más, las ventajas comparativas son determinadas por el uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas (Bernheim y Chaui, 2003:1).

Ante este panorama, durante las últimas décadas, el gobierno mexicano ha diseñado políticas públicas que buscan fortalecer el ámbito científico en el

país. Destaca la implementación desde la década de 1980 de los llamados programas de “pago por mérito”, que buscan promover la productividad de los académicos a través de estímulos económicos; el primer programa fue dirigido a los investigadores y después se crearon sistemas para fomentar la calidad de la docencia en las universidades públicas (Izquierdo, 1998).

El pionero en México de estos programas fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que fue creado en 1984 como medida de contención ante el desplome de hasta 60% en los salarios de los académicos durante la llamada “década perdida” a partir de 1980 (Galaz y Gil Antón, 2009; Ruíz, 2014), y el cual es administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), institución fundada en 1971 para formular y administrar la política científica en el país. A más de tres décadas de su implementación, existen numerosos análisis respecto al impacto del SNI sobre el sector de la investigación en México; sin embargo, hay una escasez de información a nivel nacional que permitiría una caracterización más completa del entorno y de sus integrantes.

En este artículo presento por primera vez los resultados de una encuesta que fue enviada en 2007-2008 a más de 14 000 miembros del SNI, obteniendo más de 5 000 respuestas; a pesar de ser el estudio más completo sobre los miembros del sistema, por distintos motivos sus hallazgos nunca han sido diseminados.¹ La encuesta permite rellenar algunas de las grandes lagunas que existen acerca del ámbito de la investigación en México, al proveer cientos de datos relacionados con las trayectorias y percepciones de sus integrantes.

Antes de entrar en los detalles de la encuesta, es necesario poner en contexto las políticas de fomento a la ciencia y la tecnología en México aplicadas durante las últimas cuatro décadas, entre las cuales el SNI aparece como una parte central, y sobresalen las siguientes: los proyectos de repatriación de investigadores durante la crisis económica en la década de 1980; las becas para el posgrado (tanto nacional e internacional) que aumentaron significativamente a partir de la década de 1990; la creación en 1991 de un esquema de evaluación a los posgrados a través del Padrón de Posgrados de Excelencia (después Programa Nacional de Posgrados de Calidad); las becas para fomentar la profesionalización de los profesores; y las nuevas plazas para “jóvenes investigadores” a partir de 2014, entre otras (Olivares, 2014; Covarrubias, 2017).

Tales políticas se insertan en la lógica de la Nueva Gestión Pública (New Public Management, o NPR por sus siglas en inglés), una tendencia en la administración pública que emergió primero en los países anglosajones en los

¹ Agradezco a mis colegas del Seminario de Educación Superior de la UNAM, Jesús Galaz Fontes, Manuel.

años 80, para después extenderse a gran parte del mundo; se caracteriza por un nuevo énfasis en la rendición de cuentas, en los esquemas de evaluación – el llamado “Estado evaluador” – y en la racionalización (y recorte) del gasto público. El enfoque va de la mano con las políticas neoliberales impulsadas por Estados Unidos y los organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, también a partir de la década de 1980 (Field, 2015).

Un ejemplo claro de la lógica del New Public Management son los programas de pago por mérito, también llamados de estímulos o de pago por desempeño. Aunque estos mecanismos no son nuevos a nivel mundial – los primeros sistemas fueron implementados en Estados Unidos a principios del siglo xx para los maestros de la educación básica y después se extendieron a la educación superior –, su adopción en América Latina data apenas de las décadas de 1980 y 1990 (Izquierdo, 1998); operan bajo la premisa de que a mayor incentivo económico, mayor productividad y mejor calidad del servicio (Field, 2015). En el caso de la educación superior, los programas buscaban crear un nuevo actor académico, infundido con los valores de la competencia internacional (Gérard y Grediaga, 2009):

Cada uno de los componentes del pago sobre desempeño – incluyendo las representaciones cuantitativas del “desempeño”; el control sobre atributos como “calidad”, los cuales son medidos; la presión sobre los académicos para entregar productos que están alineados con las prioridades estratégicas de las universidades; el impulso a los académicos para entrar en competencias anuales de suma cero; y la desacreditación de cualidades humanas como el compromiso y la creatividad – encaja cómodamente con la ideología de NPM (Field, 2015: 5).

El debate sobre los programas de pago por mérito

A pesar de la hegemonía de la nueva cultura de evaluación a nivel internacional, en años recientes han surgido fuertes debates en muchos países sobre los mecanismos de pago por mérito; una parte de estas críticas cuestiona la eficacia en lograr su cometido principal: mejorar la productividad y la calidad en la educación superior. A su vez, se han enfatizado los efectos indeseados (o perversos) de las políticas, tanto en términos personales como institucionales (Christensen y Manley, 2011). No obstante, mientras existen muchos estudios sobre el impacto de los programas en la educación básica, hay una escasez de información sobre el sector de la educación superior, en

donde tales mecanismos son más recientes. Gran parte de estos estudios han sido realizados en Estados Unidos, país que adoptó estos programas por primera vez en el nivel superior a partir de la década de 1970 (Izquierdo, 1998).

McCrea y Deyrup (2016), en un estudio realizado dentro de una universidad pública de investigación en Estados Unidos, encontraron que los programas tuvieron un mayor impacto sobre el nivel de investigación de los profesores que en la calidad de su docencia; también percibieron diferencias de género, con una mayor aceptación entre los hombres que entre las mujeres; y, por otro lado, hallaron los siguientes efectos negativos de las políticas: “una reducción en el nivel de colegialidad, un incremento en acciones políticas u otros comportamientos disfuncionales, problemas de evaluación, sesgos institucionales, y el costo de la implementación” (p. 4); finalmente, concluyeron que el impacto de los programas depende mucho de la forma como están implementados, de la claridad de los criterios de evaluación, del diseño y del grado de participación de los propios académicos: “Para una compensación basada en la productividad, el diablo realmente está en los detalles” (McCrea y Deyrup, 2016: 1).

Otro estudio realizado por Christensen y Manley (2011), también en Estados Unidos, dedujo que existe poca relación entre los sueldos percibidos por los académicos inscritos en estos programas y su nivel de productividad científica. Mientras tanto, Terpstra y Honoree (2009) apreciaron un “efecto algo positivo” sobre el desempeño de los académicos en las áreas de docencia, de investigación y de extensión universitaria, después de aplicar una encuesta a casi 500 académicos en universidades alrededor del país; sin embargo, aclararon que existe mayor información sobre las percepciones negativas de los académicos sobre los programas que respecto a la eficacia de los mismos.

Estudios en Europa han encontrado resultados parecidos: una leve mejoría en el nivel de productividad, en términos cuantitativos, así como numerosos efectos perversos (véase, por ejemplo, Minasyan, *et al.*, 2017). Entre los efectos indeseados de las políticas, citados por muchos autores, están: la simulación en el cumplimiento de requisitos de productividad; la reducción de la colegialidad de la academia; un aumento en el estrés sufrido por los académicos debido a la cultura de “publicar o morir”; la institucionalización de sesgos de género, de raza, o de campo disciplinario; y la creciente estratificación y polarización de los académicos, entre la mayoría que se dedica a la docencia y una minoría privilegiada abocada a la investigación (McCrea y Deyrup, 2016; Christensen y Manley, 2011).

El caso mexicano

Los estudios realizados en México también han identificado efectos parecidos emanados de las políticas (véase García, 2001; Galaz y Gil, 2009; Gérard y Grediaga, 2009; Galaz y Gil, 2013), entre éstos resalta la creciente polarización de la academia, ya que, en general, las políticas gubernamentales en México han premiado en mayor medida a los investigadores que a los docentes (Ordorika y Navarro, 2006).

La creación del SNI es un claro ejemplo del trato preferencial hacia los académicos. Aunque el programa fue concebido como una medida temporal, para frenar la “fuga de cerebros” durante la crisis económica en la década de 1980, después se institucionalizó como pieza angular de la política más relevante para el sector de la investigación (Galaz y Gil, 2009). El sistema comenzó con 1 396 miembros, mientras que para 2017 hubo unos 25 000 investigadores inscritos (Rodríguez, 2017) distribuidos en cinco niveles (candidato, nivel I, II, III, y emérito). Con el tiempo, el programa también incorporó a extranjeros radicados en México y mexicanos trabajando en universidades fuera del país.

Como su nombre sugiere, el programa está dirigido a los académicos cuya labor principal es la investigación científica. El SNI otorga becas mensuales a investigadores con un alto nivel de producción científica, estímulos que pueden hasta duplicar el sueldo de los integrantes. Los miembros son sometidos a evaluaciones cada tres años para determinar si permanecen o suben de nivel. Deben constatar el cumplimiento con las cuotas de productividad, definidas por el número de publicaciones en revistas indexadas o de libros en editoriales de reconocido prestigio, la producción de patentes, la formación de recursos humanos, entre otras áreas.

Como veremos más adelante, el sistema mexicano resulta notable por el peso preponderante que representan los procedimientos de pago por mérito en los sueldos de los académicos, y de los investigadores en particular (Galaz y Gil Antón, 2013). Tal diseño tiene implicaciones para la seguridad económica y laboral de los miembros, ya que sus sueldos dependen en gran medida de las reglas del sistema y de las evaluaciones de sus pares. A su vez, los pagos son clasificados como “becas” y no como sueldos, y pueden ser suprimidos en cualquier momento; de igual forma, la mayoría de los participantes – con excepción de los pocos que logran el estatus de emérito – no gozan de la beca a partir de su jubilación. Como resultado, el sistema otorga beneficios a corto o mediano plazo, pero no garantiza la estabilidad económica de sus integrantes.

En contraste, en Brasil, la mayoría de los sueldos de los académicos proviene directamente de su institución, y los jubilados siguen percibiendo la mayor parte de su sueldo al retirarse de su universidad. Inclusive los académicos brasileños pueden solicitar becas al gobierno federal para realizar investigación, pero deben destinar la mitad de los fondos a la realización del proyecto (Lloyd, 2013).

Sin embargo, los programas de pago por mérito forman sólo una parte de la estrategia mexicana en materia de ciencia y tecnología. Por otro lado y también de gran importancia fue la creación, en 1996, del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) (ahora Prodep), un programa que otorga becas para los estudios de posgrado dirigido a los profesores mexicanos de tiempo completo, y que promueve la formación de cuerpos académicos y redes de colaboración entre investigadores, tanto a nivel nacional como internacional (Gobierno de México, 2017). De igual manera, el gobierno ha creado nuevos centros de investigación en distintas partes del país, con el fin de descentralizar y adecuar la producción de conocimientos según las necesidades locales y globales; e incluso se ha incrementado de forma sustancial el apoyo a los programas de posgrado a través del otorgamiento de becas a estudiantes de maestría y de doctorado, las cuales se duplicaron, entre 2006 y 2017, de 34 000 a más de 72 000 (Conacyt, 2018).

En el proceso, el gobierno mexicano ha promovido la investigación como la labor principal de una parte de los académicos (Galaz y Gil, 2009), sobre todo en las universidades y los centros públicos de investigación (EXECUM, 2017). En general, los investigadores —y, sobre todo, los miembros del SNI— representan una nueva clase privilegiada dentro de la academia mexicana, tanto en términos de sus ingresos económicos como en su nivel de prestigio (Didou y Gérard, 2010, 2011; Galaz, *et al.*, 2012; Balbachevsky, 2015). No obstante, los privilegios van acompañados de nuevos criterios y responsabilidades:

El SNI reestructuró las élites científicas, imponiéndoles dos exigencias vigentes hasta la fecha: la de la obtención de un doctorado a edades cada vez más tempranas y la de la adquisición del máximo grado escolar en polos de excelencia, internacionales primero, nacionales ahora (Didou y Gérard, 2011: 32).

Aunado a estos requisitos, aparecen las nuevas presiones por producir conocimiento, el cual es medido a través de la publicación de textos en revistas y en libros arbitrados que posean reconocimiento a nivel internacional. Tal lógica de “publicar o morir”, que subyace en los esquemas de pago por mérito, ha tenido fuertes repercusiones entre la academia mexicana, y en parti-

cular para el sector de la investigación (Galaz y Gil, 2009; Gérard y Grediaga, 2009). Esta particularidad influye en las decisiones y trayectorias laborales de los investigadores, quienes enfrentan fuertes presiones por competir, muchas veces en condiciones desiguales. Los criterios del sistema favorecen a los investigadores de instituciones consolidadas y a los miembros de las llamadas “ciencias duras”, ya que existen fuertes “sesgos disciplinarios” en los mecanismos de evaluación (Didou y Gérard, 2010: 64); por ejemplo, una mayoría de las revistas indexadas a nivel internacional pertenecen a las ciencias duras (Ordorika y Lloyd, 2014), de modo que los investigadores de estos campos también son más propensos a estudiar fuera, particularmente en los países anglosajones, mientras que los de las ciencias sociales y humanidades suelen escoger los países del continente europeo (Didou y Gerard, 2011). A su vez, como veremos más adelante, hay fuertes sesgos de género que impactan en las posibilidades que tienen las mujeres de subir los peldaños del sistema.

En este artículo, analizo las trayectorias y percepciones de los investigadores en México, con base en las dos encuestas más extensas y recientes sobre el sector; busco dar una breve caracterización de los miembros del sistema en los años 2007-2008, con el fin de evaluar el impacto del programa en la configuración del subsector de la investigación en el país; presto particular atención a temas como la división de género, el nivel de educación alcanzado, el país en donde fue obtenido el grado, los sueldos percibidos, el grado de movilidad internacional, así como las percepciones sobre su labor de investigación.

La primera encuesta fue aplicada por la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) en 2007-2008 a casi 3 000 académicos de tiempo completo en México. Formó parte de la encuesta internacional *The Changing Academic Profession (CAP)*, destinada a los académicos de 18 países y un territorio (Hong Kong). Actualmente, en 2018, se está desarrollando una segunda edición del CAP a nivel internacional, sin embargo, aún no hay una fecha para la divulgación de los resultados. Los datos de la primera encuesta ya han sido difundidos ampliamente, permiten hacer comparaciones internacionales y, de particular importancia, sirven como referencia para analizar los hallazgos de una segunda encuesta, mucho más amplia, que se enfocó en los miembros del SNI.

La segunda encuesta fue enviada por la RDISA durante los mismos años a los 14 681 miembros del SNI que hubo en ese entonces (Conacyt, 2015a). Al final se obtuvieron respuestas (válidas) de 5 426 investigadores, en lo que representa el estudio más extenso (y reciente) sobre el SNI. Los resultados arrojan una luz valiosa sobre el ámbito de la investigación en México, dejando ver tanto los aciertos como los efectos inesperados (o perversos) de las políticas. Los resultados de las encuestas tienen implicaciones para la academia

en su conjunto por los esfuerzos gubernamentales para crear una economía de conocimiento en el país.

La primera sección del presente texto da un panorama general del estado de la investigación en el país en la segunda década del siglo XXI. Después, reviso algunos de los estudios recientes sobre trayectorias laborales de los investigadores. En la tercera parte, el núcleo de este artículo, analizo una selección de datos provenientes de las dos encuestas realizadas por la RDISA, prestando particular atención a la segunda encuesta y al subgrupo conformado por los miembros del SNI. A continuación, presento algunos datos más recientes sobre el SNI y el sistema de ciencia y tecnología (CyT) en el país, como punto de referencia para analizar la evolución y la continuidad del sistema en los últimos años. Finalmente, resumo algunos de los hallazgos más relevantes sobre el sector de la investigación en México, a más de dos décadas de la creación del primer programa de pago por mérito en el país.

El panorama actual del sistema de la investigación en México

No obstante la cantidad de políticas orientadas a fomentar la ciencia y la tecnología en México, el sector de la investigación es aún un espacio en proceso de configuración (Galaz y Gil, 2009) y de consolidación (Didou y Gérard, 2011). Todavía no se puede hablar de una masa crítica de investigadores, como la que existe en Estados Unidos o en los países europeos. En México hay 0.84 investigadores por cada cien mil personas económicamente activas, contra nueve en España, según los datos más recientes de 2014 (RICYT, 2017). La cifra es aún baja cuando se compara con otros países latinoamericanos: en 2014, Argentina reportó 4.76 investigadores por cada cien mil PEA, Brasil 2.3 (cifra de 2010), y Chile, 1.16 (RICYT, 2017).

Tal situación se debe en gran medida a la poca inversión en CyT en México, tanto por parte del gobierno como de la esfera privada. La escasez de fondos para la investigación es particularmente sorprendente, debido a que, desde 2003, una serie de leyes² y programas gubernamentales mandatan un mínimo global del 1% del PIB para el sector. En 2015, México invirtió 0.53% en investigación en CyT, contra 1.28% en Brasil, país que es el indiscutible líder regional, tanto en el nivel de su inversión como en su producción científica (Lloyd, 2017; RICYT, 2018).

² Tales disposiciones incluyen *La Ley de Ciencia y Tecnología de 2003* y los distintos Programas Especiales de CyT.

Como hicieron sus antecesores, el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se comprometió a dar un impulso inédito al sector de la ciencia y la tecnología, es decir, a convertir a México en una sociedad de conocimiento en todos los sentidos. El *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018* (PECITI), del Gobierno Federal, declara lo siguiente: “Existe la convicción de que la inversión en ciencia y tecnología es una herramienta fundamental para acceder a una economía de bienestar, basada en el conocimiento” (Conacyt, 2014). El plan fija metas generales y específicas en la materia, las cuales incluyen incrementar el gasto público para llegar a una inversión del 1% del PIB en CyT, aumentar el número de científicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), fomentar la incorporación de jóvenes doctores en las universidades y centros de investigación públicos, y facilitar la movilidad (nacional e internacional) de estudiantes de posgrado y de investigadores.

El programa también ofrece un panorama del estado del entorno académico en México en 2012, que sirvió como base para la formulación de las metas sexenales. En ese año, los investigadores mexicanos publicaron 10 181 artículos en revistas indexadas por el *Thomson Reuters Web of Science* (ISI), lo que representó menos de la tercera parte de los artículos publicados por investigadores brasileños, que fue de 35 042. La brecha con los países desarrollados fue aún mayor: en Estados Unidos la cifra ascendió a 255 072 artículos, y a 96 692 en el Reino Unido (Conacyt, 2014).

El PECITI busca atender una serie de problemáticas que enfrenta el sector de la investigación en México, lo cual comprende la falta de apoyo económico y de oportunidades laborales, el bajo nivel de producción de artículos y de patentes, la poca colaboración internacional, entre otros temas. No son problemas nuevos. Desde los años 90, muchos especialistas han señalado las deficiencias en las políticas de fomento a la ciencia y la tecnología en México (García, 2000, 2001; Canales, 2007, Didou y Gérard, 2010). Entre los problemas señalados asoman la sobre-burocratización de los procesos de evaluación (el Estado evaluador), la cual estorba la producción científica y propicia la “simulación” por parte de los académicos (García, 2001); la falta de políticas de equidad de género; la alta concentración de investigadores en algunos estados e instituciones, pues en 2016, 70% de los miembros del SNI se concentraba en 60 IES y centros de investigación, y 33% laboraba en cinco de ellos ubicados en la Ciudad de México y Jalisco (EXECUM, 2018).

Trayectorias laborales y movilidad de los investigadores

Gran parte de estos análisis se basan en los estudios de las trayectorias laborales de los investigadores (Galaz y Gil, 2009; Gérard y Grediaga, 2009; Didou y Gérard, 2010; Galaz, De la Cruz, y Rodríguez, 2010; Chavoya, 2013). Éstos permiten ver factores como los niveles de ingresos y de satisfacción laboral, así como el grado de movilidad, tanto vertical (ascensión laboral) como horizontal (entre instituciones en México o el extranjero) de los académicos, según las características personales de los mismos.

El tema de la movilidad resulta de suma importancia para las políticas de ciencia y tecnología. En las últimas décadas, el gobierno mexicano ha enviado a docenas de miles de académicos mexicanos a formarse en distintas universidades del país y en el extranjero, con el fin de aumentar su capacidad de realizar investigación de punta. No obstante, un número desconocido de esos becarios no regresa. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que está a cargo de administrar el SNI y de otorgar becas a nivel posgrado, estima que hay 5% de “fuga de cerebros” entre becarios, la mitad de maestría y la mitad del doctorado. Según tales estimados, Estados Unidos es el mayor país receptor de mexicanos con altos niveles de estudios, 60% del total, seguido por los países europeos con 26%, y Canadá con 5% (Marmolejo, 2009).

Marmolejo, quien actualmente coordina el área de educación superior del Banco Mundial, señala la falta de información confiable sobre el número de académicos mexicanos radicados en el extranjero. Por ejemplo, el *American Community Survey* estimó que para 2005 había 75 000 mexicanos con estudios de posgrado en Estados Unidos (Marmolejo, 2009). Otro estudio de Escobar y Martín (2006) postuló que 19% de los varones mexicanos con maestría y 29% de las mujeres con ese nivel, vivían en Estados Unidos; entre los que contaban con doctorado, la proporción fue de 32 y 39%, respectivamente (citado en Marmolejo, 2009), e incluso: “De ser generalizables estos resultados, se podría inferir que hay un colateral y paradójico efecto asociado con las políticas de otorgamiento de becas para estudios de posgrado en el extranjero” (Marmolejo, 2009: 107).

Actualmente, el tamaño real de la “fuga de cerebros” se ha vuelto un tema de considerable debate. Algunos especialistas (Didou y Gérard, 2009; Tuirán y Ávila, 2013) argumentan que más bien se debería hablar de una “circulación de cerebros”, ya que la movilidad puede ocurrir en distintas direcciones o no ser permanente. El nivel de movilidad tampoco es homogéneo, sino que varía según las disciplinas (Didou y Gérard, 2011).

Las encuestas sobre investigadores en México

Debido a la escasez de información oficial sobre los investigadores mexicanos, son particularmente útiles las dos encuestas nacionales aplicadas entre 2007 y 2008 por la RDISA, en el marco del proyecto *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México* (RPAM), la contribución mexicana al proyecto internacional *The Changing Academic Profession*. Las encuestas, en las que participaron distintas esferas de la academia mexicana, representan la fuente de información más reciente y extensa sobre las características personales y el entorno laboral de los investigadores en el país. A su vez, permiten dar cuenta de algunos cambios en el sector a través de las políticas públicas de CyT adoptadas en las últimas décadas.

La primera encuesta se envió a 2 826 académicos, que respondieron 1 775 de ellos (90% de tiempo completo) en 81 Instituciones de Educación Superior (IES) en México (Galaz, De la Cruz, y Rodríguez, 2010). El cuestionario incluyó cientos de preguntas sobre las características personales y profesionales de los investigadores, su formación académica, sus trayectorias laborales y sus percepciones sobre sus lugares de trabajo y de profesión. La primera encuesta RPAM ha dado como resultado una extensa producción³ en revistas y libros a nivel internacional sobre la conformación de la profesión académica en México y otros países; sirve como punto de referencia para contrastar a los académicos en general con los miembros del SNI; también resulta de particular relevancia para este análisis, pues permite examinar los resultados de la segunda encuesta en el contexto de la academia mexicana en general.

La segunda encuesta se enfocó específicamente en el sector de la investigación en México y abarcó una población varias veces mayor. Se envió el mismo cuestionario del RPAM a los 14 576 académicos que formaban parte del SNI en 2007-2008, y se obtuvieron respuestas de 5 426 investigadores.⁴ A pesar de la gran riqueza de información disponible en la encuesta, por distintos motivos, hasta el momento no se han diseminado los resultados. Por ello, los datos contenidos allí sirven como una fuente privilegiada de información sobre el entorno de la investigación en México.

³ En México, véase los trabajos de Galaz, Gil, Padilla, Estévez, Martínez, y Lloyd, entre otros. A nivel internacional, destaca la serie de libros editados por Cummings, Teichler, y otros, bajo el título de *The Changing Academy—The Changing Academic Profession*.

⁴ Jesús Galaz, comunicación personal, el 30 de marzo, 2017.

Sobre la metodología

En el diseño de la encuesta RPAM-CAP se tradujeron y se modificaron las preguntas para adecuarlas al contexto del país. Se realizó la muestra con base en los datos del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública, la fuente oficial de información estadística sobre la educación superior en México. De un total de 2 029 instituciones y 255 274 académicos a nivel nacional, finalmente se redujo el universo de estudio a 379 instituciones de educación superior que cumplieron los siguientes criterios: que tuvieran más de 20 académicos de tiempo completo o medio tiempo y que ofrecían títulos de cuatro años (en vez de dos). De esta forma, se fijó un universo total de 79 389 académicos de TC/MT, de los cuales se obtuvieron los 1 775 respuestas finales (Galaz, *et al.*, 2009). Cabe señalar que, por el diseño de la muestra, quedaron excluidas las instituciones tecnológicas y las IES privadas menos prestigiadas, las llamadas “de absorción de demanda residual” (Gil Antón, 2008). No obstante, tal hecho no afecta al análisis del subgrupo del SNI, ya que esas instituciones no suelen contar con muchos miembros del sistema.

De acuerdo con los fines de este artículo, se adoptaron varias estrategias metodológicas para el análisis de la primera base. Existe dificultad en determinar quiénes pertenecen al sistema de investigación en los distintos países, ya que la mayoría de los académicos de tiempo completo reporta realizar investigación como una de sus labores académicas. Por ello, realicé distintos recortes para acercar los diferentes grupos de investigadores, empleando el *software* estadístico SPSS. Por ejemplo, utilicé la membresía en el SNI como *proxy* para los investigadores al realizar la comparación con los demás académicos mexicanos. Al hacer una breve comparación entre los investigadores mexicanos y los de otros países, en donde no existe el equivalente al SNI, separé a los investigadores que realizan por lo menos 20 horas de investigación por semana (la cantidad promedio que reportan los miembros del SNI).

Juntas, las dos encuestas levantadas por parte de la RDISA permiten tener un panorama bastante amplio sobre la condición laboral de los investigadores en el país en los años 2007 y 2008. A pesar de que ha pasado una década desde su realización, argumentaría que es posible hacer inferencias para el periodo actual, debido a la continuidad de la mayoría de las políticas gubernamentales durante los últimos sexenios. En la sección final, resumo algunos de los datos disponibles para el periodo actual, que sirven como punto de referencia para ver la evolución del sistema en los últimos años.

La Encuesta RPAM-CAP

La encuesta *Changing Academic Profession*, que mide más de 400 variables, permite realizar comparaciones muy variadas entre los académicos de distintos países o entre subgrupos dentro de un mismo país. En este caso, comparo a los miembros mexicanos del SNI (n=367) y los no miembros (n=1 448), para poder hacer una caracterización inicial del sector de la investigación en México.

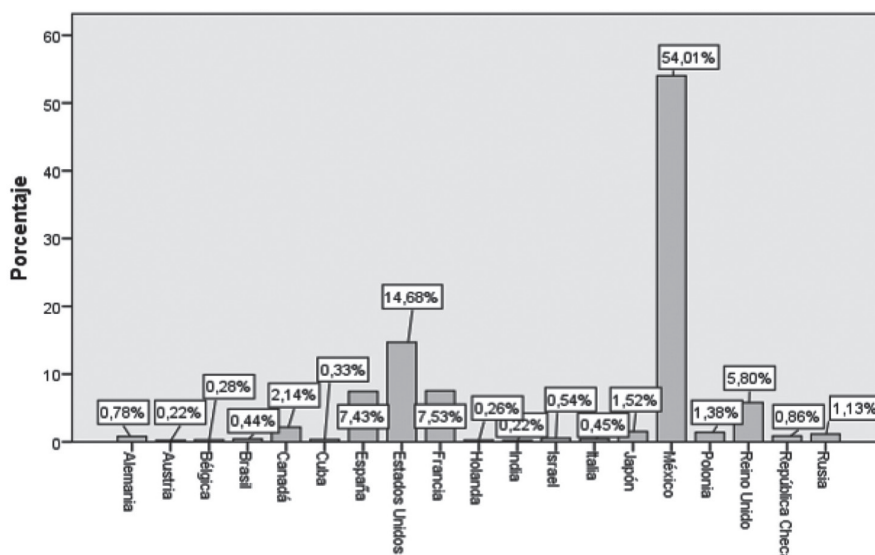
Perfil general de los encuestados

Entre los 367 miembros del SNI incluidos en la base, la gran mayoría (68%) son hombres. Es un dato importante, ya que, como veremos más adelante, refleja un sesgo de género en el ámbito de la investigación en México (Didou y Gérard, 2011). En comparación, la preponderancia de hombres entre los académicos no miembros es un poco menor: 62%.

Los investigadores también se distinguen por ser un grupo más internacional: 15% nació en el extranjero, comparado con menos de 2% del otro sector. A su vez, 43% del primer grupo reportó haber vivido en distintos países desde que obtuvo su primer grado académico, contra 17% del segundo. Es probable que la movilidad de la mayoría de los miembros SNI ocurrió durante su periodo de estudios de posgrado. Entre los investigadores, 93% reportó contar con el doctorado y 21% con el posdoctorado, contra 16 y 0.7% del grupo docente, respectivamente. Entre los miembros del SNI con doctorado, 46% lo estudió en el extranjero; predominó Estados Unidos con 15% de los doctorantes, seguido por Francia (7.5%), España (7.4%), y Reino Unido (5.8%), y el resto fue distribuido por otros 14 países. Finalmente, entre los miembros del SNI que realizaron un posdoctorado (N=78), sólo 13% lo hizo en México, en cambio, 41% estudió en Estados Unidos, seguido por Canadá (9.2%), Francia (9%) y Reino Unido (7.8%).

El mayor nivel de experiencia internacional entre los miembros del SNI es relevante, ya que señala el nivel de privilegios que han gozado este grupo comparado con sus pares no miembros. También indica que el sistema premia cierto tipo de perfil entre sus integrantes, otorgando mayor prestigio a los títulos obtenidos en el extranjero (Gérard y Grediaga, 2009).

Figura 1
Países receptores de estudiantes de doctorado



Doctorado: ¿En qué país obtuvo el grado? (A1_8_4a_rcN)

Casos ponderados por Ponderador a la muestra usable

Fuentes: Base RPAM-CAP 2007-2008.

En cuanto a las condiciones laborales, resalta el hecho de que los miembros del SNI ganaron en promedio casi el doble de lo que percibieron los académicos que no fueron miembros del sistema: USD\$48 700 al año contra USD\$25 160. Esta diferencia obedece mayormente a los estímulos que recibió el primer grupo a través del SNI y, en menor grado, de los programas institucionales; los investigadores reportaron recibir un promedio anual de USD\$12 800 y USD\$11 400, respectivamente, por estos conceptos. Cabe señalar que a pesar de las reformas recientes que buscan dar mayor énfasis a la labor docente, los estímulos institucionales, al igual que los del SNI, siguen privilegiando la labor de investigación (Buendía *et al.*, 2017). Tal discrepancia tiene razones prácticas, además de ideológicas:

Es más fácil contar las publicaciones que evaluar los resultados de las labores docentes, por lo que éstas se han menospreciado entre los indicadores, minimizando el esfuerzo que los académicos destinan a ellas [...]. Esta condición genera, a su vez, que los programas sobrevaloren ciertas actividades sobre otras —por ejemplo, la investigación por encima de la docencia, la difusión de la cultura y la vinculación social— sin analizar los aportes y su calidad en el marco de los campos de conocimiento o institu-

cionales, el tipo de resultados, las tradiciones disciplinarias y la etapa de la trayectoria de los sujetos evaluados (Buendía *et al.*, 2017, s.p.).

Tal hecho tiene implicaciones para la calidad de la docencia en México. En la práctica, promueve que los académicos con mayor nivel de estudios (y sobre todo los que fueron educados en el extranjero) opten por dedicarse a la investigación, o busquen acomodo en los centros de investigación especializados, o adquieran la figura de investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. En contraste, en Brasil, aun en las universidades de investigación de mayor nivel como son la Universidad de São Paulo o la Universidad Estatal de Campinas, la mayoría de los académicos tiene la figura de profesor-investigador, una política gubernamental que busca incorporar la investigación dentro del aula (Lloyd, 2013).

Los miembros del SNI reportaron invertir 20.3 horas a la semana en investigación, comparado con sólo siete horas por parte del grupo docente; tal cifra no es casual, ya que el SNI estipula un mínimo de 20 horas semanales dedicadas a la investigación. No obstante, los requisitos que impone el programa tienen su costo en términos de un mayor estrés laboral. Al responder a la afirmación, “Mi trabajo es fuente de una considerable tensión personal”, 29% de los miembros del SNI estuvo muy de acuerdo o de acuerdo, comparado con 21.5% de los no miembros.

Otro punto interesante de observar es el nivel de *capital cultural* de ambos grupos, en el sentido del entorno educativo y cultural en que fueron criados (Bourdieu, 1986); en este caso, utilicé el nivel educativo del padre como *proxxy* para el capital cultural de los encuestados. Entre el grupo SNI, 23% reportó que su padre había estudiado hasta el nivel licenciatura y 8% hasta el posgrado (parcial o completo); entre el otro grupo, las cifras fueron 19 y 6%, respectivamente. Es decir, en general, los miembros del SNI vienen de familias con mayor nivel educativo, otro ejemplo de su estatus privilegiado.

Tabla 1
Comparativo miembros SNI/ No SNI

	Miembros SNI	No SNI
Hombres	68%	62%
Extranjeros de nacimiento	15%	2%
Doctorado	93%	21%
Posdoctorado	16%	0.7%
Sueldo anual (USD)	\$48 700	\$26 160
Promedio de horas/semana en investigación	20.3	7

Fuente: elaboración propia, con datos de la base RPAM-CAP 2007-2008.

Comparación con investigadores de otros países

La encuesta también permite realizar comparaciones con investigadores de otros países. Son particularmente relevantes los casos de Brasil y de Argentina, los otros dos países latinoamericanos que participaron en el proyecto CAP; también son los principales rivales regionales de México en materia científica (Martínez, Lloyd, y Ordorika, 2015). Entre el subgrupo que reportó realizar por lo menos 20 horas de investigación a la semana, los investigadores mexicanos tuvieron una representación mucho menor de mujeres: 33%, comparado con 44% en Brasil y 56% en Argentina. Sin embargo, cabe señalar que la preponderancia de hombres entre los investigadores en México, de 67%, fue casi igual que en Estados Unidos, donde éstos representaban 68% del subgrupo. En cuanto al nivel de estudios de los investigadores, México se ubicó en el promedio entre Brasil y Argentina; 80% de los brasileños obtuvo el doctorado y 30% el posdoctorado, mientras que en México las cifras fueron de 70 y 17%, y en Argentina, 49 y 15%, respectivamente.

Por otro lado, los mexicanos registraron el mayor nivel de movilidad internacional durante sus estudios de doctorado y posdoctorado. Entre los mexicanos con doctorado, 42% estudió ese nivel en el extranjero, comparado con 19% en Brasil y 16% en Argentina. Es probable que la mayoría de los mexicanos de ese grupo fueran beneficiarios de las más de 60 mil becas para estudios en el extranjero otorgadas por Conacyt entre 1971 y 2015 (Conacyt, 2015b). Aunque los otros dos países también cuentan con programas de becas al extranjero, éstos históricamente han sido más pequeños. Sin embargo, los niveles de movilidad internacional podrían estar cambiando en el caso brasileño; el programa Ciencia sin Fronteras brasileña ha enviado a cerca de 100 mil estudiantes a cursar la maestría y el doctorado en el extranjero desde 2012 (Lloyd, 2017). A su vez, el sector de la investigación en México también es el más internacional de los tres países: 12% tuvo otra nacionalidad al nacer, mientras que en Brasil y en Argentina fue de 2%.

En cuanto a los sueldos de los investigadores, los mexicanos reportaron ser los mejor pagados: ganaban el equivalente de USD\$43 000 al año, contra USD\$35 000 en Argentina y USD\$34 100 en Brasil (tales cifras fluctúan de forma marcada, según el tipo de cambio en cada país en un momento dado). Por otro lado, los brasileños reportaron ser los más estresados. En respuesta a la pregunta sobre si su trabajo era una "fuente de estrés personal", 38% de los investigadores en Brasil estuvo en fuerte acuerdo o acuerdo, comparado con 27% en Argentina y 26% en México.

Tal diferencia podría obedecer al hecho de que Brasil fue de los primeros países latinoamericanos en implementar sistemas de evaluación en la educa-

ción superior desde 1976; aunque el país no cuenta con un programa comparable al del SNI, sí exige cuotas de productividad a sus profesores-investigadores como requisito para acceder a mayores niveles (e ingresos) dentro de las universidades públicas (Lloyd, 2013). El hecho de que más de la cuarta parte de los investigadores en México reporte sufrir de estrés personal, y casi uno de cuatro de los brasileños, es un dato relevante, ya que manifiesta uno de los efectos no deseados de las políticas de pago por mérito y de las políticas de evaluación en general.

La encuesta del SNI

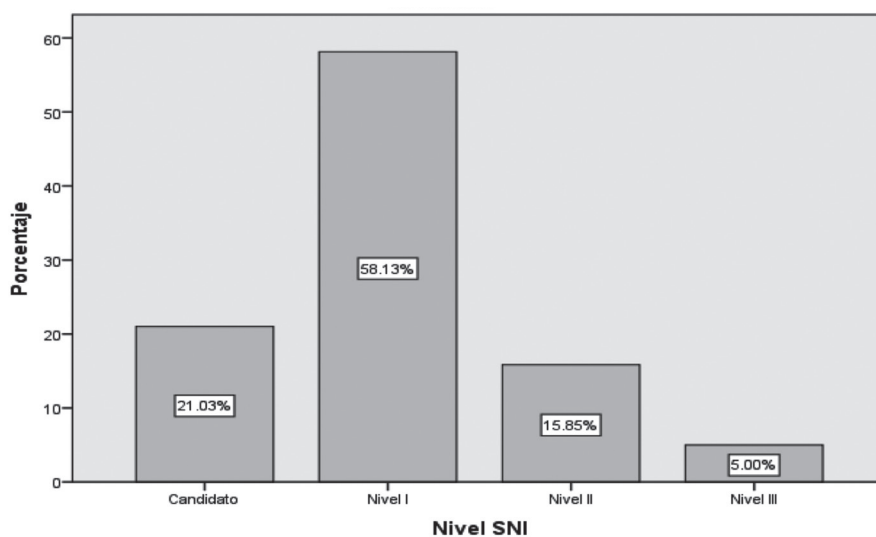
Esta breve exploración de los datos de la encuesta *Changing Academic Profession* da cuenta de algunos rasgos generales del sector de la investigación en México en los contextos nacional e internacional. Sin embargo, la segunda encuesta enfocada a los miembros del SNI permite analizar este ámbito con base en una muestra mucho mayor (n=5 426).

Perfil personal y académico

Según los datos de 2008, los miembros del SNI se dividieron en 66% hombres y 34% mujeres. La edad promedio de los investigadores en ese año fue de 47 años, con un rango de edad de 28 a 86. De ellos, 89.5% nació mexicano, los demás provinieron de otros 42 países, liderados por España (1.3%), Cuba (1.1%), Argentina (0.9%), Rusia (0.9%) y Estados Unidos (0.8%). El predominio de los primeros países tiene sus razones históricas. El gobierno mexicano tiene una larga data de dar asilo a los exiliados de guerras civiles y dictaduras en América Latina y Europa; tales exiliados también han formado o poblado a importantes centros de investigación en el país, como fue el caso del Colegio de México y el Cinvestav (Didou y Gérard, 2010). Entre los que formaban parte del SNI, 4% con el tiempo adoptó la nacionalidad mexicana, por 94% que reportó contar con la misma en 2008.

Un 95% contaba con un doctorado y 22.5% con un posdoctorado, niveles casi iguales a los identificados en la muestra RPAM-CAP para el subgrupo del SNI. En cuanto a sus niveles dentro del SNI, se divide como sigue: candidato (21%), Nivel I (58.1%), Nivel II (15.8%) y Nivel III (5%) (no se preguntó sobre el nivel de emérito, ya que son muy pocos).

Figura 2
División de miembros del SNI por nivel



Casos ponderados por Ponderador SNI por género, nivel y área, muestra

Fuentes: Base RPAM-SNI 2007-2008.

Otro factor clave en caracterizar a este grupo es su nivel de capital cultural. Un 23% reportó tener padres que habían estudiado hasta la licenciatura y 11% contaba con estudios de posgrado, para un total de 34% que había concluido el nivel superior. Tal proporción es mucho mayor a la del promedio de la población mexicana; en 2015, 17% de los mexicanos de entre 25 y 64 años contaban con un título universitario y apenas 1% había completado algún posgrado (OCDE, 2017). Cabe resaltar que los investigadores reportaron niveles de estudio más bajos para sus madres, con 5 y 10.5% alcanzando los grados de licenciatura y posgrado, respectivamente, no obstante, se espera que tal escenario cambie en los próximos años, debido al fuerte incremento de las mujeres en las universidades del país en las últimas décadas (De Garay y Del Valle, 2012).

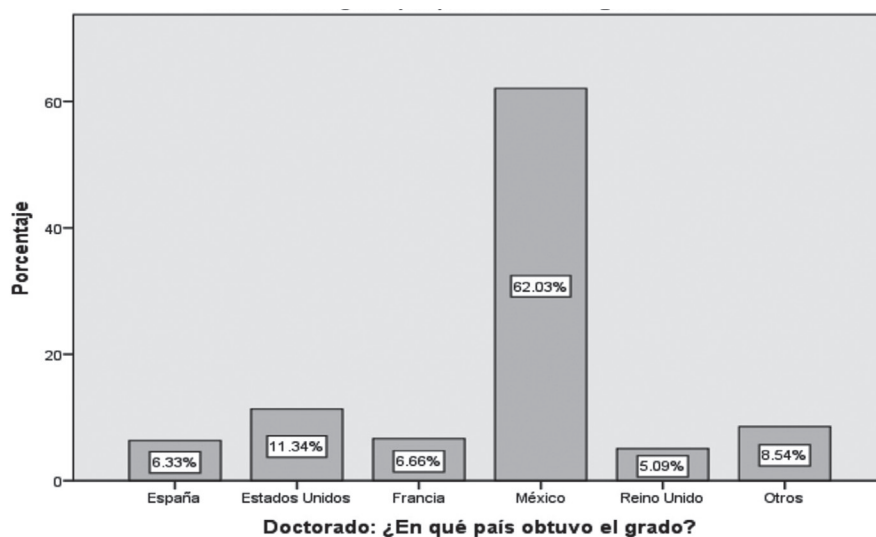
Movilidad internacional

Para el periodo de la muestra, 9 de cada 10 miembros del SNI residía en México (89%), mientras que 1% vivía en Estados Unidos. El otro 8% estaba distribuido a través de 30 países, incluyendo algunos menos esperados, como Líbano, Jordania y Nueva Zelanda. No obstante, gran parte de los que radi-

caban en México tenía atrás una historia de movilidad nacional e internacional, sobre todo a nivel posgrado.

A nivel maestría, 79% realizó sus estudios en México y 20% en el extranjero. Entre los mayores países receptores fueron Estados Unidos (7.5%), Francia (3%) y Reino Unido (2.5%). Entre los que contaban con doctorado (N=5 001), un menor porcentaje lo realizó en México (62%). A su vez, 11.3% estudió en Estados Unidos, 6.6% en Francia, 6.3% en España, 5% en el Reino Unido, y los demás fueron esparcidos a través de otros 32 países. Resalta la fuerte diversidad de los países receptores, aunque se percibe una preferencia para los países anglosajones y europeos, que representaban 22 de los 37 países receptores. Llama la atención el hecho de que, por el mayor tamaño de la muestra, aparecen más países receptores que en la encuesta CAP-RPAM, donde sólo se registraron 19.

Figura 3
Países receptores de doctorantes



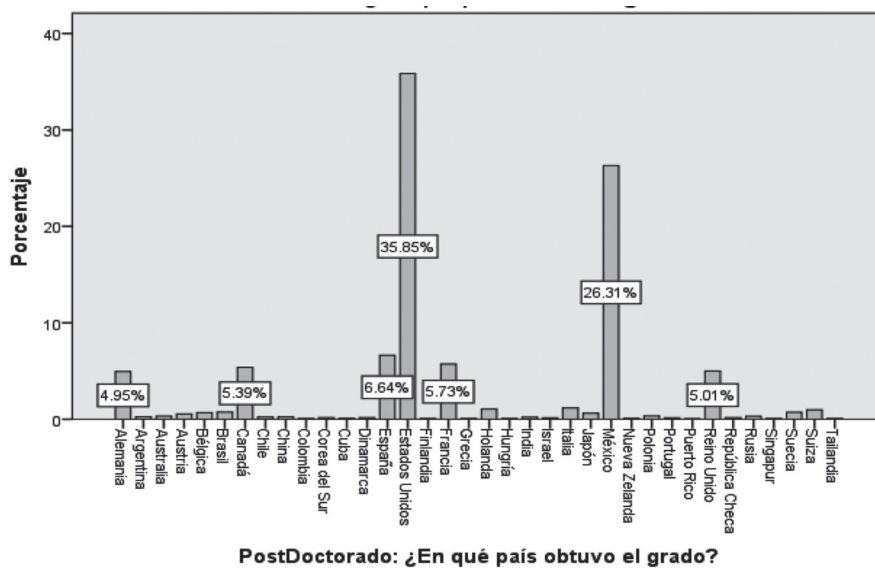
Casos ponderados por Ponderador SNI por género, nivel y área, muestra

Fuentes: Base RPAM-SNI 2007-2008.

En cuanto a quienes realizaron un posdoctorado (N=1 197), el panorama geográfico cambia marcadamente. En total, 74% emprendió sus estudios en el extranjero, contra 26% que permaneció en México. Entre los principales países receptores estaban Estados Unidos con 36%, seguido muy de lejos por España (6.6%), Francia (5.7%), Canadá (5.4%), Reino Unido y Alemania, ambos con 5%. La preponderancia de los estudios de posdoctorado en el extranjero, así como el relativamente alto porcentaje de investigadores que estudiaron el

doctorado afuera reflejan uno de los sesgos del mercado académico en México: da más valor un título extranjero que uno local (Gérard y Grediaga, 2009).

Figura 4
Países receptores de posdoctorantes



PostDoctorado: ¿En qué país obtuvo el grado?

Casos ponderados por Ponderador SNI por género, nivel y área, muestra

Fuentes: Base RPAM-SNI 2007-2008.

Condiciones y trayectorias laborales

En el momento de la encuesta, 98% de los entrevistados reportó ser de tiempo completo, un altísimo porcentaje si se considera que, en 2008, sólo 26% de los académicos en México contaba con contratos laborales de este tipo, y para 2016 el porcentaje bajó a 22% (EXECUM, 2018). La vasta mayoría de los miembros del SNI se ubicó en instituciones del sector público: 99%, contra sólo 1.3% que reportó laborar en el privado. Entre ellos, 32% trabajaba en una universidad pública estatal, 31% en una universidad federal y 16% en un centro de investigación pública. Esta situación seguramente obedece a las anteriores reglas del SNI, que sólo cubría las becas de los investigadores del terreno público. Tal regla cambió en 2008, cuando se facultó a Conacyt a cubrir la tercera parte de las becas para miembros del SNI en el ámbito privado, y después, en 2014, cuando se anunció que se cubriría la totalidad de las becas para el sector (Alcántara, 2014). Los cambios buscan estimular un crecimiento en la incorporación de investigadores de las instituciones priva-

das, propósito que, sin embargo, no se ha concretado. Entre 2007 y 2015, el porcentaje de los miembros del sistema que provenía de las IES privadas bajó de 4.2 a 3.9%, aunque el número de individuos de ese grupo creció de 569 a 775 (EXECUM, 2017).

En términos de estabilidad laboral, 70% contaba con un contrato permanente con definitividad (el equivalente a *tenure* en el sistema estadounidense), 10.6% con un contrato continuo sin duración específica, mientras 13.5% tenía un contrato por tiempo definido y 4.3% no tenía perspectiva de definitividad. Es decir, a diferencia del 66% de los profesores mexicanos que trabajaban por horas en 2008 (EXECUM, 2018), más del 80% de los miembros del SNI tenía una seguridad laboral en el mediano o largo plazo. En cuanto al nivel de su contrato actual, 77% reportó ser titular, 13% asociado y 0.9% asistente.

Quizás el mayor indicador del estatus privilegiado de los miembros del sistema es su nivel económico; como se ha mencionado, éstos gozan de sueldos muy por encima del promedio de los académicos mexicanos, debido a una combinación de estímulos del propio programa y de sus instituciones, entre otros factores. El ingreso promedio reportado fue de USD\$44 334 al mes, lo que representó el doble del ingreso mensual bruto: de \$21 298. Aunque los estímulos de productividad (y antigüedad) de las instituciones fueron un factor importante, generando un promedio de \$8 962 al mes, fueron menores que los incentivos externos (que consiste en su mayoría del SNI), que fue de \$11 595. Tal brecha es considerablemente mayor que la reportada en la encuesta RPAM-CAP, por lo que la segunda encuesta permite ver con más claridad la magnitud de los beneficios económicos que otorga el SNI a sus integrantes.

Tabla 2
Distribución de ingresos (promedio) en USD

Tipo de ingreso (bruto)	Monto mensual
Contrato institucional	\$21 298
Sistema institucional de incentivos	\$ 8 962
Incentivos externos	\$11 595
Total*	\$44 334

* Total no es igual a los demás montos, porque son respuestas a distintas preguntas.

Fuente: elaboración propia con base en la Base RPAM-SNI 2007-2008.

Como es de esperarse, hay una fuerte correlación entre el nivel del SNI y los ingresos reportados por sus miembros. Por ejemplo, los candidatos percibían un promedio (en números redondos) de \$31 300 al mes, los de Nivel I, \$43 700, Nivel II, \$54 800, y Nivel III, \$71 100. Tales beneficios se terminan, sin embar-

go, a la hora de jubilarse. A la vez, en una mayoría de universidades del país, los académicos jubilados reciben una pequeña proporción de su sueldo al retirarse, una política que fomenta que muchos de ellos trabajan hasta muy avanzada edad o hasta morir (Lloyd, 2013).

Movilidad laboral

Un gran porcentaje de los miembros del SNI comenzó a trabajar antes de finalizar su doctorado: 34% tuvo un contrato durante sus estudios de ese nivel. También 86% dijo haber trabajado en IES desde la obtención del primer grado; entre éstos, 14% había trabajado en el sector privado. También se aprecia un nivel de movilidad relativamente baja, pues 52% había trabajado en una o dos universidades desde la obtención del primer grado, mientras una pequeña proporción 2.7% había trabajado en cinco instituciones distintas. Desde la obtención del doctorado hay mayor estabilidad: 36% reportó mantenerse en la misma institución, mientras que otro 32% sólo cambió a una institución adicional.

Entre el sector de centros e instituciones de investigación hay aún menor movilidad: 57% se mantuvo en la misma institución desde la obtención del primer grado y 25% sólo había trabajado en dos instituciones. A su vez, desde la obtención del último grado, 68% de los investigadores de los centros se quedó en la misma institución y 18% pasó a otra. Tal situación refleja el grado de seguridad laboral de que gozan los miembros del SNI comparado con los demás académicos en México; a su vez, los investigadores de los centros de investigación parecen ser un grupo aún más privilegiado, ya que una mayoría de las plazas en esas instituciones son de tiempo completo.

Curiosamente, la encuesta no preguntó si hubo un cambio de trabajo reciente, sino si hubo un esfuerzo en ese sentido. Aun así, sólo 7% reportó “tomar acciones” en los últimos cinco años para realizar un “cambio importante en su trabajo”. Cuando se preguntó si tomó “acciones para cambios potenciales”, 26% respondió que sí. A su vez, 11% reportó tomar acciones para cambiar de puesto académico en otra universidad o IES en el país, y 6.6% para cambiarse a un puesto en el extranjero.

Visto en números absolutos (352) de ese último grupo, no es cosa menor que tantos profesores buscaran trabajo en otro país. A su vez, 13.5% reportó dar un curso en el extranjero durante el año académico vigente o previo, sobre todo en Estados Unidos (2.4% de la muestra) y España (1.9%). No obstante, cuando fueron cuestionados sobre los apoyos para movilidad interna-

cional, 73% opinó que fueron “muy pobres” o “pobres”. De igual forma, 59% opinó lo mismo sobre los apoyos para la movilidad nacional.

Trabajo de investigación

En promedio, los encuestados reportaron dedicar 21.6 horas a la investigación (es decir, poco más de la mitad de su contrato laboral), contra sólo siete horas a la docencia. No obstante, aunque 67% describió esta labor como la primera en importancia, 21% dijo que era su segunda prioridad, un dato algo sorprendente dado que el sistema busca fomentar a la investigación científica como labor primordial entre sus integrantes. En lo que respecta al nivel de productividad, sólo 26% reportó haber producido un libro de su autoría o coautoría en los últimos tres años, 5.6% informó concluir tres o cuatro y 1.3% cinco o seis. La producción de artículos también fue relativamente baja: 22% reportó producir uno o dos artículos, 28% dos, y 18% de tres a cuatro.

En términos del nivel de colaboración en investigación, 79% reportó colaborar con colegas en otras IES mexicanas y 62% con sus pares en el extranjero. A su vez, sólo 40% formaba parte de un cuerpo académico Promep, el programa que fomenta la formación de redes de investigación. Esta baja participación probablemente obedece a que el programa está dirigido hacia las universidades estatales, y no participan los integrantes de la UNAM, el Cinvestav o los otros grandes centros de producción científica en el país. Sin embargo, los encuestados tampoco evaluaron bien los apoyos institucionales para la investigación, que fueron calificados como “muy pobres” o “pobres” por 67% de los encuestados.

Diferencias de género

Mientras las cifras anteriores dan un panorama global de los miembros del SNI, no dejan apreciar las fuertes diferencias entre los distintos subgrupos: sobre todo entre hombres y mujeres. Varios investigadores (por ejemplo, Didou y Gérard, 2010; 2011) han insistido en los fuertes sesgos de género, que dificultan las trayectorias laborales de las mujeres investigadoras. Estas diferencias, que obedecen a que las mujeres tienen que compaginar sus responsabilidades familiares y académicas en mayor grado que los hombres, son reflejadas en la baja presencia de las mujeres dentro del SNI y, sobre todo, en los más altos niveles. Por ejemplo, 13.5% de las mujeres reportó haber interrumpido su trabajo para cuidar a niños o adultos mayores, y 20% opinó

que tal situación tuvo un efecto negativo en su trabajo académico. Entre los hombres, 3.5% interrumpió su trabajo y 8% reportó que sufrió un impacto negativo.

Según Didou y Gérard (2011), mujeres y hombres compiten y participan en la producción científica en “condiciones de desigualdad” (p. 33). Mientras 77% de los hombres se ubicaron en los primeros dos niveles del SNI (candidato y Nivel 1), 84% de las mujeres estaban en esos niveles. En contraste, la proporción de hombres que alcanzaron el Nivel III fue más del doble que la de las mujeres: 6.2 contra 2.7%. Al analizar los datos de 2009, a 25 años de la creación del sistema, Didou y Gérard (2009) concluyeron lo siguiente: “Es indudable que ser mujer funciona todavía como un factor discriminante en cuanto a esquemas y temporalidades para los recorridos en el SNI, tanto en lo que se refiere a oportunidades de ascenso como a plazos de carrera” (p. 34).

A su vez, las mujeres tardaban más en subir por los peldaños del sistema, lo que tuvo un impacto negativo en sus ingresos. Mientras los hombres del máximo nivel del SNI percibían \$71 700 al mes, las mujeres en ese nivel (una pequeña minoría) ganaban \$68 800. Las diferencias se reflejaban en todos los niveles, como se percibe en la Tabla 3.

Tabla 3
Promedio de ingresos, por género y nivel del SNI (USD)

Nivel	Mujeres		Hombres	
	Ingreso mensual	Número	Ingreso mensual	Número
Candidato	\$30 002	363	\$32 476	602
I	\$41 543	962	\$44 695	1 925
II	\$50 496	225	\$56 846	571
III	\$68 818	43	\$71 743	196
Promedio	\$40 921	1 595	\$46 177	3 294

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta RPAM-SNI 2007-2008.

La evolución del sistema: 2008-2015

La encuesta aplicada a los miembros del SNI da un panorama amplio y detallado sobre los integrantes del sector, de lo cual se hizo una selección reducida de datos para los fines de este artículo. Como la información data de hace una década, vale la pena revisar la más reciente sobre el sector para constatar posibles cambios y tendencias. En general, los pocos datos disponibles para el periodo reciente no reflejan grandes cambios, aunque se ha ampliado la

membresía del sistema de forma marcada durante la última década (Conacyt, 2015a). El *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, de 354 páginas, le dedica una sección de 6 páginas al SNI, en donde provee información sociodemográfica acerca de sus integrantes.

En 2015, hubo 23 316 miembros, comparado con 14 681 en 2008, un incremento de 59% en sólo 8 años. Durante el mismo periodo, el presupuesto del Conacyt para el programa subió casi 100%, de 2 080 millones de pesos a 3 992 millones (sin ajustar por la inflación). A la vez, hubo cambios menores en el perfil de los investigadores. El porcentaje de mujeres subió ligeramente: de 32% a 36%. Sin embargo, permaneció la alta concentración de miembros en la capital del país: 34%. En este sentido, destaca la UNAM, con 18% del total de miembros en 2015, seguido por el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana, con 5% cada una (Conacyt, 2015a).

Conclusiones

Las dos encuestas aplicadas por la Red de Investigadores sobre Académicos en México dan un panorama muy amplio sobre características, trayectorias y niveles de movilidad de los investigadores en México a finales de la primera década del siglo XXI. Los datos oficiales y las investigaciones más recientes permiten esbozar el perfil de este sector en México y compararlo con otros países. En general, el resultado da una imagen mixta. Mientras se ha construido un grupo de investigadores con altos niveles de estudios y experiencia internacional, éste sigue representando una pequeña mayoría entre los académicos del país. Los miembros del Sistema Nacional de Investigadores —el núcleo del sector— representaban sólo 5% de los 400 mil académicos que laboraban en el país en 2015 (EXECUM, 2018).

A su vez, representan una minoría privilegiada. Según las encuestas, ganaban en promedio el doble de lo que percibían sus pares sin membresía, aun cuando estos últimos fueron profesores de tiempo completo (por sí sólo, otra minoría privilegiada). Los SNI también fueron más educados —casi todos contaban con el nivel de doctorado, y la quinta parte con posdoctorado— y ostentaban mayores niveles de capital cultural, de experiencia y de movilidad internacional. Por último, estaban concentrados en los polos de mayor influencia y desarrollo socioeconómico del país. Es decir, pertenecían a un círculo virtuoso.

No obstante, el sistema de investigación en México enfrenta serios retos y tensiones. El primero de ellos es la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, con las segundas en una posición de franca desventaja.

Asimismo, a pesar de que los miembros del SNI perciben mayores sueldos que los demás académicos, no gozan de condiciones comparables con los de sus pares en Estados Unidos, Canadá o algunos países de Europa; por eso deviene la gran migración hacia esos polos de investigación. A su vez, los investigadores reportaban sufrir de altos niveles de estrés laboral, en gran medida debido a la cultura de “publicar o morir” y a las demandas del Estado evaluador.

Algunos de estos problemas son generales a nivel nacional. Por ejemplo, la fuerte concentración de los académicos en pocos centros de investigación e IES y la poca movilidad entre instituciones; no existen condiciones y contratos comparables entre instituciones públicas a nivel nacional, como sí existen en Brasil, por ejemplo (Lloyd, 2013). A su vez, debido a la falta de un adecuado sistema de jubilación en la mayoría de las IES, muchos investigadores y profesores permanecen en sus trabajos hasta una edad muy avanzada, o incluso hasta morir. Los miembros del SNI, por ejemplo, dejan de percibir sus becas al momento de jubilarse, excepto en los escasos casos de los miembros eméritos. Tal situación no sólo provoca incertidumbre y estrés personal, sino que impide la entrada de nuevos investigadores al sistema.

Sin embargo, quizás el efecto más “perverso” del programa de pago por mérito por excelencia en México ha sido la estratificación de la academia entre una pequeña élite de investigadores y la vasta mayoría que se dedica a la docencia, y cuyas condiciones laborales y económicas suelen ser muy inferiores. Quizá tal desenlace sería justificable si el sistema hubiera logrado un gran incremento en la productividad científica en el país. No parece ser el caso.

México sigue estando muy a la zaga de Brasil en cuanto al número de artículos publicados en revistas indexadas, así como en la producción de patentes y otros indicadores. Entre 2009 y 2016, el número de artículos producidos por investigadores en México y registrados en el *Web of Science* aumentó de 9 307 a 16 228. Sin embargo, durante el mismo periodo en Brasil, que no cuenta con un programa de pago por mérito para investigación, el número de artículos en el índice internacional creció de 30 921 a 53 004 (*Web of Science*, 2018). Es decir, Brasil, un país cuya población es menos del doble que la de México, produce 3.2 veces el número de artículos indexados que México.

Tal situación puede obedecer en parte al hecho de que el gasto total en CyT en México se ha mantenido prácticamente igual durante las últimas décadas, entre 0.38 y 0.5% del PIB, a pesar de leyes y de programas que mandatan un mínimo de 1% en el Gasto de Investigación Científica y Desarrollo Experimental (GIDE). En comparación, la inversión brasileña es varias veces más grande: 1.28% del PIB.

Tales resultados han llevado a algunos especialistas a concluir que las políticas de ciencia y tecnología adoptadas por México durante las últimas décadas son “una mala copia” de las empleadas por los países desarrollados (Galaz y Gil, 2009). Como mínimo, tales políticas han sido insuficientes para el desarrollo de una economía basada en el conocimiento, con implicaciones no sólo para los propios investigadores sino para la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Alcántara Santuario, Armando (2014, 30 de enero) ¿Subsidio público a universidades privadas? *Campus Milenio*.
- Balbachevksy, Elizabeth (2015). The Latin American university model and the challenges posed by the reforms: Perspectives from the academics. En W. K. Cummings y U. Teichler (eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective, The changing academy – The Changing Academic Profession in international comparative perspective* 13, (pp. 239-252). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bernheim, Carlos T., y Chauí, Marilena d. S. (2003). *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*. UNESCO Forum Occasional Paper Series, 4. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422e.pdf>.
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, (pp. 83-93). Nueva York: Greenwood.
- Buendía, Angélica, García Salord, Susana, Grediaga, Rocío, Landesman, Monique, Rodríguez-Gómez, Roberto, Rondero, Norma... y Vera, Héctor (2017, 5 de julio). Queremos evaluar y terminamos contando: Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Nexos*. Consultado en <https://educacion.nexos.com.mx/?p=588>
- Carreón Mendoza, Héctor, y Melgoza Ramos, Ricardo (2012). México hacia una sociedad del conocimiento. *Nóesis*, 21 (41), 121-135.
- Chavoya Peña, María L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México. Estudio de un caso. *Diálogos sobre Educación*, 4 (6). Disponible en <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/3722/3498>
- Christensen, Finn, y Manley, James (2011). The Allocation of Merit Pay in Academia: A Case Study. *Economics Bulletin*, 31(2): 1548-1562.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2014). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. Consultado en <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/631-3-programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-2014-2018/file>
- Conacyt (2015a). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación. México 2015*. México: Conacyt. Consultado en [28](http://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-</p></div><div data-bbox=)

- de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-general-2014/1572-informe-general-2014/file
- Conacyt (2015b) Diagnóstico del Programa Presupuestario de Becas de Posgrado y Apoyos a la Calidad (S190). Dirección Adjunta de Posgrado y Becas. Consultado en http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo_38/38S190.pdf
- Conacyt (2018). Padrón de beneficiarios apoyos infraestructura científica. Consultado en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-apoyos-complementarios/padron>
- Canales, Alejandro (2007). *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982-006*. México D.F.: Flacso México.
- Covarrubias Papahiu, Patricia (2017). Situación Actual de los Programas de Evaluación Académica de la Educación Superior Mexicana: Sus Efectos en el Trabajo Académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10 (2), 187-209
- De Garay, Adrián, y Del Valle Díaz-Muñoz, Gabriela V. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (6).
- Didou Aupetit, Sylvie, y Gérard, Etienne (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Didou Aupetit, Sylvie, y Gérard, Etienne (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33 (132), 29-47.
- Escobar Latapí, Agustín, y Martin, Susan (Coords.) (2006). *La gestión migratoria México-Estados Unidos: Un enfoque binacional*. Guadalajara: CIESAS Occidente, Universidad de Georgetown.
- Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (EXECUM) (2017/2018). Consultado en <http://www.execum.unam.mx/>
- Galaz Fontes, Jesús F., y Gil Antón, Manuel (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración (2009). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2).
- Galaz Fontes, Jesús F., Padilla González, Laura E., Gil Antón, Manuel, Martínez Stack, Jorge G., y Jiménez Loza, Leonardo (2009). *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México: Nota metodológica*. Ponencia presentada al seminario internacional El futuro de la profesión académica: Retos para los países emergentes, en Buenos Aires, 30 de marzo-1 de abril.
- Galaz Fontes, Jesús F., De la Cruz Santana, Ana L., Rodríguez García, Rocío. (2010). *El Académico Mexicano Miembro del Sistema Nacional de Investigadores: Una exploración inicial de su trayectoria profesional*. Ponencia presentada en el I Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores, mayo 5-8, Querétaro, México.
- Galaz Fontes, Jesús F., Martínez Stack, Jorge G., Estévez Nénninger, Ety H., De la Cruz Santana, Ana L., Padilla González, Laura E., y Gil Antón, Manuel (2012). Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: Tendencias e implicaciones. En J. F. Galaz Fontes, M.

- Gil Antón, L. E. Padilla González, J.J. Sevilla García, J. J. Arcos Vega y J. G. Martínez Stack (Coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, (pp. 129-155). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.
- Galaz Fontes José F. y Gil Antón, Manuel (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*, 66 (3), 357-374.
- García Salord, Susana (2000). *La carrera académica: Escalera de posiciones y laberinto de oportunidades*. Ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior, México D.F.: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- García Salord, Susana (2001). La simulación: El fantasma que recorre a la vida académica cotidiana. *Universidad y Sociedad*, 1 (1), 97-103
- Gérard, Etienne, y Grediaga Kuri, Rocío (2009). ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. En Didou-Aupetit, S. (Ed.), Gérard, E. (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas*, (pp. 137-160). México: ISEALC-Cinvestav-IRD.
- Gil Antón, Manuel (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 37 (1), 115-121.
- Gobierno de México (2017). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (Prodep). Consultado en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Field, Laura (2015) Using Outperformance Pay to Motivate Academics: Insiders' Accounts of Promises and Problems. *Australian Universities' Review*, 57 (2) 5-16.
- Izquierdo Sánchez, Miguel A. (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. *Revista Colección Universitaria*, 30 (jul-dic.).
- Lloyd, Marion (2013). *Las políticas de fomento a la ciencia y tecnología en México y Brasil: Un estudio de caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de São Paulo*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lloyd, Marion (2017). *Equidad versus mérito en la universidad: Las políticas de acción afirmativa en Brasil*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma Nacional de México.
- Marginson, Simon, y Ordorika, Imanol (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: SES/UNAM.
- Marmolejo, Francisco (2009). Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos, (pp. 101-116). En S. Didou-Aupetit, E. Gérard (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas*, (pp. 137-160). México: ISEALC-Cinvestav-IRD.
- Martínez Stack, Jorge, Lloyd, Marion, y Ordorika, Imanol (2015). The impact of government policies on the profiles and attitudes of academics in two emerging economies: Brazil and Mexico. En W. K. Cummings y U. Teichler (Eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective, The changing academy-*

- The Changing Academic Profession in international comparative perspective* 13, (pp. 193-215). Switzerland: Springer International Publishing.
- McCrea, Elizabeth, y Deyrup, Martha (2016). *The devil is in the details: A review of merit pay in higher education*. Ponencia en el decimosexto Congreso de la Eastern Management Academy, Universidad de Yale, New Haven, Connecticut, 4-7 de mayo.
- Minasyan, Eva T.; Midova, Venera O., Danko, Olga A., Balakhanova, Dariko K. (2017). Implementing New Performance Pay-Based Schemes in Higher Educational Institutions. *European Journal of Contemporary Education*, 6 (4), 748-756.
- Olivares Alonso, Emir (2014, 8 de julio). Anuncia Conacyt estrategia para crear red de la ciencia mexicana. *La Jornada*. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/08/sociedad/037n1soc>
- Ordorika, Imanol, y Navarro, Miguel A. (2006). La investigación académica y las políticas públicas en la educación superior; el caso mexicano de pagos por méritos. *Revista del Centro de Estudios y Documentos sobre la Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP)*, 1, 53-72.
- Ordorika, Imanol, y Lloyd, Marion (2014). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 385-405.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). Panorama de la educación 2017. Consultado en <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Rodríguez, Roberto (2017, 6 de febrero). Reforma del SNI. *Educación Futura*. Consultado en <http://www.educacionfutura.org/reforma-del-sni/>
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) (2017/2018). Consultado en <http://www.ricyt.org/indicadores>
- Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA). Base de datos de la encuesta *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM)*.
- Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA). Base de datos de la encuesta sobre miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México.
- Ruíz Jaimes, Elizabeth (2014, 14 de abril). Repatriación de talento, programa insignia del Conacyt. *El Economista*.
- Terpstra, David E., y Honoree, Andre L. (2009). Merit pay plans in higher education institutions: Characteristics and effects. *Personal Public Management*, 38 (4), 55-77.
- Tuirán, Rodolfo, y Ávila, José L. (2013, 6 de enero). ¿De la fuga a la circulación de talentos? *Revista Este País*.
- Web of Science. Base de datos. Consultado en http://apps.webofknowledge.com/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=5Cpmljv8lxxyes69zzl&preferencesSaved=



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica*

Sorcerers' apprentices or the first approaches to research. A study of the Scientific Research Summer program

Rocío Rosas Escamilla** y Alma Maldonado Maldonado***

* Las autoras agradecen al programa Verano de la Investigación Científica por las facilidades proporcionadas para el uso de sus bases de datos.

** Programa transdisciplinario en Desarrollo Científico y Tecnológico para la Sociedad del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: rrosas@cinvestav.mx

*** Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: almaldo2@gmail.com

Recibido el 02 de marzo del 2017; aceptado el 06 de marzo del 2018.

Resumen

Este artículo indaga en la experiencia que significa para un alumno participar en una estancia corta de investigación durante la licenciatura y, en general, aborda el tema de cómo se construye en los estudiantes el interés por la investigación como actividad profesional. Se analizan los datos del programa Verano de la Investigación Científica (VIC) y son contrastados con el directorio 2014 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Se obtuvo un primer acercamiento sobre el destino de algunos ex participantes y el posible impacto de dicho programa en el desarrollo de las vocaciones relacionadas con el trabajo científico. Además, se incluyen los resultados de un componente cualitativo de la investigación cuyo propósito fue recuperar la experiencia y las reflexiones de algunos de estos sujetos, específicamente un grupo de investigadores del SNI que participaron en el programa del VIC en el periodo de 1991 a 1995.

Palabras clave: Formación de investigadores; Investigación; Verano de la investigación científica; Desarrollo científico; Políticas científicas

Abstract

This paper discusses the relevance of participating in a short-term research mobility program conducted at Mexican higher education institutions. The “Verano de la Investigación Científica” (VIC) [Scientific Research Summer] program seeks to promote scientific activities (and eventually research vocations) among college students. This paper analyzes the degree to which the program serves as a feeder for the National System of Researchers (SNI), a pay-for-performance, peer-review system run by the Mexican government, by comparing the directories of both programs. It also presents data from a qualitative study in order to recover the experiences and voices of some current SNI members who participated in the Sumer Program from 1991 to 1995.

Keywords: Researchers’ training; Research; Short-term mobility; Scientific development; Public policies on science

Introducción

En “El aprendiz de brujo”, J. W. Goethe cuenta la historia de un hechicero que se dedicaba al estudio de las fórmulas mágicas y que no permitía más visita que la de Daniel, su aprendiz. En una ocasión, el hechicero salió por varios días y le encomendó a Daniel que en su ausencia no entrara en su estudio y que limpiara algunas habitaciones. Después de algunos días de cumplir con el encargo del hechicero, Daniel desobedece y entra en el estudio e intenta hacer magia para que la escoba y el balde de agua limpien solos el lugar, pero su poca sapiencia provoca un desastre que sólo pudo controlarlo el hechicero, el cual aparece cuando el lugar está inundado y el aprendiz casi ahogándose. Este cuento recrea la relación entre un aprendiz y su maestro y la —a veces— necesaria aceptación del aprendiz al sistema de normas que es comunicado por el maestro para que aquél pueda llegar a ser un hechicero también algún día.

La carrera académica es una profesión que mantiene algunas peculiaridades y diferencias respecto a otras profesiones. Como se ha escrito ampliamente, el trabajo de investigación requiere de una formación especializada que, en la actualidad, se obtiene cursando un doctorado. Parry (2007: 11) apunta que “en buena medida el doctorado es una prueba de madurez y de competencia intelectual y cultural”, además “denota el dominio de una disciplina y la confianza y la agilidad en la producción y la difusión del conocimiento en un campo particular” (Parry, 2007: 3). Al mismo tiempo, en la literatura se ha discutido hasta qué punto la labor del investigador debe ser

considerada como un oficio que se aprende más allá del trabajo de las aulas, dado que se trata de una actividad que se aprende en la práctica (igual que la docencia).

El presente artículo indaga en la experiencia del programa “Verano de la Investigación Científica”, que es apoyado por la Academia Mexicana de las Ciencias y que ha impulsado a jóvenes interesados en la investigación para que prosigan con una carrera académica en el futuro. El programa también promueve la movilidad académica, pues busca que los muchachos tengan una experiencia de investigación en una entidad diferente a la que estudian, y explora cómo la movilidad geográfica brinda elementos de formación a los alumnos. Más adelante se advertirá que si bien diversos elementos impulsaron a los jóvenes en sus distintas áreas disciplinarias hacia el ejercicio profesional de la investigación, en principio, la interacción aprendiz-maestro resultó fundamental para conocer el significado de esta labor.

La formación de investigadores y la ciencia en México

La formación para la investigación busca facilitar —de manera sistematizada (no necesariamente ocurre en el sistema escolarizado de educación, aunque es la vía más usual)— el acceso a un conjunto de conocimientos, tanto de hábitos y de actitudes como el desarrollo de habilidades y la internalización de ciertos valores, medios requeridos para realizar la actividad de la investigación (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler, 2003; Guerrero, 2007). Adicionalmente hay otros elementos que promueven tal formación, por ejemplo, el contexto, el capital social y cultural de los individuos, las redes, “las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida”, entre otros (Ferry, 1991: 55, citado en Moreno *et al.*, 2003). En este proceso es posible identificar dos aspectos clave: 1) la intencionalidad, referida a la enseñanza y la apropiación de un *habitus*, es decir, el camino hacia el ejercicio de una profesión en cuyo tránsito se refleja la influencia de los formadores en los aprendices; y 2) la internalización del *habitus* como producto de la continua e intensa interacción entre expertos y aprendices.

La figura del académico ha sido muy importante para atraer a los estudiantes hacia la investigación y ha influido para que éstos se dediquen a ella (Stekolschik, Gallardo y Draghi, 2007, González, 2013). Ramírez (1998) se refiere al caso de los alumnos en la Facultad de Química de la UNAM y señala que si bien la formación del tipo *aprendiz de “héroe”* (hechicero) no forma parte del *currículum*, sí resulta un factor importante para generar la curiosidad científica en los estudiantes, pues el respaldo de un investigador

se vuelve un punto de partida para motivarlos a pensar, a mirar más allá, a inquirir, a crear, a concebir miles de cosas y, a la postre, puede convertirse en el mentor que los guíe en la toma de decisiones sobre su carrera académica. Otro tema que no puede ignorarse estriba en la dificultad de atraer jóvenes hacia la ciencia en las escuelas con menos recursos económicos, las cuales tienen menos vinculación con los centros de investigación, investigadores y universidades donde se genera el conocimiento (Zelznan, Francisco y Dairao, 2009). El tema de la inequidad y la formación de investigadores debería ser analizado con mayor detenimiento en un contexto como el mexicano, donde el capital cultural de los individuos aparece relacionado – aunque no siempre – con su nivel socioeconómico. No es requisito para dedicarse a la ciencia ser un individuo opulento, pero muchos de quienes terminan dedicándose a ella tuvieron las posibilidades económicas, la motivación y la orientación adecuadas para hacerlo. En este sentido, un programa como el Verano de la Investigación Científica puede erigirse en un espacio interesante para suplir algunas de esas carencias y darle la oportunidad a jóvenes de escasos recursos con inquietudes académicas para encauzar una decisión vocacional que de otra manera no podrían ejecutar.

De la revisión de la literatura se desprenden algunos temas relevantes, por ejemplo, Landesmann (2004) determinó tres generaciones de académicos en el departamento de Bioquímica de la Facultad de Medicina de la UNAM: los “fundadores”, los “herederos”, y los “profesores de facultad”. En la formación y la socialización de la generación de pupilos o “herederos”, no sólo fueron relevantes los vínculos con los tutores o “fundadores”, sino también con los pares. Los “herederos” valoraron haber contado con un espacio físico para trabajar y, sobre todo, con un ambiente de trabajo en el que tuvieron la oportunidad de conocer a un grupo de personas, como ellos, interesadas en la ciencia. Por su parte, Rosas (2006) estudió a un grupo de expertos pertenecientes al subsistema de investigación científica de la UNAM, con más de 30 años de trayectoria, y la mayoría de ellos señaló que su inserción en la vida académica fue gracias a la influencia que recibieron de otros académicos a quienes conocieron y trataron durante sus estudios de licenciatura y de posgrado; otros hallazgos apuntaron que más de la mitad de ellos seguía en contacto con dichos académicos; hubo también una muy baja presencia de mujeres académicas como modelo a seguir.

Los espacios materiales con una cultura de generación de conocimientos, la voluntad política para el fomento a la investigación, la constante interacción maestros-estudiantes, la articulación de los vínculos y la presencia de un tutor con trayectoria académica son algunos componentes que influyen para que un estudiante – desde su formación profesional universitaria – conozca

y defina los términos “investigación” e “investigador” (Montiel, 2012); dentro de todos estos aspectos, la figura del tutor representa ese modelo “ideal” de lo que se quiere ser (Ramírez, 1998).

Menin (2000) concibe como “artesanal” el tipo de aprendizaje en el que se sigue y, a veces, se imita al maestro (¿al brujo?), ejecutando “paso a paso y acabadamente” la tarea de investigación que se le asigna al aprendiz. Según este modelo, usado entre los artesanos desde la Edad Media, así como entre los artistas, hechiceros, magos (¿alquimistas?), el arte y el oficio descansan en la práctica intensa y constante de la tarea a realizar. En dicho modelo, el conocimiento se transmite socializándolo, lo cual ha contribuido históricamente en la formación de investigadores. De acuerdo con Candela (1999: 31), se trata de una forma de aprendizaje caracterizada por la “observación e imitación en el que un ‘aprendiz’ aprende colaborando en el trabajo especializado con el ‘maestro’ o el experto.”

Si bien, el papel que puede ejercer el tutor –mentor, maestro– involucra una parte crucial en el proceso de formación de la investigación, otra parte importante radica en las condiciones materiales, los apoyos y la infraestructura con la que cuentan estos aprendices y sus maestros en el proceso. En este terreno se enmarca el análisis del programa Verano de la Investigación Científica, creado por la Academia Mexicana de Ciencias, A.C., en el año de 1991 en México. Este programa promueve y apoya a estudiantes de licenciatura para que realicen estancias cortas de investigación con el propósito de que conozcan la actividad en su contexto real; asimismo, permanece abierto a los estudiantes de cualquier institución de educación superior y carrera.

En el caso mexicano, las condiciones para la formación de investigadores son muy complicadas; de acuerdo con De la Fuente (2010), existen tres características estructurales de la ciencia en México que contribuyen a ello: 1) baja inversión en ciencia y tecnología, 2) poca participación de la inversión privada, y 3) un sistema universitario desequilibrado y dominado por las ciencias sociales.

Sobre el primer punto, según Maldonado (2017), el análisis de ciertos indicadores sobre ciencia y tecnología se convierte en una forma de entender cómo es que los países se dividen en centrales, periféricos o marginales en la producción del conocimiento; entre tales indicadores aparece, por ejemplo, la inversión en ciencia y tecnología con respecto al Producto Interno Bruto (PIB) de cada país. La autora presenta el caso de los Estados Unidos, puesto que ningún país alcanza sus niveles de inversión en ciencia y desarrollo: en 2013 destinó casi 433 mil millones de dólares, aun cuando su proporción con respecto al PIB fue de 2.81%, porcentaje que quedó por debajo de Israel y de Corea que para el mismo año reportaron 4.21 y 4.15%, respectivamente.

Esta proporción del PIB en el gasto en ciencia y tecnología ofrece una idea de la importancia que cada país otorga a la ciencia y el desarrollo. En México, el gasto federal en ciencia y tecnología nunca ha alcanzado, desde 1990, la representación del 0.5% como proporción del PIB (Conacyt, 2002: 14, Conacyt, 2009: 249, Conacyt, 2012: 18, Conacyt, 2015: 197, Conacyt, 2017: 24), mientras que para el caso del Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental (GIDE), el 0.5% se alcanzó apenas en el año 2009 (Conacyt, 2009: 384, Conacyt, 2015: 189, Conacyt, 2017: 217). A nivel internacional, este bajo porcentaje coloca a México entre los últimos lugares de los países miembros de la OCDE (Conacyt, 2014: 294), junto a otros como Argentina, Chile, Grecia, Turquía y Sudáfrica, que reportan proporciones menores a un 1%. También el número de investigadores por cada mil integrantes de la Población Económicamente Activa (PEA), en nuestro país ronda la cifra de uno, con algunas muy leves variaciones (Conacyt, 2009: 388, Conacyt, 2014: 299); esta proporción nos sitúa de nuevo junto a países como Chile o Sudáfrica, los cuales también rondan o superan ligeramente la razón de un investigador, y al mismo tiempo ejemplifica la franca desventaja del país con respecto a Corea del Sur, Finlandia, Japón, Noruega, Portugal y Suecia, los cuales superan los 10 investigadores por cada mil de la PEA, y se trata de los países (con excepción de Portugal con un 1.5%) con una mayor proporción de GIDE con respecto al PIB. Por lo que se refiere al impacto de artículos publicados, tampoco ocupamos una posición favorable a escala internacional (Maldonado, 2017): la OCDE estableció que un país es reconocido como un nodo de intercambio científico mundial si reportaba más de 200 000 citas entre 1996 y 2013, mientras que los países que logran más de 100 000 serían considerados puntos de referencia del flujo de citas. En el caso de América Latina, sólo Brasil se percibió como un punto de flujo con los Estados Unidos, pero Argentina, Chile y México no alcanzaron las 100 000 citas requeridas, por lo que aparecieron como puntos aislados.

Respecto al segundo punto destaca la poca participación de la inversión privada. El gasto en investigación y desarrollo experimental viene financiado en principio por la aportación del gobierno y luego por el sector productivo; le siguen en menor medida los sectores educación superior, privado no lucrativo y los fondos del exterior. El sector productivo reportaba una participación de apenas 14% en 1993 (Conacyt, 2002: 18) y para 2011 ascendió a 37%; su máximo nivel fue en los años 2006 y 2007, en los cuales alcanzó 45% (Conacyt, 2012: 24). El personal dedicado a investigación y desarrollo experimental (IDE) emerge inserto laboralmente en el sector productivo, en el gobierno, en el sector educación superior y en el privado no lucrativo. En 1993 sólo 7% del personal dedicado a IDE trabajaba en el sector productivo

(Conacyt, 2002: 36), y este porcentaje se incrementó para el año 2011 a 38%, alcanzando su máximo entre los años 2005 y 2007, en los cuales llegó a reportar 51% de absorción (Conacyt, 2012: 42).

En cuanto al tercer punto, México cuenta con un sistema universitario dominado en términos de matrícula por las ciencias sociales. Las razones de esta distribución son muchas, pero se relacionan con la complejidad de desarrollar programas relacionados con ciencia (a nivel nacional e institucional) y en los retos que una carrera científica puede representar a nivel individual (laboral, profesional y personalmente). En la licenciatura, las áreas disciplinarias que concentran la matrícula son ciencias sociales, administración y derecho con 42%, e ingeniería, manufactura y construcción con un 27%; siguen, en menor medida, las ciencias de la salud con 10% y educación con 8%, y al final se encuentran las ciencias naturales, exactas y de la computación, artes y humanidades, agronomía y veterinaria con 6%, 4% y 2% respectivamente (ANUIES, 2014). Asimismo, además de la distribución entre las áreas del conocimiento, también existen desequilibrios geográficos e institucionales importantes.

De la Fuente (2010: 3) apunta que la formación para la investigación en México se lleva a cabo en “instituciones de educación superior, centros Conacyt, centros e institutos del gobierno y del sector paraestatal, y en algunos centros y laboratorios del sector productivo”, y considera que, si bien la formación para la investigación en las principales universidades del país —la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)— puede llegar a ser más exigente y de mayor rigor, la posibilidad de acceder al mercado de trabajo académico se incrementa considerablemente si los estudios de posgrado, necesarios para formarse como investigador, se realizaron en el extranjero.

Al parecer las becas para estudiar en el extranjero todavía representan un bien escaso, ya que en poco más de veinte años (desde 1990 hasta el 2012) las becas nacionales otorgadas por el Conacyt superan en poco más de cinco veces a las becas para estudiar en el extranjero: 377 849 becas nacionales contra 68 869 becas al extranjero. También se observa una clase de centralización del posgrado y la investigación en el país: en 2014 casi 24% de la matrícula nacional de maestría y de doctorado se concentró en Ciudad de México, seguida en menor medida por el Estado de México y Puebla con 9.8 y 7.8% respectivamente. Por lo que se refiere a las instituciones, el 7% de la matrícula nacional de maestría y de doctorado se ubicó en la UNAM, mientras que el IPN y la UAM representaron el 2 y el 1% respectivamente. No es de extrañar entonces que 35% de los

miembros del directorio 2014 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se ubiquen en Ciudad de México y 18% del total pertenezcan a la UNAM.

El programa del Verano de la Investigación Científica

Grediaga (2012) señala que la formación de un investigador inicia con el desarrollo de los estudios superiores; éstos representan la inversión de tiempo y de recursos que el individuo decide realizar para conocer el estado del conocimiento en la línea de investigación de su interés, adquirir las herramientas y pautas de interacción con otros miembros de la comunidad, y así ser considerado como aspirante para formar parte de la disciplina en la que desea insertarse. Los estudios superiores representan los primeros mecanismos de socialización en el ámbito de la investigación.

Por lo que se refiere al reclutamiento de nuevos investigadores, García Salord (1999) resalta que, durante décadas, los académicos no han podido definir una estrategia de reproducción como grupo ocupacional que considere su naturaleza heterogénea. Sin embargo, la tradición de atraer y de formar jóvenes para la ciencia mediante el contacto con un experto o maestro (como aprendiz de investigador) continúa hasta nuestros días.

El Verano de la Investigación Científica es un programa de carácter nacional cuya dinámica coincide con la tradición señalada por García Salord (1999), la cual ha consistido en atraer a estudiantes de licenciatura hacia la investigación científica en cualquiera de sus áreas mediante la movilidad académica. El programa proporciona apoyo económico y logístico para que cierto número de estudiantes seleccionados realicen una estancia de dos meses (julio y agosto), bajo la guía de un académico activo en un centro de investigación del país. Dicho programa comenzó en 1991 con 99 participantes y a partir de ese año la cifra ha crecido gradualmente, sobresaliendo una presencia superior de las mujeres con respecto a sus compañeros varones, tema que debería estudiarse más a fondo, pues puede indicar la progresiva feminización de la matrícula de educación superior, o bien los cambios culturales en la sociedad mexicana producidos, por ejemplo, por los esfuerzos gubernamentales para atraer a las niñas y adolescentes a la ciencia, y en general, por las campañas que promueven el empoderamiento de las mujeres; además también debe influir el hecho de que, como se observa en la Tabla 1, la mayoría de los participantes del verano se ubican principalmente en las

áreas de ciencias sociales y humanidades, y de ciencias biológicas, biomédicas y químicas, donde hay una mayor presencia femenina. La participación por área parece ser un reflejo de la matrícula nacional, aun cuando no se trata de una muestra representativa: las áreas de sociales y de humanidades son las que tienen el mayor porcentaje (33%), pero los otros dos tercios se dividen entre las siguientes áreas: físico matemáticas, biológicas, biomédicas y químicas, e ingeniería y tecnología.

Tabla 1
Verano de la Investigación Científica, participantes 1991-2012 por sexo y área disciplinaria

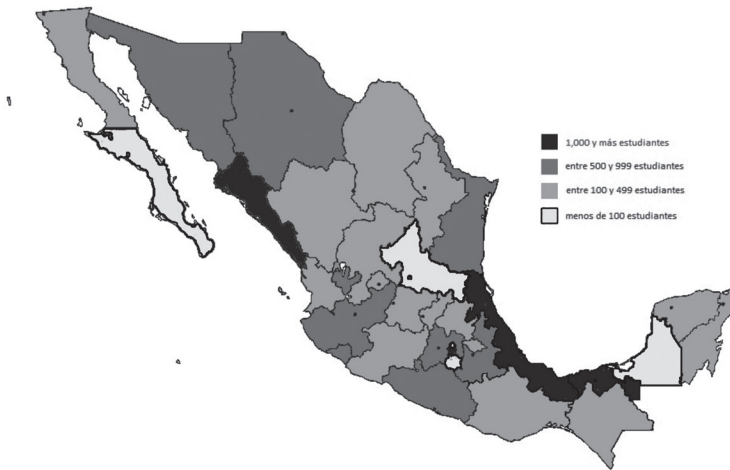
	Mujeres	Hombres	Total	% de mujeres	% por disciplina
Físico matemáticas	698	1 116	1 814	38%	11%
Biológicas, biomédicas y químicas	2 649	1 617	4 266	62%	26%
Sociales y humanidades	3 874	1 590	5 464	71%	33%
Ingeniería y tecnología	2 140	2 673	4 813	44%	29%
Total	9 361	6 996	16 357	57%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

Los motivos por los que un estado envió más estudiantes que otro pueden ser muy variados: tamaño y número de Instituciones de Educación Superior, labor de difusión de cada coordinación estatal, respuesta de los estudiantes, etc. Entre 1991 y 2012, el estado de Sinaloa fue el que envió más estudiantes, seguido de Tabasco, 17% y 10% de los participantes respectivamente, mientras que la Ciudad de México y Veracruz contribuyeron con 9% y 8%. Por otro lado, los cuatro estados con menor representación fueron Morelos, Campeche, San Luis Potosí y Baja California Sur con porcentajes menores al 1%.

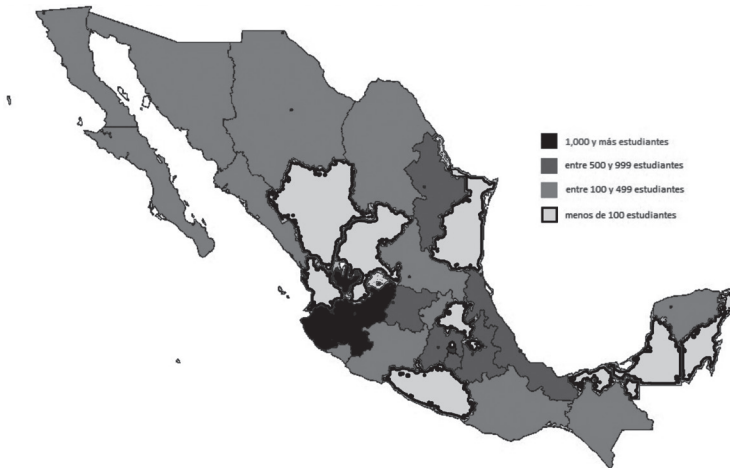
Al ser un programa de movilidad académica, los estudiantes no tienen ninguna restricción en el momento de elegir al investigador y la institución en la que desean realizar su estancia; las únicas dos condiciones radican en que se lleve a cabo dentro de la República Mexicana y en una institución diferente a la suya. Los estudiantes han realizado sus estancias principalmente en la Ciudad de México, lo cual puede explicarse por la concentración de la investigación nacional en instituciones como la UNAM, el IPN, la UAM y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), además de los institutos nacionales de salud.

Figura 1
Participantes del Verano de la Investigación Científica por estado de procedencia, 1991-2012



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

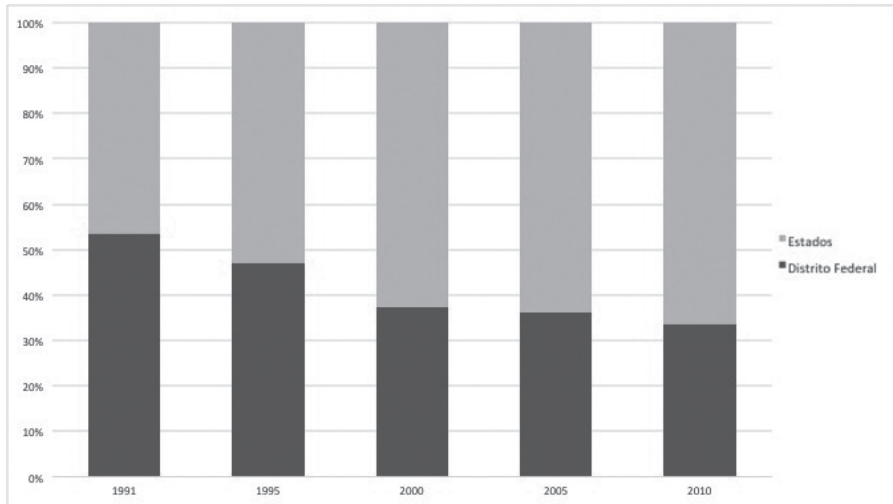
Figura 2
Participantes del Verano de la Investigación Científica por estado de la estancia, 1991-2012



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

Dicha tendencia ha ido cambiando en la medida que el programa es cada vez más conocido; un número cada vez mayor de instituciones van participando y también se van creando más instituciones en los estados. Con todo, la Ciudad de México representa la tercera parte del destino elegido por los estudiantes (Gráfica 1).

Gráfica 1
Verano de la Investigación Científica, participantes que realizaron la estancia en Ciudad de México comparado con los demás estados de la República



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

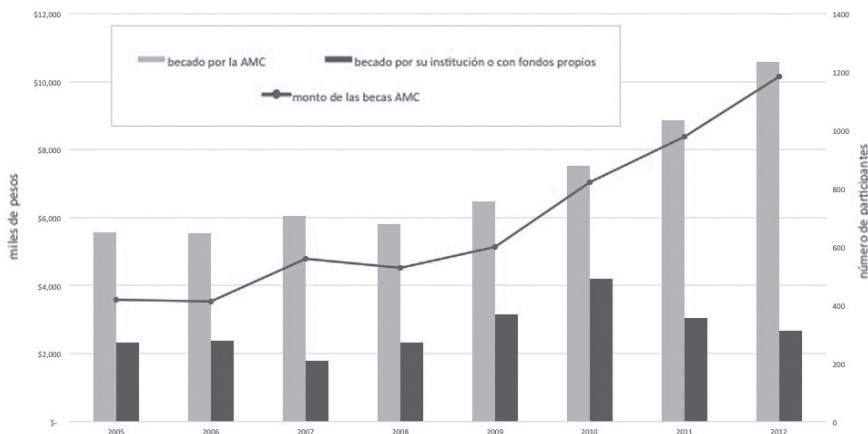
El programa inspiró la creación de otros programas de alcance regional: en 1996 comenzó el Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico o Verano "Delfín", coordinado en el estado de Nayarit; hoy día puede contarse con el verano de la ciencia de la región centro (coordinado en Aguascalientes y creado en 1998), el programa de verano de estancias científicas y tecnológicas (coordinado en Chiapas y del que se desconoce el año de su creación), veranos por la innovación en la empresa (coordinado en Ciudad de México y del que se desconoce el año de su creación), el verano de la investigación científica de la Universidad de Guanajuato (creado en 1994); también existe el programa de estancias de investigación, desarrollo tecnológico e innovación del estado de Hidalgo (se desconoce el año de su creación); hay además las estancias estatales de investigación para estudiantes de nivel licenciatura (coordinado en Michoacán y creado en 2009), jóvenes talentos (coordinado en Quintana Roo y creado en 2011), el verano de la ciencia en la UASLP (la modalidad nacional creada en 2009) y el verano de la investigación científica de la península de Yucatán "Jaguar" (se desconoce el año de su creación).

Durante los primeros años del Verano de la Investigación Científica se llevó a cabo un congreso al final de la estancia; se trataba de un acto que congregaba a todos los participantes y algunos de sus investigadores, en el que los estudiantes presentaban los resultados de su investigación y a la vez tenían la oportunidad de interactuar y de socializar con otros estudiantes con

intereses similares en la ciencia y la investigación. Este evento dejó de realizarse para destinar los recursos al otorgamiento de más becas, pero el caso concreto del Verano “Delfín” aún continúa llevando a cabo dicho congreso, lo que resulta muy atractivo para los alumnos. De hecho, hoy día, el Verano Delfín consta de tres subprogramas: Movilidad estudiantil (el Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico), Divulgación científica y tecnológica (mediante el cual se promueven tópicos de investigación y de la oferta educativa de posgrados) y Movilidad de profesores e investigadores (para el desarrollo de actividades de divulgación científica y tecnológica y de promoción del posgrado e investigación).

La información disponible, de los últimos ocho años del programa, permite mostrar, efectivamente, un incremento en el monto de los recursos destinados para becas, beneficiando a un número cada vez mayor de participantes, que tal vez responde a un cambio de estrategia. No obstante, si bien ha aumentado el apoyo económico, todavía son muchos alumnos los que, aun con una evaluación favorable, no tienen acceso a una beca. En ese sentido, sobresale el creciente apoyo económico que ofrecen las universidades a sus estudiantes, para que estén en condiciones de realizar su estancia, incluso si no acceden a una beca de la AMC.

Gráfica 2
Verano de la Investigación Científica, participantes por
fFuente de fondos y monto anual de las becas



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

Algunas universidades participantes han publicado artículos que confirman que la realización de la estancia en el Verano ha promovido en los estudiantes una real atracción hacia la actividad científica (Urrea, 2013; Sáenz, Her-

nández y Delgado, 2013; Magaña, Aguilar, Pérez, Quijano y Argüelles, 2014), dado que cambian sus expectativas profesionales hacia la investigación y los estudios de posgrado (Urrea, 2013), e inclusive señalan la importancia que tuvo el asesoramiento del tutor para confirmar dicho interés; tales publicaciones subrayan también la necesidad de realizar análisis posteriores por medio de los cuales sea posible conocer si la realización de dichas estancias tuvieron un impacto en el interés científico de los escolares (Magaña et al., 2014), sin embargo, la apuesta a futuro está dirigida hacia la formación de más y mejores investigadores, ya que los propios participantes recomendarían a más estudiantes para que participen en el programa (Sáenz et al., 2013).

La información de la encuesta de salida que se ha aplicado en los últimos años del programa, desde el año 2002, indica que la estancia de investigación del vic generó en los estudiantes un genuino interés en la investigación, por la naturaleza de las actividades que realizaron, el apoyo y la asesoría recibidos por parte del investigador que los atendió y el acceso a instalaciones y materiales, expresando en la mayoría de los casos la intención de estudiar algún posgrado una vez concluida su carrera (Academia Mexicana de Ciencias, 2012). Posteriormente, el 12 de agosto de 2015 se celebró el xxv aniversario del Verano de la Investigación Científica en las instalaciones de la Academia Mexicana de Ciencias; el director del programa señaló que se aplicó una encuesta entre los participantes desde el año 2000 y hasta el 2015, de tal suerte que entre los resultados importantes se reportó que 67% realizó o realiza estudios de posgrado, 72% evaluó al programa como excelente y 65% afirmó que fue decisivo para definir su futuro laboral en su disciplina (no se señaló el número de participantes ni de aquellos que respondieron). Sin embargo, poco se conoce de la situación laboral actual de los participantes y de las circunstancias que la rodean; tampoco se conoce hasta qué punto una experiencia como el verano influyó en la decisión de estos individuos para proseguir con una carrera académica. Por ello se diseñó una investigación que permitiera acercarse de una forma más cualitativa a algunas de estas respuestas.

Metodología

Con el propósito de tener un primer acercamiento al destino de quienes han participado en el programa y del posible impacto del vic en la formación de investigadores, acotamos el límite temporal de la base de datos del verano, la cual originalmente abarcaba de 1991 a 2012, para quedar de 1991 a 2004. También eliminamos a los participantes de nivel medio superior, para con-

servar sólo a los participantes de nivel licenciatura. La nueva delimitación dejó libre un periodo de diez años para contrastar la base de datos del Verano 1991-2004 frente al directorio 2014 del SNI, un marco temporal aceptable para que un individuo concluya los estudios de licenciatura, de maestría y de doctorado, bajo la idea de que ya podría estar trabajando como investigador. Como se sabe, el SNI no reúne a la totalidad de investigadores del país, pero es la base de datos más consolidada.

Los resultados arrojaron que la presencia de los exparticipantes en el SNI con respecto a los participantes por año, si bien nunca alcanza 20%, disminuye conforme pasa el tiempo (Gráfica 3), a pesar del crecimiento en el número de participantes.

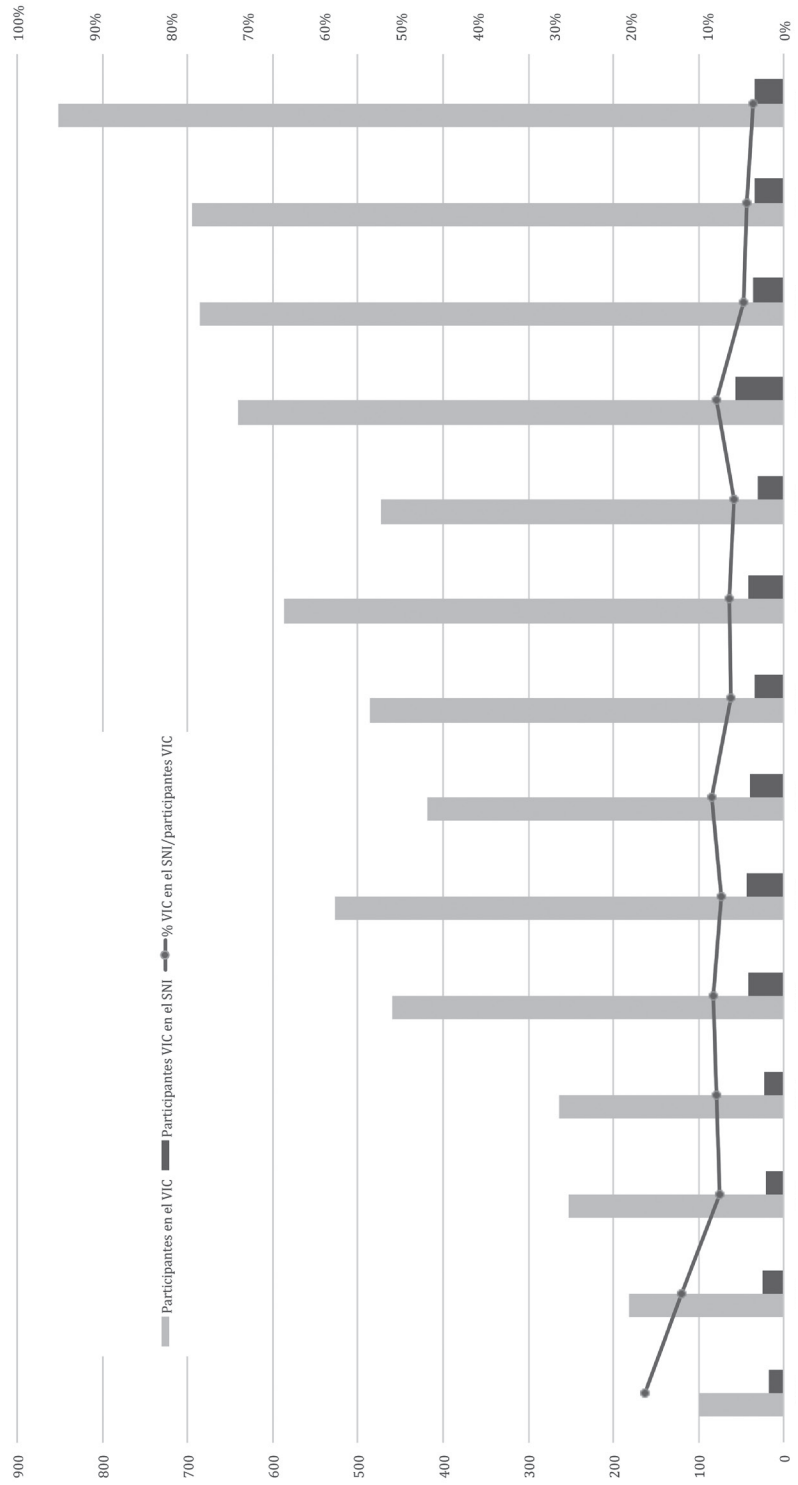
Los 477 exparticipantes del VIC, localizados en la base de datos del SNI, reportan una distribución por áreas disciplinarias inversa a la que se presentó en la base de datos del VIC: en primer lugar se encuentra el área de ciencias biológicas, biomédicas y químicas con 32%; en segundo, las áreas físico matemáticas con 26%; después las ingenierías y disciplinas relacionadas con la tecnología con 25%; finalmente las ciencias sociales constituyen 17% del total.

Los programas regionales, a los que se hizo referencia antes, aparecieron a partir de 1996; durante sus cinco primeros años el VIC fue el único referente nacional, y justamente observamos una mayor presencia de exparticipantes del Verano en el SNI 2014, por lo que decidimos trabajar con el periodo 1991-1995 del programa.

Hasta este momento sólo se conocían datos cuantitativos, producto de la comparación de la base de datos del Verano y del SNI, pero se desconocía su trayectoria una vez que concluyeron la licenciatura, cómo se fue construyendo su interés en la investigación, qué eventos ocurrieron en sus trayectorias que les permitieron dedicarse a la investigación, y sobre todo, no se sabía si el hecho de haber realizado la estancia del Verano había tenido algún significado. La logística del programa sólo abarca hasta la conclusión de la estancia, pero hasta el año 2012, del que se tiene información disponible, no se conoce de algún seguimiento formal de exparticipantes. Es por eso que buscamos realizar entrevistas a profundidad, para conocer las subjetividades de aquellos a quienes pudiera localizarse y aceptaran ser consultados.

En un principio localizamos el correo electrónico y enviamos la invitación para entrevistar a exparticipantes miembros del SNI que provinieran de los estados de la república con mayor número de participantes en el programa veraniego, pero debido a que no se obtuvo la respuesta esperada, al final abordamos a quien respondiera la petición y efectuamos un total de 16 entrevistas semiestructuradas, realizadas entre febrero y septiembre de 2016, algunas de manera personal, otras por videoconferencia, o telefónicamente.

Gráfica 3
Proporción de participantes del Verano de la Investigación Científica en el Sistema Nacional de Investigadores entre los participantes por año



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

El guión abarcó tres grandes rubros: a) su experiencia sobre sus estudios de licenciatura: entorno familiar, expectativas laborales, situaciones personal y profesional actuales; b) opinión sobre la investigación como profesión y de la formación de recursos humanos para la investigación; y c) sobre la experiencia de su primer contacto con la investigación. Sólo al final de la entrevista les hablábamos del vic y del propósito de la investigación, aclarando todas las dudas que tuvieran. Transcribimos las entrevistas y las codificamos de acuerdo a los rubros arriba mencionados; los testimonios serán reportados de manera anónima para guardar su carácter confidencial.

Tabla 2
Participantes del Verano de la Investigación Científica identificados en el directorio 2014 del Sistema Nacional de Investigadores, que fueron entrevistados

Nombre	Carrera	Entidad origen	Entidad de la estancia
Adán	Ingenierías	Ciudad de México	Ciudad de México
Alberto	Físico matemáticas	Jalisco	Ciudad de México
Alejandro	Sociales y humanidades	Jalisco	Colima
Ana	Físico matemáticas	San Luis Potosí	Ciudad de México
Adriana	Biológicas	Sinaloa	Ciudad de México
Alejandra	Biológicas	Morelos	Morelos
Adrián	Físico matemáticas	Ciudad de México	Ciudad de México
Araceli	Biológicas	Veracruz	Nuevo León
Arturo	Biológicas	Jalisco	Estado de México
Andrea	Biológicas	Ciudad de México	Yucatán
Andrés	Sociales y humanidades	Yucatán	Ciudad de México
Angel	Ingenierías	Baja California	Ciudad de México
Antonio	Físico matemáticas	Coahuila	Ciudad de México
Alma	Físico matemáticas	Sonora	Morelos
Alba	Biológicas	Sonora	Chihuahua
Abigail	Biológicas	Ciudad de México	Ciudad de México

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos del Verano de la Investigación Científica.

Pocos pero... ¡habemus brujos!

De las respuestas de los entrevistados puede desprenderse que, en general, la estancia influyó de manera determinante para formarse una expectativa laboral relacionada con la actividad de investigación una vez que terminaron la carrera. Casi todos los entrevistados mencionaron al vic durante la entrevista; al finalizar les comentamos el motivo de nuestra indagatoria y su

reacción fue positiva con respecto a la experiencia de su estancia, es decir, la labor en la que interactuaron alumno e investigador (aprendiz y maestro) para realizar los trabajos –proceso mediante el cual el estudiante conoció la cotidianidad de la actividad investigativa– tuvo un significado positivo para ellos.

Identificamos dos condiciones: la primera, y muy frecuente, en la que los entrevistados indicaron que ya tenían nociones de lo que significaban los términos “ciencia” o “investigación”, es decir, poseían cierto *background* o *habitus*, debido a la interacción con su familia (porque sus mamás los llevaban a museos, o bien en la familia había académicos), con sus profesores (por la forma en que desarrolló su labor docente, por las propias materias o por ser sus auxiliares de investigación), o por el interés personal (por curiosidad o por la lectura de publicaciones de divulgación científica); y la segunda, en la que dos de los entrevistados no habían conocido nada sobre ciencia e investigación sino hasta que participaron en la estancia, lo cual resultó fundamental para que se formaran una expectativa laboral al respecto:

Lo que pasa es que yo participé en el Verano de la Investigación, ahí fue cuando conocí realmente un poquito el ambiente académico... Sí, fue, digamos, como el detonante... De un póster, o sea, no sé, del Verano, cómo está; bueno, antes ponían pósters en las escuelas y ya te inscribías, y ya si te seleccionaban, participabas (Adán, ingenierías, Ciudad de México).

El otro ejemplo es el de una exbecaria (Adriana, biológicas, Sinaloa), quien comentó que en el cuarto año de la carrera conoció la coordinación (academia) de la investigación científica; entonces vino a la Ciudad de México, contactó a algunos académicos y así fue como conoció por primera vez el entorno de la investigación. Señaló que nunca pasó por su cabeza ser investigadora, ya que quería dedicarse a la medicina. El verano marcó su vida.

Aquí resulta interesante destacar el papel del capital cultural de los entrevistados; al momento en que ingresaron a la universidad para estudiar su licenciatura, los padres de la mitad de ellos habían cursado estudios hasta la educación media superior (presentándose todas las posibilidades: sin estudios, primaria inconclusa, secundaria, carrera técnica y bachillerato), mientras que los padres de cinco más contaban con educación normal, licenciatura y posgrado; desconocemos el último grado de estudios de los padres de tres más, aunque los entrevistados señalaron que eran comerciante, ferrocarrilero y trabajador. Una distribución muy parecida se presentó entre sus madres: en el momento en que el entrevistado ingresó a la universidad, casi la mitad de ellas contaba con estudios hasta de nivel medio superior (sin estudios, primaria inconclusa, secundaria, carrera técnica y bachillerato), mientras que

las madres de seis más contaban con estudios de nivel licenciatura, normal y posgrado; ignoramos el nivel de estudios de las madres de tres de los entrevistados, pero en el caso de dos se reportó que una se dedicaba al hogar y otra al comercio, de la tercera se desconoce su ocupación. Precisamente hablando de ocupaciones, no todos los entrevistados hablaron al respecto, pero encontramos entre los padres a dos maestros normalistas y un profesor universitario, tres en negocio familiar, un ingeniero civil, un contratista, dos empleados de CFE, uno que se dedicaba a la política y un ferrocarrilero; entre las mamás encontramos cinco amas de casa, tres en negocio familiar, dos maestras normalistas, una contadora (ya fallecida) y una profesora de preparatoria. El conjunto de estas circunstancias permite suponer que en la gran mayoría de los casos se trató del primer (y tal vez único) miembro de la familia en dedicarse a la investigación:

[...] digamos, mi padre garantizó hasta la licenciatura [...], curiosamente mi madre estudió hasta la secundaria, pero siempre proveía y buscaba, y se preocupaba porque nosotros tuviéramos los elementos para que siguiéramos estudiando [...]; una de las cosas que garantizó fue que aprendiéramos el idioma inglés [...], entonces a pesar de ser una mujer de esa característica, nunca dejó de estar alrededor de nosotros [...]. En la escuela secundaria, igual, mi madre tuvo que ver porque siempre buscaba las escuelas que tuvieran el mayor *ranking* en Guadalajara [...]; creo que la figura materna jugó un peso fundamental (Alejandro, sociales y humanidades, Jalisco).

A casi todos los entrevistados, la estancia del vic les permitió conocer tres elementos fundamentales que representan el espíritu del programa: cómo se llevaba a cabo el proceso de la investigación, cómo era un investigador, y visualizar la actividad como una profesión; además, varios aseveraron que identificaron la importancia de la actividad en su proceso de formación metodológica. Una entrevistada menciona que aun cuando ya conocía previamente al académico (astrónomo), el Verano le permitió trabajar de manera más estrecha con él, reconociendo este encuentro como su primer acercamiento a la investigación (Ana, físico matemáticas, San Luis Potosí). Otra exparticipante afirmó lo siguiente:

[...] más bien yo creo que fueron mis profesores quienes me dieron probaditas de esto, con los proyectos, las tareas que me dejaron aquí en la carrera, y en combinación con programas que, yo sí de verdad saqué mucho beneficio de ellos, son los programas estos de Veranos de la Investigación; estos programas en donde en el verano uno tiene la oportunidad de ir un mes a trabajar con un investigador o investigadora y hacer algo más

apegado a lo que ellos están haciendo como profesionistas; eso me abrió mi panorama de decir 'ah mira, no sabía que uno podía ganarse la vida haciendo eso' (Alma, físico matemáticas, Sonora).

La socialización con otros estudiantes durante la estancia del vic fue un rasgo que enfatizaron de manera importante algunos de los entrevistados, derivada de la propia interacción cotidiana durante la estancia y porque al final de la residencia todos presentaban los resultados de su trabajo en el congreso referido antes, el cual dejó de realizarse para poder proporcionar un mayor número de becas. Así, ellos, en tanto participantes, podían conocer la investigación que se llevaba a cabo en diferentes áreas disciplinarias y les fomentaba un sentido de pertenencia. Nuevamente en referencia a Landesmann (2004), el vínculo aprendiz-maestro había sido relevante y también la relación con otros estudiantes, gente con el mismo interés en la ciencia:

Además, en la licenciatura, había estado en un programa que se llama el Verano de la Investigación Científica, de la Academia Mexicana de Ciencias [...], descubrí cómo era importante ver lo que hacían las otras ciencias, porque a la hora de tener un montón de cuates, pues igual están muy interesados en hacer investigación, pero en Economía, en Biología, en Sociología, lo que sea; me di cuenta de que el entusiasmo que había por buscar cosas nuevas era común a todas las ciencias, que la Física no era muy distinta de eso [...], [ello] me decidió que eso era lo que yo quería hacer (Adrián, físico matemáticas, Ciudad de México).

Otros entrevistados se refirieron a la riqueza del congreso. Adán (ingenierías, Ciudad de México) mencionó que ese espacio le permitió percibir el ambiente académico y que, a partir de eso, decidió cursar una maestría. En palabras de otro entrevistado:

Yo creo que el Verano debería de volver a ser como... bueno, yo creo que fui muy afortunado, fui al tercer verano, porque no nada más era el verano, aparte era la estancia, entonces... era el verano y el congreso donde juntaban a todos los que estuvieron trabajando en el verano de la investigación científica; un congreso que se llamaba la estancia o el congreso del verano, algo así, y a todos nos pusieron a exponer, y todos los que expusimos salimos en este librito, estaba muy chiquitito, ¿no? Pero fue muy bonito, en mi caso, al ver cuánta gente estuvo becada en el área que me tocó a mí, y fueron como cuatro días en donde nos juntaron para que expusiéramos lo que hicimos (Antonio, físico matemáticas, Coahuila).

Y acorde con lo dicho por Grediaga (2012), lo que siguió en el proceso de formación de la mayoría de los exbecarios entrevistados fue la realización

de estudios de maestría y de doctorado (salvo una excepción en que estudió hasta la maestría), lo cual sucedió, en casi todos los casos, al finalizar la licenciatura. Una segunda etapa de nuestra pesquisa busca indagar sobre qué diferencias existen entre exparticipantes del Verano que no son investigadores y/o miembros del SNI; pretendemos entender mejor la complejidad que involucra dedicarse a la investigación en un país como México. Desde luego que el Verano pudo haber significado un “empujón” hacia la vocación científica, pero de ahí a finalmente convertirse en académico es otra cosa. En las trayectorias de vida suceden múltiples circunstancias que pueden desviar a los sujetos de continuar por esa ruta, muchas veces a pesar de sus propios deseos o planes.

Conclusiones

Si bien los sujetos que han participado en el programa Verano de la Investigación Científica no conforman una muestra representativa de la matrícula nacional, los datos de sus participantes reflejan en gran medida las cifras nacionales: una mayor participación de las mujeres debido a que se ubican principalmente en carreras asociadas a ciencias sociales y humanidades, y a ciencias biológicas, biomédicas y químicas; en segundo lugar, la participación total por área disciplinaria se ubica en las ciencias sociales y humanidades e ingeniería y tecnología, y por último, el destino de los estudiantes durante su estancia de investigación se concentra en la Ciudad de México. Esta tendencia es decreciente gracias a que cada vez más universidades y centros de investigación participan en el programa para recibir y asesorar a los estudiantes, y a la creación de más instituciones educativas para promover la descentralización de la actividad científica y docente. Esto ha significado que cada año los estudiantes interesados cuentan con una oferta importante de investigadores desarrollando una infinidad de líneas de exploración, lo cual se vuelve un medio de selección respecto a quién resulta más conveniente académicamente para realizar la estancia.

La forma de trabajo bajo la cual opera el programa Verano de la Investigación Científica, basada en la interacción aprendiz-maestro y en la externalización por parte del maestro sobre las habilidades y los valores necesarios para la investigación y la interiorización por parte del aprendiz, puede considerarse artesanal. Parte de un viejo modo tradicional de formación de investigadores ante la falta de una estrategia de reproducción, pero ha representado una importante motivación en quienes fueron entrevistados para este estudio. Los dos aspectos que resaltamos son: el papel que tiene la inte-

racción con el investigador que los asesoró y la posibilidad de relacionarse con sus pares, incluso cuando la mayoría ya tenía algunas nociones del tema.

No menos importantes resultaron las observaciones en cuanto a la operación del Verano, por ejemplo, con respecto a la suspensión del congreso que se realizaba al final de la estancia, que si bien tuvo como propósito conseguir una mayor cobertura de becas, quitó algo de su espíritu y lo muestra ahora incluso como un programa menos diversificado en comparación con su derivado el programa Delfín. La flexibilidad en el uso de los recursos de cada programa es tema de estudio aparte, pero que hace pensar si el uso de recursos públicos de algún modo limita cualquier iniciativa de innovación. Desde hace más de diez años y hasta la fecha, lo que se lleva a cabo es una reunión de medio curso con los estudiantes que cumplen su estancia en la zona metropolitana del Valle de México (que continúa representando aproximadamente la tercera parte del total de participantes) en la que los estudiantes retroalimentan y, en general, evalúan muy positivamente al programa.

Esta investigación muestra que algunos de los factores para motivar a potenciales investigadores a interesarse por esta actividad van desde las condiciones socioeconómicas, el contexto, las influencias familiares hasta la curiosidad personal y las ganas de aprender, elementos que se entrelazan para ir construyendo este interés por la investigación. Aquí resulta interesante destacar los antecedentes familiares de la mitad de los entrevistados, aquellos padres y madres que aun cuando no contaban con estudios profesionales, sí mostraron un gran interés porque sus hijos continuaran estudiando; sin duda estos padres han tenido una visión más estratégica de la educación que muchos gobernantes en el país. Lo definitivo es que un esfuerzo como el vic puede contribuir de manera relevante a terminar de consolidar ese interés inicial por la investigación y animar a los individuos a dedicarse profesionalmente a ella.

En un país como el nuestro, que se sitúa en los últimos lugares de indicadores internacionales en ciencia y tecnología, el Verano de la Investigación Científica representa un esfuerzo significativo por acercar a los jóvenes hacia la ciencia. Por último, nuestra investigación también expone cómo la formación artesanal de los investigadores sigue siendo uno de los mecanismos más efectivos para transmitir el gusto, el interés y el aprendizaje sobre la ciencia. Después de todo, es el método con el que los brujos aprendían sus trucos, los hechiceros su magia y los profesores medievales enseñaban a sus discípulos. Y mientras no ocurra un cisma en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta manera artesanal de enseñar, al parecer, seguirá siendo la práctica por excelencia de los científicos para formar a sus estudiantes.

Referencias

- Academia Mexicana de Ciencias (2012). *Base de datos 1991-2012 del Verano de la Investigación Científica* (acceso restringido).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016). *Anuario estadístico de educación superior 2014-2015*. Fecha de consulta: 6 de octubre de 2016. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Candela, Antonia (1999). El discurso de la ciencia en el aula. En Remedi, E. (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 1995-1998*, (pp. 27-53). México: Cinvestav.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2002). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*. México: Edición de bolsillo 2001-2002. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014. Recuperado de : <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2009). *Informe general del estado de la ciencia y la tecnología 2008*. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2012). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*. México: Edición de bolsillo 2012. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2014). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2013*. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2017). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2016*. Fecha de consulta: 16 de febrero de 2018. Recuperado de: <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2014). *Directorio del Sistema Nacional de Investigadores*. Fecha de consulta: 14 de enero de 2014. Recuperado de: <http://conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- De la Fuente, Nancy (2010). *Algunos problemas en la formación de investigadores y en el ejercicio de la investigación*. Fecha de consulta: 15 de enero de 2015. Recuperado de: <http://www.ur.mx/LinkClick.aspx?fileticket=7lsgyNflx6E%3D&tabid=3872&mid=6440&language=en-US>
- García, Susana (1999). Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio. *Sociológica*, 14 (41), 61-80. Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2016. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4104.pdf>

- González, Julia (2013). *Apropiarse de un quehacer: la formación de investigadores del Departamento de Biología Celular del Cinvestav*. Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Grediaga, Rocío (coord.) (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. México: ANUIES.
- Guerrero, María Eugenia (2007). Formación para la investigación. *Studiositas*, 2 (2), 3-4.
- Landesmann, Monique (2004). La comunidad académica como espacio de socialización de científicos en la UNAM. El caso de los bioquímicos "herederos" de la facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974). En Remedi, E. (coordinador). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, (pp. 59-92). México: Plaza y Valdez Editores.
- Magaña, Deneb Elí (2014). Motivaciones y limitantes en la formación en investigación a través del programa de verano científico: un estudio en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 7 (6), 103-120. Fecha de consulta: 8 de mayo de 2014. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2334467
- Maldonado, Alma (2017). La inequidad en la producción y el uso del conocimiento ¿dónde queda América Latina?. En *Ágora Latinoamericana Construcción de Espacios Regionales: Inclusión Social Latinoamericana*, (pp. 57-69). Tomo II. Bogotá: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración.
- Menin, Ovide (2000). La formación de los investigadores jóvenes. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (1), 90-92. Fecha de consulta: 28 de abril de 2014. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400107.pdf>
- Montiel, María Araceli (2012). *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Moreno, María Guadalupe (coordinadora) (2003). Delimitación del campo temático formación para la investigación. En Ducoing, P. (coordinadora) *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación, Los académicos en México, Actores y organizaciones*, (pp. 51-57). México: Grupo Ideograma Editores.
- Parry, Sharon (2007). Introduction. *Disciplines and doctorates*, (pp 3-14). Dordrecht: Springer, Higher Education Dynamics.
- Ramírez, Vicenta (1998). *La figuración productiva: cultura académica de la Facultad de Química*. Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Rosas, Rocío (2006). *Merton y el sillón 41 en los sistemas sociales: la evaluación académica para el emeritazgo*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Sáenz, José Rafael *et al.* (2013 noviembre). El talento universitario. Análisis sobre el impacto del VIC en la formación de jóvenes investigadores en la UAMCEHUAT. *Memorias del 3er. Coloquio Internacional de Educación y Sociedad, con el tema*

- "Escenarios emergentes en educación: para una sociedad en la diversidad", y la 6ª. Jornada Binacional de Educación Intercultural, (pp. 82-93). Fecha de consulta: 15 de mayo de 2014. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/4aae8fb533ce1fdca26dae2219aa3e9868d1b0cf.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2014-2015*. México: SEP. Fecha de consulta: 6 de octubre de 2016. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pdf
- Stekolschik, Gabriel (2007). La comunicación pública de la ciencia y su rol en el estímulo de la vocación científica. *Redes*, 12 (25), 165-180. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2014. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702506>
- Urrea, María Luisa (2013). Los veranos de la investigación científica. Una vía para la formación de jóvenes investigadores en la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ponencia en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 4) Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Fecha de consulta: 2 de junio de 2014. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0718.pdf
- Verano de la Investigación Científica (2015). *Directorio 2014 del Sistema Nacional de Investigadores* (acceso restringido).
- Zelznan, Claudia (2009). El rol de la universidad en la construcción de vocaciones científicas. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (17), 9-11. Fecha de consulta: 4 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.remo.ws/revistas/remo-17.pdf>



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

Suposiciones de la "evaluación externa-estímulos económicos" al profesorado universitario: método de contraste España-México

Assumptions behind "outside evaluation-financial stimuli" on university faculty: a method contrasting Spain and Mexico

Rosalía Susana Lastra B.*, Óscar J. Comas R.** y Eva Aguayo L.***

* Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. Correo electrónico: lastra@ugto.mx

** Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México, México.

*** Universidad de Santiago de Compostela. Galicia, España.

Recibido el 06 de marzo del 2017; aceptado el 06 de marzo del 2018.

Resumen

En este artículo analizamos los efectos instituyentes de la política pública de "evaluación externa-estímulos económicos" aplicada al profesorado universitario de tiempo completo en España y México. Discutimos cuatro de sus supuestos subyacentes y ejemplificamos su uso analítico a través de un rasgo encontrado sobre la temática de género en México. El método está adaptado al contexto de España, por sus semejanzas procedimentales y por los perfiles "ideales" inducidos. Los hallazgos compartidos radican en la existencia de múltiples interpretaciones de los académicos, respecto a lo que ellos consideran que es genuino reivindicar de la citada política, así como los choques de articulación entre las solicitudes oficiales y las identidades en formación. La síntesis final de los efectos controvertidos muestra la utilidad del contraste internacional.

Palabras clave: Educación Superior; Política Pública; Académicos; Evaluación; Estímulo Económico

Abstract

In this paper we analyze the institutional impact of the “outside evaluation-financial stimuli” policies applied to fulltime university faculty in Spain and Mexico. We address four underlying assumptions, which in the Mexican case are exemplified in the issues surrounding gender. We then adapt the method to the Spanish case, given the similarities in terms of policy procedures and the resulting “ideal” profiles. In both cases, faculty members gave multiple interpretations of the benefits of the policies, as well as of the organizational disconnects between the official requests and the identities of professors, still in the process of configuration. We conclude the article by summarizing the controversial effects of these policies, which are made particularly clear through the use of the comparative method.

Keywords: Higher education; Public policy; Faculty; Evaluation; Economic stimuli

La presente argumentación abona evidencia al debate sobre los resultados instituyentes derivados de la aplicación de los modelos nacionales dirigidos a evaluar el desempeño del profesorado de tiempo completo a través de los comités de “pares” centralizados, encargados de clasificar a los profesores utilizando baremos, que son intercambiables por transferencias condicionadas, dependientes a su vez de financiamientos especiales. En lo sucesivo, este conjunto de circunstancias será denominado en nuestro discurso como: *binomio evaluación externa-estímulos económicos*.

Tal binomio existe o existió en otros países (Marsh, 2002), y en algunos ha sido desechado, tal es el caso de Estados Unidos de Norteamérica (*Merit Pay*), debido a las consecuencias antitéticas que acarreó en el largo plazo (Comas, 2003). Empero, concedamos hipotéticamente que lo que no funciona en un lugar y tiempo determinados no tiene por qué ocurrir igual en otros, valga la experimentación en marcha en los países que nos ocupan.

Los promotores gubernamentales del binomio gozan del apoyo de ciertos organismos internacionales, los cuales están interesados en patrocinar prioritariamente las ciencias que ayudan a refuncionalizar la división internacional del trabajo. Las mediciones preferidas para dirigir los apoyos económicos son usualmente cuantitativas: *index* y *rankings* (Buela-Casals, 2009). El problema inicia cuando tales mediciones son empleadas para valorar los desempeños de orden cualitativo, como el que nos ocupa, o bien cuando se siguen en la inducción de micro políticas, o reglas no escritas, que tienden a guiar la identidad del profesorado.

La identificación de dichas reglas representó un ángulo de observación promisorio, y fue posible convertirlas en las preguntas que configuraron un cuestionario aplicado en 2010 a 1 634 investigadores mexicanos (Lastra, 2014). Los resultados fortalecieron la conjetura sobre las tensiones relacionadas a las cuatro suposiciones base en las que se sostiene el *binomio evaluación externa-estímulos económicos*: 1) la multifuncionalidad para alcanzar la calidad deseada, 2) los comités externos de pares para incrementar la objetividad, 3) el entrecruzamiento de baremos para fortalecer los fundamentos de la evaluación de pares, 4) el estímulo económico asociado al desempeño académico, cuya adaptabilidad analítica se ensaya en esta ocasión para el caso español.

Asimismo, en el presente texto, exploramos la evaluación externa de profesores, seguida de los principales efectos instituyentes asociados al *binomio evaluación externa-estímulos económico*, en los sistemas universitarios de México y de España. Una de las principales conjeturas estriba en la incidencia de diversos *mitos racionalizados* (Meyer y Rowan, 1977: 25), taxativos de cada ámbito organizacional donde son creídos y legitimados por las autoridades educativas. Concluimos que aún no existen pruebas fehacientes del completo apego al cumplimiento de tales supuestos en los hechos concretos, e incluso, a veces aparecen en contra de ellos.

El medio universitario: entre la hibridación institucional y los mitos

La utilidad de la evaluación de los académicos no se discute, resulta evidente su sentido instrumental para tomar decisiones dirigidas a la mejora organizacional: mediciones sumativas, incrementales por conjunción (superar niveles por criterios), por distinción de trayectorias, por criterios específicos (promedio de méritos), o por compensación (Escudero, 2010).

Jacques Ardoino indica que la evaluación no solamente constituye un instrumento de verificación de resultados, sino que forma parte de una función crítica insoslayable “que pretende verificar la conformidad en relación con una norma, un modelo o un programa”, y que además debe ser concebida como un proceso temporal que requiere múltiples cuestionamientos aun sobre un mismo objeto (Ardoino, 2000: 23).

Identificamos una literatura con tres tipos de utilización de los resultados referentes a las evaluaciones de los académicos: a) el instrumental, dirigido a cambios retomados por cada programa de estudio; b) el presupuestal, en el que la evaluación aporta información para la asignación de recursos; c) el conceptual, inclinado a mejorar el conocimiento manejado por los evalua-

dores, funcionarios, consejeros, legisladores y ciudadanía en general. Cardozo Brum (2015: 385) afirma que el énfasis puesto en la utilización de los resultados, por lo común, es de carácter presupuestal, lo cual condena a la evaluación a cumplir un procedimiento que se refleja en el otorgamiento del subsidio federal, dejando de lado los aspectos críticos, el análisis de alternativas, los cambios que induce el propio proceso en los evaluados, así como las estrategias organizativas de los distintos componentes implicados. De este modo, el esfuerzo evaluador tiende a debilitarse al cabo de unos años de reproducir los mismos procesos, pues transcurre sin ajustar los saberes a la obtención de resultados, al uso de atingentes avances tecnológicos y al empleo de elementos emergentes en la innovación de planes, de programas y de metas universitarias.

Rodríguez (2004: 141-142) indica que: “[...] el objetivo final de la actividad evaluativa es la emisión de juicios de valor, pero esto no es lo que la legitima, sino la mejora de la actividad evaluada [...] y si ésta no se percibe ligada al proceso evaluativo, éste pierde credibilidad y puede acabar desapareciendo”. La discusión se recrudece al intentar explicar los comportamientos dispares –resultantes por su exteriorización y su asociación a los supuestos productivistas– en contextos caracterizados por la existencia de patrones institucionales híbridos (Luna, 2004), aspectos que en los casos de México y de España coinciden con la propuesta teorizada para Occidente por Freadland y Alford (2001).

En contra de la creencia común, sostenemos como inexactitud que la política sustentada tras el binomio es de corte neoliberal puro; primero porque falta el componente estructural esencial que es la guía directa del servicio por parte de los demandantes, quienes son suplantados por la institucionalidad que provee el sector público; segundo porque si bien la operatividad sí se corresponde, puesto que existen mercados de puntos que son intercambiables por recompensas económicas, el binomio se distancia –al ser legitimado por medio de la democracia– a tramos del proceso de evaluación.

Tal yuxtaposición de prescripciones (capitalistas, burocráticas y democratizantes) indica que se está ante un patrón institucionalizado, que posee un alto potencial de generar paradojas, y requiere por ello apuntalamientos con la construcción de “verdades políticas”, cuya naturaleza no pasa por revisar los hechos que evidencien sus efectos a corto, mediano y largo plazos, y mucho menos por asumir sus consecuencias adversas.

Hernández (1998:129) sostiene que la continua evaluación en el campo educativo constituye una expresión de la búsqueda de racionalidad en las sociedades modernas, exigentes de reportes regulares acerca de logros y fracasos; sin embargo, agrega que un problema central radica en asumir que la

evaluación *per se* mejora la calidad, sin antes haberse diseñado estrategias para dar un seguimiento permanente a los resultados de cada modalidad de evaluación; y en definitiva, si la evaluación comienza a operar de espaldas a una realidad que va cambiando paulatinamente, no puede prevenir inercias no deseadas.

Un mito que ejemplifica la situación descrita indica que toda universidad ha de esmerarse en figurar en el Índice de Shanghai (Salmi, 2014: 652); sus creadores lo diseñaron para orientar a los demandantes de carreras sobre la excelencia de las universidades, preeminencia medida a través de los logros de sus egresados e investigadores. El problema surge cuando se ignora tal objetivo y se le concede al listado usos extendidos, por ejemplo, servir como “fiel de la balanza” para tasar la trayectoria de los profesores y ayudar a quebrantar la evaluación universitaria endogámica. El desatino no proviene de quien diseña el índice para sus fines, sino de quien ignora la responsabilidad de utilizar un predictor creado para un fin determinado, en otro (Orduña-Malea, 2009 y Sierra, 2010).

Así germina la contradicción de mitos entre facciones, por ejemplo, entre las corrientes dominante —que enaltece la evaluación externa como totalmente eficaz— y crítica —que sostiene que debiera ser un asunto exclusivo de cada universidad—; otros planteamientos, los menos, fluctúan entre ambas posturas extremas.

Las evidencias de que el binomio impulsa comportamientos no siempre acordes con las creencias se acumulan, en particular sobre las fracturas identitarias convertidas en la esencia de una idea que versa sobre crear un método para ayudar a identificarlas, primero en lo individual y luego en la orientación organizacional.

El trabajo propuesto se traduce en responder: ¿qué método ayuda a evidenciar los efectos instituyentes que surgen de la forma en que los profesores racionalizan la mítica estructura que guía su desempeño, así como los resultados universitarios que alertan sobre la necesidad de replantear los fundamentos del binomio y/o su estructura?

La estructura organizacional: Semejanzas y contrastes

Empecemos por reconocer que las estructuras de los sistemas evaluativos y de estímulo a los profesores de tiempo completo de las universidades públicas en México y España son muy diferentes en historia y tradición, mas no en sus instrumentos y procedimientos.

En ambos casos, la contratación inicia con una convocatoria abierta de la dependencia demandante, indicando el perfil del académico requerido, las funciones y metas a que el elegido ha de comprometerse; luego, un comité académico interno elige. No se analizarán las vicisitudes del proceso en este artículo, baste con señalar que en España ha resultado menos conflictivo gracias al rigor previo de su tradición evaluativa, la cual es menor en México.

La estructura de la planta académica española (Jornet, *et. al*, 2010: 34) también es más compleja. A partir de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 4/2007, 12 de abril), las figuras centrales se agrupan en Profesores Funcionarios y Laborales. Los Profesores Funcionarios tienen plaza definitiva, están divididos en Catedráticos de Universidad (CU) y Titulares de Universidad (TU). Para ser docente funcionario se requiere de la acreditación nacional del Programa Academia, de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, creada en 2002, en tránsito a agencia pública), además de que debe participar en un concurso nacional en la universidad solicitante. Por su parte, los Profesores Laborales tienen tiempo completo, pero sin plaza definitiva, y se dividen en: Profesor Contratado Doctor (por tiempo indefinido para tareas docentes y/o de investigación), Ayudante Doctor (por una temporada) y Ayudante (a menudo sólo mientras cursan estudios doctorales); para ambos trámites, Contratado Doctor y Ayudante Doctor, se requiere tener la acreditación del Programa de Evaluación del Profesorado (PEP), de la ANECA, o del órgano de evaluación externo que su Comunidad Autónoma (región) determine, y participar en el concurso de ingreso. Catedrático, Titular y Profesor Contratado Doctor tienen plena capacidad docente e investigadora y pueden ejercer un cargo administrativo (el de rector se reserva a Catedráticos), sólo presentan diferencias de prestigio y salariales, y éstas emergen por la posibilidad de acceso a diversos incentivos. Existen otras figuras de profesores contratados menos amplias: Profesor Asociado (temporal con tiempo parcial para docencia), Profesor Visitante (docente-investigador temporal) y Profesor Emérito (jubilado destacado que investiga y algunas funciones docentes). En lo sucesivo nos centraremos en los Profesores Funcionarios.

En México, la plantilla de profesores se apega a los criterios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconociendo dos tipos de profesores: 1) los docentes-investigadores de tiempo completo, divididos en Titular A, B y C, Asociados A, B y C, y Asistentes A, B y C, casi todos con definitividad adquirida por concurso; y 2) los docentes por contrato de medio tiempo o por horas, que son quienes atienden la mayor parte de la abultada matrícula de estudiantes. Los rasgos pormenorizados de cada categoría se definen al interior de cada universidad, con tendencia a unificarse, pero con vicisitudes por variabilidad en el rigor de cumplimiento. Todos pueden desempeñar simul-

táneamente algún cargo administrativo y sólo los de tiempo completo tienen acceso a los estímulos económicos. La asignación de los cursos de docencia se realiza con el directivo inmediato en turno.

Tabla 1
Estructura de la planta académica España-México

	España	México
Categorías de académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionario <ul style="list-style-type: none"> a) Catedrático b) Titular - Laboral (contratados) <ul style="list-style-type: none"> a) Contratado doctor b) Ayudante doctor c) Ayudante 	<ul style="list-style-type: none"> - De carrera: <ul style="list-style-type: none"> Titular A, B o C Asociado A, B o C Asistente A, B o C - De tiempo parcial - Invitados
Requisitos de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> - Cada universidad formula su convocatoria de plazas al Ministerio; para Funcionarios, es a nivel nacional. ANECA valida el proceso verificando las acreditaciones mínimas. Las agencias autonómicas pueden realizar la preacreditación de candidatos para las categorías laborales. - La comprobación de habilidades docentes e investigativas es rigurosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada universidad lanza su convocatoria abierta con los requisitos mínimos que cada comité de ingreso y la SEP vigilan y hacen cumplir en la selección. - La comprobación de habilidades docentes e investigativas no es aún del todo rigurosa.
Incorporación de estructuras y normas isomorfas	Cada Comunidad Autónoma puede solicitar requisitos distintos. Sin embargo, a exhorto de la LOU, se está intentando la homologación.	A petición de la SEP, las universidades están unificando requisitos, aspecto delicado por cómo se entiende la autonomía.

Fuente: Elaboración propia.

La estructura del sistema de evaluación-incentivos en España también resulta compleja por la aplicación de distintos modelos entre las Comunidades Autónomas, e incluso al interior de ellas, sea por el peso otorgado a cada actividad de las funciones de docencia, de investigación y de gestión, o bien por el número, la naturaleza y el escalonamiento de los tramos de investigación y de docencia, o bien por el valor del tramo o la diferenciación por categorías —a veces para todo el profesorado y otras para determinados sectores—, o por el pago por mérito individual, o por el tramo, el tipo y la orientación de la evaluación, más la utilización o no de baremos y emolumentos. A la combinación de dichos elementos se añaden constantes modificaciones regulativas. En consecuencia, las formas de gestión del proceso también son diversas e implican niveles distintos de responsabilidad por parte de las consejerías autonómicas, de las agencias nacionales, de los consejos sociales y de las autoridades universitarias (Escudero, 2010: 522).

La docencia es evaluada mediante la solicitud del profesor a su rector, en tramos de cinco años —llamados popularmente quinquenios o tramos de docencia—, incluso pueden acumularse hasta seis durante la trayectoria académica; para ello, se presenta un informe de actividades que, de ser resuelto favorablemente por el departamento del profesor (no es usual la denegación), conlleva la asignación de un complemento salarial fijo y definitivo. El quinquenio no forma parte de este estudio, pues se evalúa internamente. Sí existe un programa de evaluación docente nacional, de la ANECA, llamado *Docentia*, pero no es de aplicación generalizada por no tener un carácter obligatorio, ni conlleva recompensas (la última convocatoria fue en 2012). La mayoría de las agencias de las Comunidades Autónomas emiten convocatorias para reconocer méritos y ofrecen recompensas mayores a las nacionales.

En México, la docencia no es evaluada normalmente en sentido estricto, sino que se avala a través de anualidades por la jefatura departamental del profesor, asentando las horas de clase; algunas universidades también han empezado a considerar la opinión de los estudiantes. El aval es requisito tanto para ser promovido de categoría como para participar en el Estímulo al Desempeño del Personal Docente (Esdeped) y en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep, antes Promep de la SEP, creado en 1996).¹

Respecto a la investigación en España, la evaluación es en tramos de seis años, denominados popularmente sexenios o tramos de investigación; la realiza la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI, creada en 1989, en proceso de fusión con la ANECA). Tal función se asemeja en México a la del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, creado en 1984) cuyas evaluaciones sobrevienen cada tres años, o excepcionalmente de cuatro. En ambos países, el profesor opta por el área en que quiere ser evaluado, ya sin poder ser turnado a otro comité (en el caso español, lo mismo ocurre tanto

¹ Por ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana, desde 1992, también se considera la opinión de los estudiantes, del Coordinador de docencia, del jefe de departamento, y todo el proceso debe ser avalado por un órgano colegiado. Con respecto a lo anterior es importante señalar que en la evaluación de la enseñanza universitaria hay que considerar los siguientes puntos: 1) Los responsables de la gestión universitaria deberán evitar colocar al profesor como el único responsable de la calidad de la educación universitaria; 2) La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos, y 3) La evaluación a nivel de curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier institución de enseñanza superior y para todo el sistema (Rodríguez, 2013:215).

a nivel nacional como para profesores contratados en su agencia correspondiente, o a la que esté adherida la comunidad autónoma).

En España, la evaluación conjunta de docencia y de investigación acontece en las figuras del profesorado, mientras que en México sucede en el proceso de re-categorización, e inclusive puede añadir otras actividades disímbricas. El académico decide cuál periodo somete a evaluación, pero tal voluntariedad se convierte en un apremio constante, pues de la acumulación de los tramos reconocidos depende el avance en la trayectoria profesional. Una creencia generalizada supone que quien alcanza el reconocimiento de su investigación tiene allanado el camino para acceder a los demás tramos; pero lo cierto es que quienes se esfuerzan por acceder a todos suelen decaer en actos de simulación y de fatiga.

En ambos países no hay coordinación en las diversas evaluaciones, lo cual provee al profesor de un ambiente burocrático redundante, que se acentúa porque la objetividad y la equidad de todos los procesos se hace recaer en el conteo de constancias a las cuales logró acceder el interesado, mismas que son asumidas por los evaluadores como el fiel reflejo de la valía de las actividades realizadas.²

Una complejidad adicional del caso español estriba en su sujeción a los acuerdos de Bolonia, que apremian a homologar la estructura de sus sistemas de educación superior, circunstancias que generan tensiones entre el profesorado, entre los compromisos en cada comunidad autónoma, y entre los requisitos nacionales y los supranacionales regionales.

Así, a pesar de las grandes diferencias de la estructura académica en ambos países, hay semejanzas en sus procesos para evaluar al gremio — a juzgar principalmente por la forma como utilizan la información que colectan —; en ambos casos afloran las tensiones de perspectiva y asoma muy remarcada la existencia del enfrentamiento de dos valores universitarios: la preferencia del desempeño orientado al cortoplacismo, o bien al trascendentalismo.

Suposiciones que sustentan al binomio

En ambos países, los decisores de la política pública se han adjudicado la responsabilidad de reorganizar con el binomio la institucionalidad del des-

² En Chile, por ejemplo, perciben la evaluación como un ámbito teórico, con estándares comunes a todos, que desconoce ámbitos muy relevantes para los académicos, generando tensiones que debilitan su potencial formativo (Sun, *et al*, 2017).

empeño del gremio académico, sosteniendo su estructura y sus procesos en, al menos, las cuatro suposiciones siguientes, con sus correspondientes mitos:

- 1) Sobre la estructura del desempeño: “la multifunción es ideal para alcanzar la calidad deseada” (condensada en España en la acreditación a figuras del profesorado, y en México, en la categorización).
- 2) Sobre la estructura para evaluar: “los comités externos de pares centralizados incrementan la objetividad”.
- 3) Sobre los procesos de medición: “La interposición de baremos fortalece la equidad de la evaluación”.
- 4) Sobre el comportamiento y el tipo de estímulo: “el estímulo económico es adecuado para mejorar desempeños como el académico”.

La identificación de las suposiciones subyacentes en la estructura, en los procesos y/o los comportamientos asociados al binomio, ayudó a dar un orden a los efectos instituyentes derivados, los cuales han sido reconocidos en la basta literatura sobre el tema (Lastra y Comas, 2012) y han servido para derivar el cuestionario ya piloteado en el caso mexicano (Lastra, 2014).

Si lo que desean los funcionarios promotores es propiciar mejoras en las condiciones del desempeño para mejorar su eficacia, la presente propuesta de marco interpretativo ayuda a diagnosticar los aspectos del binomio en que se presentan tensiones contrarias, y a partir de ello realizar cambios bajo el conocimiento de las creencias tendenciales sostenidas por los grupos de implicados. Líneas más adelante se ejemplificará la forma de analizar las respuestas a una pregunta que explora una regla de evaluación homogénea, permitiendo observar el efecto desde la variable “género”.

Semejanzas y contrastes de perspectiva

Las similitudes y diferencias encontradas en las posturas de los académicos de ambos países permitieron centrar el análisis en las siguientes dimensiones institucionales.

Sobre la multifuncionalidad

El convencimiento en México de la efectividad del perfil multifuncional no hace tendencia; hay académicos que lo asumen con cortapisas, pero sin ser los menos, se decantan por el estímulo por separado a cada función académica.

mica, mientras que otros lo asumen de manera grupal. El caso es que sí hay una tendencia en creer que la función de la investigación es la que tributa mayores recompensas individuales. Tanto en los programas de estímulo por separado como por el nexo docencia-investigación, quedan marginadas las actividades que favorecen sólo una parte de la labor académica, como la difusión y la divulgación de la ciencia y la cultura.

Para el caso de España no se exploró el aspecto institucional relativo a la “multifuncionalidad” (que los españoles consideran bi-funcionalidad), pues ella siempre ha sido requisito de ingreso, por lo cual no la cuestionan. Desde la óptica mexicana, los académicos españoles son multifuncionales por la cantidad de labores que asumen, varias de las cuales son nuevas exigencias en México (Galaz *et al.*, 2012: 130-131); es el caso de las tutorías, asesorías externas, tesis de posgrado, proyectos y gestión de recursos, participación en comités evaluadores y cuerpos colegiados, entre las principales. La Tabla 2 informa sobre lo sostenido en cada país.

Tabla 2
Suposición 1: el desempeño multifuncional es ideal para alcanzar “la” calidad

	España	México
Funciones del profesor	Los funcionarios ingresan comprometidos a equilibrar docencia, investigación y extensión. Los otros según su contrato.	Desde la década de 1990, la SEP exhorta a que todos realicen equilibradamente docencia, tutoría, investigación, extensión y gestión.
Perfil prioritario	La multifunción está instituida y es liderada por la investigación.	La multifunción es reciente y hay una tendencia al liderazgo de la investigación.
Fundamento epistemológico	No se cuestiona.	Se cuestiona cada vez menos.
Vinculación por servicios adicionales a la docencia	Se acepta como natural.	Antes de la década de 1980 era mal vista. Hoy es obligatoria.
Lenguaje productivista	Sin resistencia a su introducción.	Con resistencia a la baja.

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto importante de ser investigado reside en saber si la asimilación de la multifunción es influida por cohortes generacionales, pues hay evidencia de posturas encontradas entre los especializados docentes, conformes con los salarios homogéneos y convencidos de que la acción conjunta es la que explica la formación estudiantil, contra quienes apoyan la máxima jerarquización del gremio, la inducción al individualismo y a la investigación internacional, sin liga necesaria con la actividad docente.

Sobre la estructura evaluativa

La evaluación de desempeños implica invariablemente que los criterios aceptables a unos, no lo son a otros. Empero, para el contexto en estudio, ello ya no se resuelve al interior de las decisiones de cada organización, sino por la óptica interpuesta del binomio. El supuesto que lo sustenta radica en que resulta adecuado reunir pares externos que juzguen los logros de sus colegas a partir de instrumentos administrativos “objetivistas”, sin reparar en que se trata de una actividad de preeminente apreciación subjetiva (cualitativa). Las particularidades observadas respecto a este aspecto son sintetizadas en la Tabla 3.

Tabla 3
Suposición 2: “La evaluación externa por comités de pares centralizados incrementa la objetividad”

	España	México
Organismos externos	ANECA vigila los procesos de ingreso a la carrera y acredita la trayectoria docente de los Funcionarios (Murillo, 2008:31), pero la CNEAI pre-acredita según los logros en las revistas. Los modelos de incentivos autonómicos son diversos, pero incluyentes de lo juzgado por ANECA y CNEAI.	La autonomía universitaria mengua, pues la SEP valida la estructura de puntajes de cada universidad y premia la multifuncionalidad con el Prodep, apoyándose en los reportes de cada institución. El Conacyt-SNI premia la investigación según lo logrado en las revistas.
Integración de comités de pares evaluadores	Las universidades sugieren candidatos a ANECA y CNEAI, quienes organizan las comisiones encargadas de establecer y aplicar los criterios. Las de CNEAI se agrupan en 12 áreas, cada una de cuatro a seis funcionarios poseedores de al menos tres sexenios.	Los rectores proponen candidatos a SEP y Conacyt, quienes organizan las comisiones para establecer y aplicar criterios. Las comisiones del SNI se agrupan en siete áreas, cada una de cuatro a seis profesores, poseedores del nivel III (e integran ternas para el sondeo de reconocimiento).
Plazos de evaluación	Largos (quinquenios y sexenios).	Cortos (anuales y trienales), por exigencias de la administración pública federal.
Convocatorias	Anual. Sólo para los funcionarios. Para el sexenio, los doctores contratados, sólo si la universidad tiene convenio con la CNEAI.	Anual. Dirigidas a profesores de tiempo completo y medio tiempo.
Supervisión de labores	La docencia se controla internamente por horas, con evaluación laxa. La investigación se controla por reconocimientos externos.	Igual.
Entrada a la contienda	Para poder solicitar el sexenio se requiere haber publicado en revistas indexadas según el área. Lo demás casi no impacta. No solicitar la evaluación implica una marca negativa.	El SNI requiere cumplir criterios no muy visibles y variables entre comisiones. No solicitar la evaluación no implica riesgos.

	España	México
Anidamiento de evaluaciones	La categorización requiere cumplir los criterios nacionales de cada nivel, tener acreditado el quinquenio (indicador de productividad) y al menos un sexenio (indicador de calidad), sin ser suficiente. Sin poseer al menos un sexenio (a veces vivo y consecutivo) no es posible dirigir tesis, ser sinodal y desempeñar ciertos cargos.	La categorización requiere cumplir los criterios fijados en cada universidad. Las categorías altas implican baremos incluyentes del Perfil Prodep y del SNI; para las demás categorías aplican baremos sumativos de comprobantes no siempre escalares.
Impugnación de resultados para la investigación	Los dictámenes suelen ser poco orientativos. Ante la inconformidad hay una ronda interna resuelta por el mismo órgano que deniega la solicitud. El Tribunal Contencioso y otros recursos gozan de poca credibilidad.	Los dictámenes suelen ser poco orientativos. Ante la inconformidad en Prodep hay una ronda de revisión dentro de la universidad; en Conacyt también hay una ronda que juzga otra comisión, inapelable en el exterior.
Sindicato	Casi no tiene cabida.	No tiene cabida.
Debates más recurrente en la literatura	La exterioridad de los comités no mejora la credibilidad; las autonomías privilegian lo útil a la integración al espacio europeo.	Los comités diseñan los criterios a favor de las ciencias exactas y priorizan intereses internacionales.

Fuente: Elaboración propia.

Algunos problemas estructurales que afectan la credibilidad en el sistema surgen a partir de que los integrantes de los comités de pares: 1) no son expertos en evaluación de desempeños, haciendo recaer el destino universitario en las fórmulas homogéneas que aplican a los desiguales, del mismo modo no han resuelto la polisemia de sus nociones centrales –como “calidad”–;³ 2) juzgan a distancia sin consideración a las complejidades implícitas de apreciar pormenores relevantes, amén de la exposición a las disparidades que aparecen por naturales sectarismos científicos (son jueces y parte); 3) aceptan comprobantes de origen incierto, y 4) utilizan índices controversiales. Todos estos factores desconciertan al gremio.

Por citar un ejemplo, en España, si el profesor no cuenta en su trayectoria con, al menos, un sexenio de incentivo, la ausencia pasa a constituir una marca negativa; a esto hay que sumar que deben cuidarse de solicitar la evaluación con “merecimientos insuficientes”, lo cual es difícil de estimar debido a tres circunstancias fuera de su control:

³ En cuanto a la calidad, España y México tienen la problemática en común de no contar con un sistema de rendición de cuentas aceptado y con sistemas transparentes de información, lo que dificulta desarrollar un enfoque orientado a la mejora continua (Rodríguez, 2013: 73).

- Las convocatorias contienen descriptores débiles, como “demostrar producción suficiente” o “de relevancia”, dando lugar a juicios dispares. El caso mexicano es semejante.
- La evaluación de expedientes es parcial: la base de datos sólo permite capturar las cinco publicaciones pensadas como más relevantes del periodo. En México ha iniciado esta tendencia.
- De una a otra convocatoria cambian las indexaciones solicitadas, y en algunas, se omite mencionarlas, propiciando la retroactividad. El caso mexicano no presenta esta circunstancia.

Los creyentes en la eficiencia de la medición objetiva sobre un desempeño subjetivo obstaculizan la visualización de que se ha institucionalizado el “principio de desconfianza”, antitético a la posibilidad de que cada universidad fije sus propias metas y pueda timonear otras fórmulas de desempeño, más dinámicas, en función de sus particulares necesidades contextuales.

En consonancia, se desprendió la pregunta a los profesores respecto a qué instancia creen que debe recaer la evaluación de su labor, con las opciones: usuarios del servicio educativo, agencias oficiales o independientes, académicos experimentados, autoridad universitaria, métodos híbridos u otro. La información recogida revela que las mayores resistencias a los comités no están en las disfunciones de estructura del sistema, sino en aspectos de procedimiento, solubles con sólo reducir la opacidad decisoria, lo lacónico de los dictámenes y la simplificación administrativa. En España, los académicos critican lo espaciado de las evaluaciones, al grado de que no permiten detectar y/o aplicar ajustes estratégicos de funcionamiento; en México, se critica el cortoplacismo que provoca el hartazgo burocrático.

Sobre los procedimientos de medición de la calidad

La suposición de que es adecuada la “medición” al por menor de cada actividad académica, en vez de su valoración por apreciación global, carga el pecado de no distinguir entre los desempeños fabriles y los intelectuales; aunque los baremos (o tablas de valores) procuran objetividad, no alcanzan para captar a profundidad la esencia de las labores de alta sensibilidad y variabilidad, como la que nos ocupa.

A pesar de ello, los procesos evaluativos en ambos países se basan en baremos. En España, la base de datos que captura el sexenio exige al menos cinco artículos publicados en revistas indexadas internacionales; si se tienen menos, el sistema rechaza la captura. En México, las comisiones del SNI se recortan a discreción si no se demuestra la posesión de al menos tres o cuatro

publicaciones juzgadas como “relevantes”, sin las cuales no se viabiliza el reconocimiento. En ambos países, todas las demás actividades que se capturan – tesis, ponencias, capítulos de libro – no alcanzan a compensar la insuficiencia de artículos o de libros científicos. La Tabla 4 sintetiza las principales circunstancias encontradas al respecto.

Tabla 4
Suposición 3: El entrecruzamiento de baremos fortalece los fundamentos de la evaluación de pares

	España	México
Baremos	Las tablas orientativas para la docencia asignan puntuaciones máximas a cada bloque de actividades. La investigación implica a tabla rasa tener los artículos en JCR o similar, con otros criterios según cada convocatoria.	Las tablas para la docencia pormenorizan actividades y el mínimo de comprobantes en cada bloque. La investigación exige artículos publicados, pero sin valoración a la vista.
Trabajo ordinario/extra	No está definido. El trabajo en equipo no se valora como prioritario.	Igual.
Relación docencia-investigación	A más tramos de investigación, menor asignación de docencia.	La membresía SNI favorece menor asignación docente.
Equidad	No hay vínculo logros-apoyos recibidos.	Igual.
Objetividad	El valor de la investigación depende del peso que cada comité da a las indexaciones. Las demás actividades se verifican casi solo por cumplimiento.	Siempre se privilegia la investigación internacional y un mínimo la docencia, lo cual relativiza la valoración de otros perfiles.

Fuente: Elaboración propia.

Otra creencia derivada de los baremos indica que éstos también sirven para el proceso de estimulación por el reparto equitativo de recursos, a pesar de que es incontrovertible que la objetividad no garantiza siempre el alcance de la equidad. La sobrevaloración de los baremos en unas actividades sobre otras induce a concentrar la mente del profesor en apilar los comprobantes “adecuados”, en vez de involucrarse en las actividades que mejoren profundamente la enseñanza o la investigación. La solución no es una reasignación de ponderaciones, pues cada actividad académica produce sus resultados a plazos distintos y, sobre todo, en los aspectos administrativos.

Bajo el contexto de España, Murillo (2008: 44) afirma que las múltiples modificaciones que se han hecho a los baremos “siempre aprietan las tuercas”, sin haber logrado nunca ni un mínimo de consenso entre el profesorado; el caso mexicano es similar, sólo que sin haberse registrado desde los inicios tantas modificaciones.

Sobre el tipo de estímulo y los comportamientos que desata

En ambos países son cada vez más escasos los debates sobre los fundamentos filosóficos del binomio, preocupando en particular el de la naturaleza del tipo de estímulo –económico–, un factor continuo e indefinido.⁴ La confluencia de mentes a favor de tal aceptación acorta la necesidad de buscar nuestro objetivo, que es el choque de institucionalidades; sin embargo, por responsabilidad señalamos lo preocupante de su significado. La Tabla 5 sintetiza las principales circunstancias encontradas al respecto.

Tabla 5
Suposición 4: El estímulo económico es adecuado para mejorar desempeños académicos

	España	México
Tipo de asignación	Individual.	Igual.
Proporción del salario	El conjunto de complementos no suele rebasar el 25% del salario base. El quinquenio aporta menos que el sexenio y ambos quedan integrados al salario. Los incentivos de las autonomías suelen ser más cuantiosos.	Los estímulos pueden rebasar el 50% del salario base. Ninguno queda integrado al salario. Prodep viabiliza el acceso a recursos, el SNI concede una beca por 3 años y el Estímulo al Desempeño al Personal Docente (Esdeped) por anualidad.
Otros complementos/ estímulos	Existen otros complementos, pero son menores, como los trienios por antigüedad; los autonómicos varían mucho entre globales y específicos.	Existen otros complementos, pero son excepcionales y en pocas universidades.
Financiamiento	En teoría, el presupuesto para los complementos depende de los logros de los académicos y de los indicadores comparativos por regiones.	Cada estímulo depende de la negociación SEP-rectores, según los indicadores alcanzados. El componente político es patente.
Significancia	Los complementos significaban distinción, pero a partir de la crisis económica se están volviendo importantes.	Los estímulos nacieron para compensar los bajos salarios, pero ahora guían la categorización y la trayectoria profesionales.
Idoneidad productivismo / estímulo económico	No se observan quejas sustanciales.	Se discute cada vez menos, si acaso se aborda el tema de la integración al salario.
Comportamientos desatados	Seguimiento de reglas con la creencia de que el sistema es enmendable.	Se participa cada vez más con estrategias de coalición.

Fuente: Elaboración propia.

Schulz (2013) sostiene que el clima organizacional de mercado (actividades a cambio de recompensas) provee más ambigüedad organizacional que

⁴ Rubén Álvarez M., director de Educación Futura opinó que “la evaluación de académicos no debe estar atada a estímulos económicos porque se pervierte el objetivo original: encontrar las fallas en la formación docente (la inicial y la asimilada en los años de docencia), para capacitar y mejorar el desempeño frente a grupo” (Lastiri, x: 2014).

los tipos clan, adhocracia o jerárquico. Sin embargo, la mítica estructura de competencia *all around* a la que nos enfrentamos las aventaja, al permitir la simplificación de la evaluación a ejercicios administrativos cuya naturaleza evade la reflexión sobre la prospectiva humana que conlleva. Si se cree que el estímulo económico conduce a mejorar el desempeño académico, pero al mismo tiempo se concede que los baremos son cuestionables, entonces se concluye que también son discutibles los tipos de “mejoras” que propicia.

La medición de la calidad de la investigación a debate

Esta polémica es más intensa en España por el cada vez más reñido y limitado acceso a las revistas científicas internacionales prestigiadas y su relación con la valía del trabajo de quienes publican en otras. El caso extremo es el castigo implícito a quienes enfrentan trabas al intentar publicar sus resultados retadores en revistas prestigiadas, que evitan remover los viejos paradigmas, o que desean apoyar con su trabajo prioritariamente el ascenso de los medios de publicación de su universidad.

Entonces, un debate derivado alude al mito de que las indexaciones de las revistas científicas son “fieles de la balanza” que garantizan “la” calidad de la investigación que contienen. La confusión radica en que los índices de impacto de las revistas sirven para medir lo visibles que son, pero no siempre por lo trascendente de sus contenidos sino a veces por el prestigio de sus articulistas invitados, o por tener recursos para el pago de inclusión; ello dista de pretender cuidar la pertinencia científica o de ser una forma idónea para inferir la valía del trabajo de cada articulista. Tal delegación de juicio implica que —sin pretenderlo— las casas editoriales están acabando por ser las guías del desempeño científico y académico.

La confusión continúa con el número de autores que suscriben los artículos: en ciencias exactas es usual que reconozcan a todos los integrantes del equipo de investigación, no así en ciencias sociales donde no es bien visto nombrar a más de tres. Así el indicador de citaciones arrastra otra serie de inconvenientes.

La práctica de utilizar tales indicadores para la evaluación de académicos se ha propagado incluso ante la inconformidad de los creadores de las indexaciones; en la *Declaration on Research Assessment* de San Francisco (DORA, 2013), los editores y presidentes de asociaciones científicas estadounidenses recomendaron detenerla. No obstante, el traspíe viene por el peso político de quienes sostienen el criterio, legitimado a su vez por los gestores públicos.

Una aplicación: El arraigo institucional según el “género”

La adaptabilidad del marco interpretativo expuesto ha resultado satisfactoria al permitir el cruce de todos los registros informativos previstos, tanto administrativos como recolectados. Ante la utilización del mismo binomio en ambos países, el marco permite identificar choques de institucionalidades entre grupos organizacionales selectos. El primer ejercicio ensayado —por parecer enriquecedor para el conocimiento del gremio— se realizó con la variable “género”.

El ejercicio consistió en aplicar un cuestionario de 65 preguntas (Lastra y Comas, 2010) —de las cuales 32 resultaron de interés compartido con España—, capturando la visión del académico en tres ejes: a) por su noción de “bien ser” (bien hacer multifuncional versus bien-estar por expectativas económicas); b) por la aceptación de los instrumentos para evaluar (baremos versus vocación), y c) por su visión sobre la misión universitaria (actuación de los pares académicos versus su visión del deber ser universitario).

La redacción de las preguntas cuidó la inclusión de expresiones que permiten establecer indicadores de convergencia/distancia sobre la institucionalidad existente y posibles conflictos de identidad (Gomley, 2005). Se invitó, por correo electrónico, a los 16 650 integrantes del SNI (enero, 2011) a ser informantes, indicando la liga para contestar el cuestionario (servicio de encuestas alemán Lime). La muestra se configuró por disponibilidad con los 1 549 profesores que respondieron, de casi todas las adscripciones y disciplinas (13.25% sobre el total de los correos que llegaron a su destino); los cuestionarios resueltos en su totalidad fueron 1 092 (70.8%) y 457 incompletos (28.9%), ante el incremento progresivo de la respuesta “no sé”.

La inclinación a la institución “Mercado capitalista” se sondeó utilizando aserciones sobre empresarialización de la universidad pública, la exigencia de insertarse en la globalización, la multifunción, el mercado de puntos y el sentido de la modernización universitaria, todo relacionado con su noción de bien hacer y bienestar. En el caso de la institución “Estado evaluador” las aserciones fueron sobre autonomía universitaria y el binomio sustentado como política pública, el sistema de constancias, los plazos y las metas. Para la institución “Democracia” se exploró lo establecido respecto a las bondades participativas que permiten el binomio, la comunicación horizontal y la transparencia decisoria.

El cruce con la variable “género” arrojó inminentes resultados de choque entre la institucionalidad de los dos grupos (hombres y mujeres), los cuales

son convergentes con teorías que versan sobre el rol instituido para la mujer y su arraigo organizacional cuando realiza labores profesionales (Méda, 2002), en este caso el ámbito científico. El análisis se focalizó sobre el arraigo organizacional con la pregunta: “A partir de mi participación en Promep-SNI el tiempo con mi familia...:”, y las opciones de respuesta: a) ha aumentado; b) es igual; c) ha disminuido, y d) es menos predecible. Los informantes seleccionados fueron los de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): 120 hombres y 70 mujeres, 84% casados (16% sin hijos, 18% con uno, 45% con 2 y 21% con 3) y 71% casadas (32% sin hijos, 25% con uno, 34% con 2 y 9% con 3). Los resultados obtenidos se sintetizan en la Tabla 6.

Tabla 6
Binomio-tiempo con la familia, según género

	Mujeres	Hombres
a) Ha aumentado	1%	3%
b) Es igual	38%	63%
c) Ha disminuido	54%	30%
d) Es menos predecible	7%	4%

Fuente: Elaboración propia.

La concentración en “c” y “d” en más de la mitad de investigadoras revela que el arraigo institucional es conflictivo desde el encuadre de la frontera de la conciliación entre vida familiar y vida académica, aun a pesar de tener menos hijos que los investigadores; esto las predispone un poco más contra el binomio que a los hombres. La conciliación “familia-desempeño laboral” constituye un indicador institucional que manifiesta la arista de que socialmente el término “conciliación” se identifica mayoritariamente con “ellas” (Méda, 2002), confirmando para este caso de mujeres académicas la existencia perceptual del estereotipo de género “sobrecarga hogar/laboral”.

¿Resultará igual en el caso de otras universidades, o en el caso de España u otros países? Lo sabremos repitiendo la corrida de datos a más organizaciones e involucrando otras aristas de observación. Más casos y cruces de respuestas harán emerger choques institucionales cruciales por resolver, sea por bloques de preguntas institucionales, edad, función académica preferida, perfil profesional, contrastes con otras organizaciones, resultados globales... No hay límite, salvo los datos colectados y el cruce de variables que los estudiosos de las diversas áreas disciplinares, potencialmente implicadas, deseen explorar.

Conclusiones

Las corridas con diversos cruces de variables inclinados a probar las bondades del método presentado avanzan refinando el proceso de captación de información y el análisis interpretativo. Aunque aún es distante el momento de llegar a la posibilidad de formular alguna propuesta que conduzca al re-procesamiento de los presentes fundamentos del binomio, no lo es el de la identificación de efectos álgidos, semejantes a los evidenciados sobre la polisemia y los supuestos sustentantes, que colocan en el centro del análisis la realidad emergida de la introducción de la inédita institucionalidad híbrida (empresarial y política) dentro del ámbito académico universitario. La Tabla 7 sintetiza los principales cambios de orientación institucional observados entre los académicos de ambos países.

Tabla 7
Transición institucional

Aspecto en transición	Antes	Ahora
Ideales	Vocacionales, colectivos	Competitivos, individuales
Perfil de desempeño	Centrado en la docencia	Unifunción para estímulos a corto plazo; multifunción para recategorización
Organización del trabajo	Auto-planeada	Dirigida a los binomios
Motivación	Formar trayectoria	Mejoras económicas
Ámbito de adecuación laboral	Interno	Externo
Carácter de la evaluación	Burocrática	Por pares externos muy diferenciada

Fuente: Elaboración propia.

La teorización alcanzada comulga con la idea de que ciertas crisis sociales recurrentes en Occidente se deben al contenido convulso de varias de sus instituciones, que se magnifican al interior de las organizaciones, deviniendo en el choque de grupos que si bien debieran cooperar, terminan compitiendo. Para el fenómeno que nos ocupa, la detección de tales crisis es relevante por la alta pregnancia que sus señales axiológicas proyectan desde la universidad a la sociedad.

A lo largo de tres décadas hay muchas evidencias de la contrariedad institucional que están viviendo los académicos, quienes generosos prescriben recetas para resolver problemas en todo género de organizaciones, pero descuidando el orden en su casa. En definitiva, cabe recordar la sabia conseja de que cuando se evalúa mucho y se mejora poco es porque hay fallas estructurales en la evaluación.

Hallazgos interesantes que hemos encontrado respecto a la aplicación del binomio en ambos países refieren dos fortalezas compartidas: a) a pesar de la muy diferente estructura de la planta académica, del binomio y sus supuestos, se están generando efectos instituyentes similares, y b) al parecer, la transición del liderazgo de la docencia a la investigación y a la multifunción no es fortuito, sino que se trata de un servicio que presta el binomio a la refuncionalización del rol de las universidades públicas, dirigido hacia lo que cada gobierno prefigura dentro de su regionalización internacional, la cual es distinta a la visión en países de vanguardia académica, como EU, Alemania o Francia, donde el binomio no existe y, cuando lo conocen, causa estupor.

Varias tendencias encontradas con nuestro método, en relación con el entendimiento renovado de la labor para el país, conducen a pensar en los porqués propios y del otro, así como en las consecuencias de seguir legitimando un actuar basado en asumir suposiciones inciertas.

Validar la institucionalidad promovida por los gobiernos con el binomio requiere que sus impulsores demuestren fehacientemente sus fundamentos filosóficos, científicos y empíricos respecto a lo preferible que resulta el desempeño multifuncional sobre el especializado, así como el sustento epistemológico del productivismo homologado por baremos, calificado por comités de pares centralizados externos y no capacitados específicamente para tal efecto.

Por el lado de los académicos también hay responsabilidad por la exigua investigación; ésta es necesaria para que conduzca a alguna propuesta alternativa “viable” que resuelva las críticas a la parcialidad de los mecanismos oficiales de observación y los periodos homogéneos de evaluación – transgresores de los tiempos de las disímbolas actividades académicas que abrumen hasta el espacio familiar –, como se observó en el ejemplo del género.

En España y México, los ideales de formación y de profesionalización parecen estar opacados por los efectos de las políticas evaluadoras que inspiran comportamientos dirigidos a satisfacer en esencia las necesidades individuales e intereses de grupo; ello ha debilitado el fortalecimiento de los valores universitarios, tales como la renovación de planes y programas de estudio, el ensayo de nuevos modelos de enseñanza aprendizaje y la creación de nuevas carreras.

Por tanto, nuestra intención está puesta en que los aspectos instituyentes buscados sirvan de insumo informativo a los gestores que desean propiciar mejoras en el ambiente laboral, en particular para los perfiles distintos a lo inducido por los baremos, o ante situaciones no relacionadas con el esfuerzo personal empeñado por el profesor o fuera de su control (Whalen, 2008), las cuales transgreden el principio de no fincar responsabilidad en quien no

tiene entero control de los resultados (Escudero, 2010: 515), y que resultan engendradores de sentimientos de inequidad, de exclusión, de ruptura interna por expectativas no cumplidas (Martínez y Preciado, 2009) y de ideas de sobrexplotación. Hay evidencia de que los estímulos/incentivos son vistos ya como castigo implícito, contrario a la buena marcha de la labor.

Nos preocupa la tendencia del gremio a no ser contestatario, y que parece quedarse limitado a ganar beneficios personales, en particular ante la evaluación que escinde/mezcla la docencia y la investigación sin garantizar el devenir en un proceso sinérgico, que además suele confundir la excelencia investigadora con la formación de trayectorias académicas de excelencia.

El análisis que más evidencia arroje sobre la institucionalidad desatada servirá para identificar si el profesor multifuncional, estimulado económicamente y de forma individual, tributa mejores resultados que otros. Si tal paradigma resulta un mito respecto al estudiantado, más que realidad, cabría preguntar: ¿cuál es su utilidad?, ¿a qué intenciones sirve?

Abundan las suspicacias respecto a que los académicos mejor remunerados lo son porque su desempeño es más eficiente en el aula. Lo que sí es posible probar es que publican más, ajustándose a los estándares internacionalmente mejor posicionados, siguen bien las reglas de los baremos y se adaptan a la institucionalidad en marcha.

Ese tipo de estímulo queda en la picota como inductor de buena parte de las paradojas instituyentes. Si por un lado aparecen los reclamos de que la competencia por las mejoras económicas violentan la vocación (De Arquer *et al.*, 1995), por el otro no claudican del beneficio pecuniario, debido a que abandonar las actividades que resultan contrarias a las convicciones compromete la trayectoria; por tanto, no sorprende comprobar el ascenso de comportamientos estratégicos no siempre relacionados con el impulso científico innovador, pero sí con el fatal “efecto acostumbramiento” a las reglas enfiladas hacia la “ingeniería curricular” del *academic performer* (Gendron, 2008), académico al que luego se le termina por criticar su falta de originalidad y de espíritu colaborativo.

Quedan muchos efectos profundos por descubrir y plantear, todos trascendentes a la dimensión tiempo-espacio geográfico, conformante de una dimensión global en la que participan buena parte de las universidades subdesarrolladas de Occidente, para lo cual nuestro marco interpretativo estará al servicio del análisis.

Quizá trabajos posteriores bordarán tal dimensión global, acaso encontrarán similitudes y diferencias institucionales entre más países y posiblemente coadyuvarán al entretejimiento más coherente e integrado del espacio universitario con el público. Mientras, en el corto plazo, nuestro galimatías con-

tinuará investigando la recarga progresiva encontrada en la respuesta “no sé” del cuestionario.

Referencias

- Ardoino, Jacques (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En Rueda, Mario y Díaz Frida. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Banco Mundial (2005). *Educación: Panorama general*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>
- Buela-Casal, Gualberto (2010). Investigación de las Universidades Públicas Españolas. *Revista Psicothema*, 2 (22), 171-179.
- Cardozo, Myriam (Coord.) (2015). *Institucionalización de procesos de evaluación, calidad y utilización de sus resultados*. México: UAM.
- Comas, Óscar (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. México: Libros en línea, ANUIES.
- De Arquer, María Isabel (1995). *Ambigüedad y conflicto de rol. Notas técnicas de prevención*. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf
- DORA. Declaration on Research Assessment (2013). Recuperado de: <http://am.ascb.org/dora/>
- Escudero, Tomás (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión meta-evaluativa. *Revista de Educación*, (351), 315-317.
- Friedland, Roger y Alford, Robert (2001). Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. En W. Powell y P. DiMaggio (Comp.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 294-332). México: FCE.
- Galaz, Jesús (Coord.) (2012). Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones. En *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México* (pp. 129-155). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gendron, Yves (2008). *Constituting the academic performer: The spectre of superficiality and stagnation in academia*. DOI: 10.1080/09638180701705973.
- Gomley, Denise (2005). *Organizational climate, role ambiguity, role conflict and nurse faculty work role balance: Influence on organizational commitment and turnover intention*. (Tesis doctoral) The College of Nursing, University of Cincinnati.
- Hernández Yáñez, María Lorena (1998). *Políticas estatales en materia de evaluación en ANUIES. Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Jornet, Jesús (2010). Monográfico. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Lastiri, Xanath (2014). El modelo educativo en México es obsoleto: SEP; la evaluación de alumnos y maestros tampoco sirve: expertos. *Sin embargo*. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/07-04-2014/952542>

- Lastra, Rosalía (2014). Datos base sobre los efectos instituyentes de los estímulos económicos en los profesores universitarios: caso de la docencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 4 (12), 63-90.
- Lastra, Rosalía y Comas, Óscar (2010). Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios. *Revista de la Educación Superior*, 39 (3), 57-87.
- Lastra, Rosalía y Comas, Óscar (2012). Literatura sobre estímulos económicos al profesorado y su institucionalidad en la universidad mexicana. *Revista Iztapalapa*, 71 (32), 121-151.
- Luna, Edna (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>
- Marsh, Herbert y Hattie, John (2002). The relationship between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs. *Journal of Higher Education*, 73, 603-643.
- Martínez, Susana y Preciado, Lourdes (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo de la salud en académicos universitarios: el *Burnout* como fenómeno emergente. *Revista Psicología y Salud*, 19 (2), 197-206.
- Méda, Dominique (2002). *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Madrid: Narcea.
- Meyer, John y Rowan, Brian (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Murillo, Javier (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 1 (3e), 30-45.
- Orduña-Malea, Enrique (2009). *Ranking de universidades en la Unión Europea: aproximación multidimensional a una realidad compleja*. *Anuario ThinkEPI*, 4, 155-159.
- Rodríguez Castro, Mariela (2004). La evaluación de la docencia universitaria en España. Perspectivas de futuro. En Rueda, M. *¿Es posible evaluar la docencia universitaria? Experiencias en México, Canadá, Francia y Brasil*. México: ANUIES.
- Rodríguez, Sebastián (2013). *Panorama Internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Salmi, Jaimi (2014). Las reformas de educación superior en Iberoamérica en una perspectiva global. En Brunner, J. y Villalobos C. (Ed.). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Schulz, John (2013). The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *Higher Education Research & Development*, 32 (3), 464-478.
- Sierra, Juan; Buela-Casal, Gualberto; Bermudez, Paz y Santos-Iglesias, Pablo (2008). Análisis transnacional del sistema de evaluación y selección del profesorado universitario. *INCI*, 33 (4), 251-257.
- Sun, Yulan, Levy, Denise, Cortés, Omar, Ramos, Javiera y Rojas, Matías (2017). ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *MIDEvidencias* (14), 1-8. Recuperado de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2017/MidEvidencias-N14.pdf>

Whalen, Kathleen (2008). *Impact of work-related stressors associated with part-time clinical affiliate status on role strain among nursing faculty in baccalaureate nursing education*. (Tesis doctoral) University of Northern Colorado, EU.



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior

Occidental imaginary and women's expulsion from higher education

Ana Buquet*, Araceli Mingo** y Hortensia Moreno***

* Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM. Ciudad de México, México. Correo electrónico: buquet@unam.mx.

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

*** Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM. Ciudad de México, México.

Recibido el 27 de noviembre de 2017; aceptado el 20 de marzo del 2018.

Resumen

En este artículo pretendemos establecer una conexión histórica entre la cultura monacal, desarrollada durante el primer milenio de nuestra era, y la formación en los siglos XVII y XVIII de las modernas academias científicas, ambos momentos atravesados por un reclamo de exclusividad varonil que cerró radicalmente para las mujeres el ya de por sí exiguo acceso a las instituciones de creación y de resguardo del saber. Postulamos que la inserción de las mujeres en las universidades y academias actuales sigue siendo conflictiva porque arrastra ese reclamo: la estructura imaginaria del pensamiento en Occidente se construyó sobre la base de la expulsión sistemática de las mujeres, legitimada con argumentos misóginos que persisten en el mundo actual, aunque traducidos en clave moderna como sexismo. Esto explica las resistencias crónicas a su ingreso y su permanencia en las instituciones de educación superior, las cuales se expresan en conductas y actitudes que hemos detectado en investigaciones empíricas. Consideramos que esta reflexión es indispensable si pretendemos superar la discriminación, las exclusiones y el clima de hostilidad contra las estudiantes, académicas y trabajadoras de las universidades.

Palabras clave: Cultura monacal; Misoginia; Sexismo; Educación Superior; Violencia de género

Abstract

In this article, we establish a historical connection between the monastic culture developed during the first millennium of our era and the formation of the modern scientific academies in the seventeenth and eighteenth centuries; both were moments marked by demands for male exclusivity, which radically closed off women's already limited access to knowledge institutions. We argue that such demands continue to stymie women's inclusion within universities and academies: the imaginary structure of Western thought was built upon women's systematic expulsion and legitimized by still-prevailing misogynistic arguments, nowadays known as sexism. Such a context explains the ongoing resistance to women's inclusion in higher education institutions, tensions that are expressed through the behavior and attitudes noted in the empirical research. We maintain that this insight is essential if we want to overcome discrimination, exclusion and hostility against women in academe.

Keywords: Monastic culture; Misogyny; Sexism; Higher Education; Gender violence

Introducción

En este artículo presentamos algunos ejemplos de la participación de las mujeres en la construcción del conocimiento para reflexionar sobre las instancias que han vuelto escasa o nula su presencia en este ámbito. Nuestra hipótesis de trabajo es que, como lo demuestra la investigación histórica, siempre que la sociedad lo ha permitido, ha habido mujeres que contribuyen a la producción y la diseminación del saber. Su aparente ausencia se explica a partir de mecanismos sociales que se han desarrollado en Occidente para expulsarlas de esta empresa a partir de una división sexual del trabajo que separa las labores corporales de la vida intelectual. Desde tiempos antiguos, en esta repartición de actividades, la responsabilidad por la producción y el cuidado de la vida se considera jerárquicamente inferior en comparación con las tareas especulativas e intelectuales, y se procura producir espacios libres de cualquier interferencia que pudiera interrumpir el puro "demorarse contemplativo" (Han, 2014: 106). La condición imaginaria de esta pureza radica en que el mundo del pensamiento debe estar libre de los compromisos, tentaciones y dificultades que encarnan los cuerpos femeninos.

De este modo, a lo largo del tiempo se han institucionalizado estilos académicos de organización, uno de cuyos referentes imaginarios estriba en el claustro monacal de la Edad Media donde la gente dedicada al trabajo del

espíritu era una pequeñísima minoría social que podía aislarse del mundo y de las exigencias de la vida material. La investigación histórica revela que la fundación y la puesta en marcha de muchos de estos establecimientos incluyó mujeres, hasta que las autoridades eclesiásticas de los siglos XII y XIII las expulsaron para constituir los espacios que David F. Noble (1993) ha denominado “un mundo sin mujeres”. Esta prohibición se actualizó en la instauración de las universidades modernas, que en la mayor parte del mundo mantuvieron cerradas sus puertas para ellas hasta el siglo XIX.

Otro de los estilos organizativos que permiten entender el proceso de expulsión de las mujeres del ámbito científico es la fundación de las academias durante los siglos XVIII y XIX. Como está ampliamente documentado, por una parte, profesiones como la medicina han tenido una importante presencia femenina durante toda la historia de Occidente; por otra parte, durante el arranque de la modernidad, ellas hicieron aportaciones destacadas a los saberes clásicos de las matemáticas, la alquimia, la herbolaria o la filosofía, y participaron en la fundación de disciplinas nacientes como la astronomía, la entomología, la botánica o la geología. Antes de la profesionalización de las viejas y nuevas especialidades, la participación epistemológica y práctica en el desarrollo del saber no requería la ostentación de credenciales; la mayoría de los hombres y mujeres que lideraron la revolución científica eran amateurs y diletantes que aprovechaban sus pequeños talleres productivos para instalar laboratorios improvisados, o armaban sus propios instrumentos ópticos en las azoteas de sus viviendas, o emprendían expediciones de descubrimiento por tierras ignotas. Todo por cuenta propia, sin la subvención de instituciones académicas y con la libertad suficiente para permitir que hermanas, hijas, esposas y madres estuvieran presentes en el proceso de trabajo de esas empresas, o que las viudas y huérfanas prosiguieran con los esfuerzos familiares.

En este contexto, la profesionalización de las disciplinas y la institución de las primeras academias científicas se dio a la par con la expulsión explícita y flagrante de las mujeres que habían figurado tanto en la profesión médica como en el establecimiento de las ciencias modernas. Esta proscripción se legitimó mediante un discurso sexista —continuidad de la lógica del claustro medieval y de la misoginia imperante en épocas anteriores— que legitimaba la separación de espacios, ahora basado en un paradigma naturalista. De esta manera, lo que en la Antigüedad y en la Edad Media había sido una posibilidad para una mínima élite de mujeres, en la modernidad se convirtió en una imposibilidad generalizada que declaraba al conjunto del sexo femenino incapacitado para el saber. Así se difundió un imaginario cada vez más sofisticado donde se atribuía a las mujeres un papel primero marginal y luego

por completo ausente de la vida intelectual, para recluirlas imaginariamente en el espacio doméstico, como si esto fuese natural y eterno.

Para consolidar esta expulsión del ámbito académico, universitario y científico, muchas de las aportaciones femeninas al conocimiento fueron sistemáticamente borradas de los registros históricos y han requerido de un minucioso trabajo de reconstrucción. No debemos descartar que exista una voluntad maliciosa de suprimir cualquier evidencia que muestre la aptitud femenina para el campo intelectual; pero, sobre todo, se ha predispuesto la incredulidad del historiador que se encuentra con pruebas de su desempeño. Alic (1991) reseña este proceso en muchos casos en que se ha negado a las mujeres la autoría de sus propias obras y éstas se han atribuido erróneamente a varones —sus confesores, hermanos, padres, maridos o amantes— o se ha puesto el acento en las biografías sociales o sexuales de aquellas que demostraron una genialidad incompatible con este imaginario. El resultado de tal panorama permea las épocas. El sentido común del mundo actual postularía que las mujeres, por razones naturales, nunca han tenido y nunca contarán con la habilidad mental necesaria para dedicarse a las tareas del espíritu.

En el primer apartado, exponemos el argumento de la expulsión femenina del ámbito del saber con una breve reseña histórica donde recuperamos investigaciones que han mostrado su innegable relevancia para las instituciones monacales del primer milenio de nuestra era y para la revolución científica durante la modernidad, así como los procesos culturales y sociales que dieron lugar a su marginación, su expulsión y su exclusión.

En el segundo apartado, abordamos un caso que ejemplifica cómo opera este sentido común: se trata del chiste que hizo Timothy Hunt en 2015 sobre la presencia de chicas en los laboratorios. En clara discordancia con la tradición escolástica de las universidades y la cerrazón de las academias, las mujeres meten el cuerpo —y con el cuerpo, el sexo, el desorden, el ruido, la confusión— al espacio sagrado de la producción del saber. La idea de que las mujeres están “fuera de lugar” cuando ingresan en la academia ha impactado no sólo el dominio de las denominadas “ciencias duras” o STEM (ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas, por sus siglas en inglés), sino incluso el campo de las humanidades y las artes, por ejemplo, con la sustracción de los registros históricos de la producción artística y filosófica de las mujeres. El caso de Tim Hunt es particularmente interesante por la respuesta que generó entre las científicas que se sintieron interpeladas.

En el tercer apartado, sostenemos que la cultura de la exclusividad varonil en los ámbitos de producción y de disseminación del conocimiento se traduce, en el siglo XXI, en un sexismo persistente que funciona como tendencia expulsora de las mujeres. Ilustramos la forma como se reproduce el sexismo

en los ambientes universitarios y académicos mediante la presentación de resultados empíricos de una investigación en curso sobre el sexismo en la Universidad Nacional Autónoma de México.

¿Exclusión o expulsión?

Si bien las mujeres han participado en la empresa occidental de producción y de transmisión del saber desde la Antigüedad, su presencia en este ámbito ha sido desde siempre conflictiva. No obstante, hay evidencia suficiente en la investigación histórica para demostrar la importancia de esta participación en varios momentos decisivos (véase, por ejemplo, Alic, 1991; Sánchez Mora, 2004; Schiebinger, 2004; Noble, 1993; Brown, 1988; Commo McLaughlin, 1974; Épíney-Burgard y Zum Brunn, 1998; Palermo, 2006), así como también puede corroborarse que existe una tendencia persistente a expulsarlas de este coto que se reivindica como fundamentalmente masculino. De esta forma, por ejemplo, encontramos largas épocas de actividad femenina floreciente en dominios como la medicina, que terminaron con la proscripción de las médicas y de las parteras mediante diversas estrategias; así, “mujeres que en el siglo XIII eran llamadas médicas fueron consideradas charlatanas y brujas en los siglos XIV y XV” (Alic, 1991: 73).

Esta circunstancia arroja una importante pregunta sobre la entrada de las mujeres al mundo de la educación superior a partir del siglo XIX. Desde el sentido común puede afirmarse que se trata de una presencia completamente nueva, lo cual explicaría las profundas resistencias que encontraron las pioneras en el mundo de la ciencia, las humanidades y las artes cuando se enfrentaron por primera vez a la posibilidad de estudiar o de ejercer una profesión. El discurso sexista, con que se articulan tales resistencias, podría atribuirse a la continuidad que el pensamiento moderno establece con los órdenes tradicionales en la construcción de las imágenes sobre lo que se considera adecuado para los hombres y mujeres.

En este trabajo ponemos en duda esta supuesta novedad y proponemos que el discurso de la modernidad aporta precisamente una ruptura al postular la ineptitud natural de las mujeres para el campo intelectual. Thomas Laqueur (1994) ha explicado cómo la formación de la disciplina anatómica de los siglos XVII y XVIII parece guiarse por un objetivo principal: la demostración empírica de que los cuerpos de hombres y mujeres son inconmensurablemente diferentes. Esta tendencia se opone de manera frontal al conocimiento antiguo, que había considerado diferentes aspectos de la corporalidad humana —entre ellos, los órganos genitales, pero también el esqueleto y el sistema

nervioso— comunes a los dos sexos. De esta forma, el cuerpo “natural” se convierte en el campo de batalla en la redefinición de las relaciones sociales entre mujeres y hombres:

Las promesas de la Revolución francesa [...] dieron lugar no sólo a un nuevo feminismo auténtico, sino también a un nuevo tipo de antifeminismo, un miedo nuevo a las mujeres, y también a las fronteras políticas que engendraban barreras sexuales en la pareja. La creación de una esfera pública burguesa [...] agudizó la cuestión de qué sexo(s) debería formar parte del discurso. Es evidente que quienes se oponían al aumento del poder civil y privado de las mujeres —la gran mayoría de los hombres que se dejaban oír— aportaron pruebas de la inadecuación física y mental de las mujeres para tales progresos: sus cuerpos las hacían ineptas para los espacios quiméricos que la revolución había abierto sin reparar en las consecuencias (Laqueur, 1994: 331).

Las tensiones, que se generan entre el postulado igualitario de la Ilustración y su traducción efectiva en prácticas discriminatorias, conducen a una larga polémica sobre la educación femenina mediante la cual se define su lugar en el mundo social; al situarlas en el espacio doméstico, el discurso de la modernidad postulaba que las mujeres habían estado fuera de las instituciones de producción del saber desde su aparición más antigua. En este trabajo sostenemos que, en contradicción con esa idea, existe suficiente evidencia para demostrar que la construcción del conocimiento, tal y como lo conocemos en Occidente, tuvo en su origen un impulso femenino decisivo.

Por ejemplo, en la Italia medieval, las escuelas mixtas eran frecuentes (Alic, 1991: 74). Ya en los siglos xv y xvi, las nobles italianas recibieron educación y se refinaron en las cortes junto con los varones. Pero anteriormente, en las universidades de Bolonia, de Padua, de Nápoles y de Salerno seguían cursos que las habilitaban para ejercer la medicina; también había mujeres (como Constanza Calenda) que impartían cátedra en las universidades. Sólo así tiene sentido un decreto como el que se emitió en 1377 prohibiendo su entrada a la Universidad de Bolonia; es decir, no tendría sentido prohibir algo que no estaba ocurriendo:

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir a una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta, en esta universidad (Decreto de 1377 de la Universidad de Bolonia, citado en Palermo, 2006: 12).

Margaret Alic reseña un extendido movimiento de rebelión y protesta de los varones en las universidades de la época para suprimir la competencia que les representaban las mujeres (Alic, 1991: 73). Esta supresión requiere contextualizarse con un largo desarrollo anterior que nos permite asomarnos al origen de los principales centros de producción y de conservación del saber durante el primer milenio de nuestra era, es decir, los monasterios y abadías que acogieron a quienes se dedicaron durante la Edad Media a la lectura, la transcripción, la traducción y la escritura de los textos más importantes del canon de la época. Aunque esta historia está velada por múltiples factores, resulta importante saber que muchos de estos establecimientos admitieron, en sus inicios, la participación femenina a partir de lo que se ha denominado “el ideal de la androginia”, el cual postulaba una forma de igualdad entre mujeres y hombres, aunque sólo en el plano espiritual (véase Brown, 1988; Noble, 1993).

No se trata de un principio de igualdad universal y abstracto, como el que postula la modernidad, sino de un principio filosófico-religioso: las almas no tienen sexo y, por lo tanto, hombres y mujeres son iguales ante los ojos de dios. Esta circunstancia sólo se cumple después de la muerte, a condición de evitar la concupiscencia (Tazi, 1989: 527). No obstante, el ideal permitió que algunas mujeres pertenecientes a la aristocracia y en condiciones sociales muy peculiares – por ejemplo, no estaban casadas o eran viudas y herederas de pequeñas fortunas – se dedicaran a la vida contemplativa en los ambientes aislados de los claustros (Brown, 1988). Como es bien sabido, los claustros religiosos de Europa en la Edad Media se encargaron de preservar, de traducir y de continuar la tradición escrita de la cultura occidental. David F. Noble (1993) estudió la importante participación femenina en esta empresa y, sobre todo, abordó la formación de la ortodoxia que inventó la herejía y la identificó con las mujeres, con lo cual propició el surgimiento de un mundo sin mujeres: “una sociedad compuesta exclusivamente por hombres, forjada para escapar de las mujeres, y con el propósito de rehacer el mundo a imagen y semejanza de la mitad de la humanidad” (Noble, 1993: 108).

Pero antes de que esta ortodoxia se estableciera y el cristianismo se convirtiera en una religión de Estado, se abrió una ventana de oportunidad que permitió a ciertas viudas de la aristocracia alcanzar un control significativo sobre sus propiedades y concedió a sus hijas disfrutar de una vida independiente. Algunas de las integrantes de este grupo privilegiado de la sociedad – el único que poseía los medios económicos para impulsar la naciente empresa salvífica – abrazaron la vida monacal tal y como se llevaba a cabo en los primeros siglos del cristianismo, es decir, como un alejamiento del mundo y una dedicación a la vida del espíritu.

Hay abundante evidencia histórica de la presencia femenina en los monasterios y abadías a lo largo de todo el mundo cristiano desde el siglo III hasta el siglo XII. La función de estos establecimientos en la preservación del pensamiento clásico y en la producción teológica y literaria de la Edad Media es indiscutible, como también lo es el liderazgo de muchas mujeres como abadesas, teólogas y poetas a la par de sus compañeros de vocación, con quienes en general se abstendían de relaciones carnales y mantenían una hermandad espiritual (Épiney-Burgard y Zum Brunn, 1998; Brown, 1988; Como McLaughlin, 1974).

La actividad intelectual durante la época está limitada a estos reducidísimos espacios donde una muy restringida fracción de la sociedad tenía acceso al conocimiento de la escritura, mientras que la enorme mayoría de la población se dedicaba durante toda su vida al trabajo agrícola en condiciones de servidumbre, y las élites económicas, militares y eclesiásticas mantenían el orden social mediante la fuerza de las armas.

De manera paralela con la cultura monástica, durante el periodo estudiado por Noble (1993), se desarrolla una cultura clerical-burocrática ligada a los centros de poder y que terminará por imponerse desde el papado en Roma. Aunque hay una importante relación entre la cultura monacal y la clerical —de modo que prácticamente todos los hombres destacados en la política de la iglesia medieval proceden de monasterios—, las diferencias entre los dos espacios son contrastantes, por ejemplo, muchos de los sacerdotes —integrantes de la cultura clerical— estaban casados y tenían descendencia legítima, mientras que en la cultura del monasterio, donde los monjes no tenían la obligación de ordenarse como sacerdotes, se practicaban votos de castidad, de pobreza, de obediencia y de silencio.

Al final, la iglesia latina evoluciona en una fusión entre la cultura ascética y la cultura burocrático-política, de modo que se implanta el celibato como obligatorio para todos los integrantes de la institución eclesiástica, al tiempo que se sanciona la pertenencia a la jerarquía como un privilegio exclusivamente varonil. Según Noble, es aquí —en la lucha del clero latino por imponerse como la mediación entre dios y la humanidad— donde tomó forma esa curiosa cultura que da cuenta de uno de los varios orígenes de la ciencia occidental:

Arraigada en el monacato masculino del siglo IV y con el sello distintivo de su énfasis sobre el celibato total del clero, la cultura clerical de la jerarquía de la iglesia latina se había convertido hacia la Alta Edad Media en la cultura del sacerdocio, así como en la cultura del saber. Pero la consolidación de esta cultura clerical ascética requirió un milenio de lucha e incluso, después de eso, la lucha nunca cesó realmente. Una vez afianzados, los defen-

sores de la ortodoxia han tenido que lidiar con resurgimientos periódicos de la heterodoxia anticlerical, que cada vez vuelve a abrir espacios para las mujeres. El destino de las mujeres en el mundo occidental del pensamiento estaba entonces ligado a la tensión recurrente entre la ortodoxia y la heterodoxia que marcó toda la historia del occidente cristiano (Noble, 1993: 123).

La aparición de las modernas universidades abarca precisamente los siglos durante los cuales las mujeres son expulsadas de toda institución dedicada al pensamiento. De haber sido recintos de formación intelectual y de creación filosófica y literaria, las órdenes religiosas femeniles se convierten, por decreto papal, en organizaciones dedicadas a labores de servicio, completamente sujetas a la autoridad varonil e imposibilitadas de acceder a ninguna posición jerárquica ni en el ámbito cotidiano ni en las altas esferas políticas del clero. El factor práctico de esta exclusión es la prohibición a las mujeres de ejercer el sacerdocio. Los ámbitos religiosos donde se cultiva la vida espiritual y donde se origina el canon se vuelven espacios exclusivamente masculinos. Esta exclusividad signará la formación de las universidades modernas que se mantendrán cerradas a las mujeres en la mayor parte del mundo occidental durante muchos siglos.

Como lo han mostrado Margaret Alic (1991), David F. Noble (1993) y Londa Schiebinger (2004), a lo largo de la mayor parte de su evolución, la cultura de la ciencia no simplemente ha rechazado a las mujeres, sino que ha sido definida en oposición a ellas y en su ausencia; de esa forma, el mundo de la ciencia ha permanecido como un lugar ajeno a las mujeres.

El siguiente momento decisivo del proceso de expulsión de las mujeres del ámbito intelectual es la revolución científica. Se trata de un largo desarrollo que tiene lugar en diferentes espacios de la vida social. Schiebinger (2004) documenta la presencia femenina en momentos clave de ese desarrollo: además de los monasterios medievales, describe los espacios donde hubo condiciones materiales que posibilitaron el acceso al saber de algunas de ellas, ya fuera por su pertenencia a las élites o por su relación con los procesos de trabajo. Tales espacios incluyen las cortes del Renacimiento, los salones de la Francia pre-revolucionaria, el mundo artesanal, la partería, la cocina y las empresas familiares pioneras de la astronomía, la botánica y la taxonomía.

Estos momentos son los antecedentes de lo que ocurriría en los siglos XVII y XVIII, durante los cuales la participación en la empresa de descubrimiento, de experimentación y de especulación que dieron lugar a la ciencia moderna estaba abierta a ciertos sectores sociales y no establecía una distinción rígida

con base en el sexo de la persona que la profesaba. Esto permitió que algunas mujeres cultivaran las ciencias experimentales, la historia y la filosofía naturales:

Puede resultar sorprendente que, entre 1650 y 1710, una importante proporción –aproximadamente un 14%– de todos los astrónomos alemanes fueran mujeres. Esas mujeres no procedían de la aristocracia, sino del prosaico mundo del taller artesanal, en el que había tanto mujeres como hombres trabajando en los negocios familiares. Las tradiciones artesanales, fundamentales para la vida laboral de la Europa moderna temprana, contribuyeron asimismo al desarrollo de la ciencia moderna (Schiebinger, 2004).

Los talleres familiares, donde se llevaba a cabo el trabajo de producción artesanal dominante en las ciudades del medioevo, contaban con la actividad creativa de las hijas y de las esposas de los dueños, además de las mujeres que entraban en calidad de aprendices, o las que fundaron sus propios locales o que los heredaron de sus maridos. En muchas de estas factorías se realizaba lo que más adelante sería considerado como producción científica, con la intervención de aquellas que ya laboraban ahí (Schiebinger, 2004, pp. 105-106). Al igual que muchos varones pioneros de la investigación científica, las mujeres encontraron en las tradiciones artesanales acceso a las herramientas de la ciencia, ese proyecto completamente nuevo que aún se desenvolvía por fuera de las instituciones.

Fue la institucionalización del proyecto científico la que instauró las regulaciones a partir de las cuales se expulsó a las primeras científicas de los espacios académicos y universitarios. Londa Schiebinger (2004) aporta un ejemplo decisivo de este proceso en su reseña de la exclusión sistemática de que fueron objeto las parteras cuando sus prácticas se convirtieron en una profesión que requería no solo entrenamiento escolar –en oposición al aprendizaje empírico–, sino sobre todo una certificación que autorizaba para ejercer la profesión de manera exclusiva a quienes habían pasado por las universidades, que ya eran espacios de privilegio masculino. Es así como la ciencia y la tecnología del parto, diligencias que habían sido desarrolladas y cultivadas “exclusivamente por comadronas al menos durante dos mil años” (Schiebinger, 2004, p. 157), se transformaron en un enclave masculino.

Como bien lo señala esta autora, la formación de los primeros científicos –el término incluye a las mujeres– no dependía de las universidades, sino de la práctica directa y del intercambio de ideas, los cuales ocurrieron en talleres, salones, observatorios y laboratorios caseros, y en diferentes usos de la atención médica; pero el impulso determinante de la investigación científica

radicó en la conformación de instituciones formales: por un lado, las academias, por otro, la aparición de las profesiones. Ambas instancias funcionaron como mecanismos decisivos para la exclusión femenina. Lo paradójico es que, en el momento de fundación de las academias de ciencias a lo largo y ancho de Europa, había una cantidad importante de mujeres que hubieran pertenecido por mérito propio a estos organismos –y habrían entonces disfrutado de los emolumentos que tales instituciones aportaban–, pero que no fueron admitidas por el hecho de ser mujeres. Por ejemplo, Maria Winkelmann no ingresó a la Academia de Ciencias de Berlín a causa de argumentos como el siguiente:

Debe usted ser consciente de que la decisión que pronto habrá de tomar podría ser tomada como precedente. En principio somos de la opinión de que este caso debe ser juzgado no solamente por sus presentes méritos sino también como pudiera serlo en adelante, pues lo que le concedamos a ella podría servir de ejemplo para el futuro (carta de Jablonski a Leibniz 1710, citado en Schiebinger, 2004: 140).

Es decir, el origen de la ciencia, como momento cardinal de la modernidad, atestigua la participación de una importante cantidad de mujeres que debieron ser activamente expulsadas o marginadas a partir de la aplicación de las políticas de institucionalización de las academias y de las profesiones.

“Déjenme que les cuente sobre mis problemas con las chicas” (Hunt, 2015)

El resultado a largo plazo de la expulsión femenina del mundo académico y científico se deja sentir en el siglo XXI en diversas expresiones de sexismo y de discriminación. Una muestra muy visible del sentimiento generalizado respecto de las condiciones de posibilidad de la producción científica puede apreciarse en el caso que reseñamos a continuación. A sus 72 años, el doctor Richard Timothy Hunt – premio Nobel de Medicina en 2001 (junto con Paul Nurse y Leland H. Hartwell) por su descubrimiento de las moléculas de proteínas que controlan la división de las células – disfrutaba del prestigio y el reconocimiento públicos del mayor logro que se puede obtener en la carrera científica y en la escala social. Además de ganador del Nobel, era integrante del Instituto Británico de Investigaciones sobre Cáncer, profesor en la Universidad de Londres y miembro de la *Royal Society of London for Improving Natural Knowledge* (academia de ciencias fundada en el siglo XVII en

Inglaterra). Para su desdicha, el 9 de junio de 2015, en Seúl, en la Conferencia Internacional de Mujeres Periodistas de la Ciencia, se le ocurrió soltar al aire el siguiente comentario:

Es raro que a un monstruo chovinista como yo se le pida que se dirija a las científicas. Déjenme que les cuente sobre mis problemas con las chicas. Ocurren tres cosas cuando están en el laboratorio: te enamoras de ellas, ellas se enamoran de ti y, si las criticas, lloran. ¿Quizá deberíamos hacer laboratorios separados para muchachos y muchachas? A ver, en serio, estoy impresionado por el desarrollo económico de Corea. Y las científicas desempeñaron, sin duda, un papel importante en él. La ciencia necesita a las mujeres, y las mujeres deben dedicarse a la ciencia, a pesar de todos los obstáculos, y a pesar de los monstruos como yo (*The Royal Society*, 2015).¹

Alguien entre las asistentes tuiteó su descontento ante tal declaración, que se volvió viral; aunque, de manera por demás intrigante, no se reprodujo el discurso completo, sino solamente el *punch line*: cuando las mujeres están en el laboratorio “te enamoras de ellas, ellas se enamoran de ti y, si las criticas, lloran”. Las respuestas públicas no se hicieron esperar. La Royal Society se distanció ese mismo día de los comentarios de Sir Tim Hunt FRS:²

La *Royal Society* cree que, para lograr todo lo que puede, la ciencia necesita hacer el mejor uso de las capacidades de investigación de toda la población. Demasiados individuos talentosos no realizan su potencial científico a causa de problemas tales como el género, y la Royal Society está comprometida en ayudar a que esto se enderece. Sir Tim Hunt estaba hablando de manera individual y sus comentarios no reflejan de ninguna manera el punto de vista de la *Royal Society* (*The Royal Society*, 2015).

Pero la reacción más severa fue la de la Universidad de Londres, que exigió la renuncia de Hunt a su puesto honorario —dado que el profesor ya está retirado— con el argumento de que sus opiniones dañaban la reputación de tan honorable organismo. Desde luego, también se ha levantado un importante sector en defensa del profesor. Varias académicas —la física Athene Donald, la bióloga Ottoline Leyser y la fisióloga Nancy Rothwell— se manifestaron a su favor con el argumento de que él ha apoyado a muchas jóvenes científicas. Rothwell afirma: “Muchas de ellas darán testimonio de la enorme ayuda y estímulo que le da Tim a los jóvenes científicos, tanto hombres como mujeres. De hecho, ha entrenado y orientado a algunas científicas fenomenal-

¹ Todas las traducciones son de las autoras.

² Las siglas FRS significan que Hunt pertenece a la *Royal Society*.

les” (McKie, 2015). Por su parte, el comunicador Jonathan Dimbley renunció a su puesto honorario en la Universidad de Londres – e invitó públicamente a otros profesores a sumarse a la protesta – para condenar lo que considera un castigo desmesurado. A raíz del problema, Dimbley declaró: “esta universidad tiene una larga y honorable tradición en la defensa de la libertad de expresión, sin importar lo objetable que ésta [la expresión] sea. Sir Tim hizo un chiste muy malo y recibió la respuesta correcta. Pero ya se disculpó” (Meikle, 2015).

Más allá de la reflexión acerca del poder sobre la vida de las personas ejercido en este momento por las redes sociales, conviene pensar en los contenidos de las declaraciones de este profesor – cuya esposa, la también científica Mary Collins, se declara feminista y considera que el desenlace de esta anécdota ha sido tremendamente injusto con su marido –, porque la ignominia parece haber dejado en suspenso la discusión que sugieren tales opiniones respecto de la participación femenina en la vida académica. Convendría cuestionar si la réplica acelerada tanto de la opinión pública como de las autoridades académicas es sólo un posicionamiento de rectitud política que, como cortina de humo, invisibiliza y acalla precisamente aquello que pretende reivindicar. De esta forma, el linchamiento del chivo expiatorio limpia el prestigio de las instituciones que se reafirman en su prístina probidad: “¡nosotros no somos sexistas!”.

Convendría también, desde nuestro punto de vista, poner sobre la mesa los temas implícitos y explícitos en los comentarios de Hunt, antes de descalificar de manera terminante cualquier intervención que se atreva a señalar problemas derivados de la presencia de mujeres en las universidades. Porque la inserción de las mujeres en la academia es, en efecto, problemática.

Uno de los resultados más interesantes del incidente es la serie de fotografías y comentarios que desató en Twitter el *hashtag* #distractinglysexy, donde una considerable cantidad de científicas que trabajan en laboratorios se mofan con enorme eficacia de la alusión de Hunt a la inquietante propensión femenina al enamoramiento y a las lágrimas (Twitter, s/f). Algunas de las ingeniosas investigadoras dicen cosas tales como:

Puf, ¡logré atravesar esta disección de tejido cerebral sin enamorarme ni llorar!

[Sonja Vernes]

Lágrimas, risas, romance, sucia, sucia flotación, ¡la #archaeology me excita tanto ahora mismo!

[Lorna Richardson]

Nada como un tubo de ensayo lleno de excremento de chita como para volverte #distractinglysexy

[Sarah Durant]

El problema con las biólogas marinas es que no nos podemos concentrar cuando estamos húmedas

[Sarah Seston]

En las fotos, las investigadoras aparecen en entornos de trabajo nada sugestivos (desde el punto de vista sensual), portando máscaras y guantes enormes o embutidas en escafandras y aparatosos equipos de protección que las cubren de pies a cabeza. O simplemente hacen alusión a la total falta de *sex appeal* de labores cotidianas tales como recabar muestras, mirar por un microscopio, lidiar con animales enjaulados, excavar en un sitio arqueológico o manejar sustancias peligrosas. Youtube publicó un video con algunas de las fotografías y comentarios (Youtube, s/f).

Es decir, una de las consecuencias de los comentarios del profesor es la visibilización de una intensa actividad súper especializada, altamente tecnolozada y no exenta de riesgos, poblada por un número impresionante de mujeres. Los laboratorios del mundo se benefician de esta fuerza de trabajo eficiente y productiva, de esta masa de egresadas de las universidades que se han integrado a la empresa científica con mayor o menor éxito individual, pero sin duda, para el enorme éxito de las instituciones.

El segundo punto a destacar es precisamente la medida de ese éxito. Ya bien entrado el siglo XXI, tenemos cifras que permiten calibrar la integración de las mujeres a la ciencia. Para el Reino Unido, las más recientes estadísticas sobre la presencia femenina en ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas muestran que ellas están entrando en la fuerza de trabajo a mayor velocidad que los hombres; sin embargo, su proporción en la industria todavía es significativamente menor. El análisis de la campaña WISE, que promueve la participación femenil en la ciencia, revela que el número de mujeres que trabajan en ocupaciones científicas se ha incrementado a 52 000 en dos años, pero hace falta que se contrate a otro millón de mujeres para lograr que la fuerza de trabajo femenil llegue apenas a 30% del total, lo cual sería un logro histórico (WISE, 2015).

La situación de las mujeres en la academia — científica o humanística — y en el mundo tecnológico no es mejor en otros países; más bien, tiende a ser peor. No es sólo que haya una proporción ínfima de mujeres contratadas en las industrias y en las ramas relacionadas con las denominadas “ciencias duras” — por lo general en puestos subordinados y con una brecha salarial importante — sino que, además, las matrículas en las universidades muestran una tendencia global: aunque año con año se inscriben más y más mujeres en

programas académicos, todavía están lejos de acercarse al 50% que equilibraría una participación igualitaria en el mundo del trabajo, por ejemplo, dentro de las propias instituciones universitarias y académicas.

Las especulaciones acerca de esta disparidad han encontrado diferentes formas de explicarla. Entre las más populares y conocidas persiste el todavía discutido mito de la inferioridad intelectual femenil, que se ha ido aderezando con argumentos más o menos esencialistas. Los planteamientos con que se descalifica la participación femenina en academias y universidades repiten conjeturas acerca de las diferencias sexuales biológicas para derivar en la consecuencia social de que “las mujeres no están hechas para las actividades creativas e intelectuales”.

Ahora bien, el argumento de la existencia de diferencias biológicas responsables de un desempeño diferencial de las mujeres ha sido rebatido sistemáticamente por investigaciones serias (véase, por ejemplo, Caplan, Crawford, Hyde y Richardson, 1997; Fausto-Sterling, 1992; Schiebinger, 2004; Fine, 2010). Los resultados de estas investigaciones indican que la inserción problemática de las mujeres en la vida académica y científica requiere de enfoques que ya no se centren en las diferencias –culturales o biológicas, esenciales o construidas– entre machos y hembras de la especie, o entre mujeres y hombres, o entre la feminidad y la masculinidad, sino más bien en las condiciones sociales y culturales en que se ha dado esta inserción.

¿Qué detona la presencia de mujeres en los espacios universitarios?

A continuación, queremos ilustrar algunas estrategias colectivas e individuales con las que los varones enfrentan la incorporación femenina a las instituciones de educación superior. Englobamos esas estrategias con el concepto de sexismo. Desde nuestro punto de vista, el sexismo se construye en una relación de continuidad y de ruptura con la misoginia. Según la RAE, la misoginia se define como aversión u odio hacia las mujeres (RAE) y consiste en una tendencia sostenida en diferentes culturas cuyo principal efecto es el emplazamiento práctico y simbólico de las mujeres en un lugar de subordinación social (Bosch *et al.*, 1999). La misoginia apuntala los discursos sobre el lugar de las mujeres en la vida humana (Holland, 2010). La misoginia y el sexismo recogen temas delineados en las más diversas expresiones culturales (mitología, religión, literatura, artes escénicas, artes visuales, etcétera) y en el sentido práctico, en los contactos inmediatos que se establecen entre las personas en la vida diaria.

En el mundo moderno, el sexismo no es un hecho aislado ni excepcional, sino una práctica rutinaria, dirigida y llena de sentido social. Se trata de percepciones y de prácticas de sentido común –apuntaladas en la certidumbre de una distinción natural entre mujeres y hombres– que establecen lugares jerárquicos entre los sexos y postulan un posicionamiento de supremacía varonil. Desde nuestra perspectiva teórica, el sexismo es *performativo*: se realiza en la acción; es en la vida cotidiana, en la enmarañada red de las interacciones sociales, donde se manifiesta, se consume y se reproduce (Mingo y Moreno, 2017). La principal diferencia entre sexismo y misoginia reside en la inscripción del primero en el registro del pensamiento racionalista de la modernidad, en oposición al pensamiento mítico-religioso del orden simbólico tradicional. Lo paradójico es que el sexismo es un pensamiento reaccionario, es decir, se trata de una tendencia tradicionalista, pero a la vez se presenta como un pensamiento positivista que rompe con el misticismo y la superstición.

El concepto de sexismo tiene la utilidad de que nos permite detectar cómo operan las estrategias expulsoras de las mujeres en los espacios universitarios. El contexto de nuestra investigación es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde llevamos más de diez años trabajando sobre violencia, discriminación y segregación por razones de género.

La UNAM es una de las universidades más grandes e importantes de América Latina; su historia moderna se remonta a 1910, pero algunos la consideran como la continuación de la Real y Pontificia Universidad de México que se fundó en el siglo XVI. Su propósito primordial es “estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura” (UNAM, s/d). Actualmente cuenta con una población estudiantil integrada por 349 539 estudiantes (205 648 de licenciatura, 112 624 de bachillerato, 30 363 de posgrado y 904 en el propedéutico de la Facultad de Música), de los cuales, 50.9% son mujeres y 49.1%, hombres. Su planta académica aparece formada por 40 184 especialistas (44.3% mujeres y 55.7% hombres) (UNAM, 2017). Ofrece 122 carreras a nivel licenciatura y cuenta con 31 sedes académicas ubicadas en la Ciudad de México y en distintos estados del país. Es pertinente señalar que si bien hoy día se observa un equilibrio en la matrícula por sexo, éste se logró apenas en el año 2000, pues por largo tiempo el número de estudiantes mujeres era claramente inferior al de los varones. Es decir, se trata de una universidad cuya historia nos muestra las marcas de las convenciones de género a las que las mujeres han debido hacer frente para lograr su ingreso.

Las modalidades que adopta el sexismo en la comunidad de la UNAM son múltiples y transitan desde formas encubiertas, poco claras, sutiles, hasta aquellas en que la violencia se expresa sin velo alguno. En las primeras, el problema queda oscurecido por la aparente insignificancia de ciertos mensajes que se expresan, por ejemplo, en bromas, omisiones, tonos de voz, consideraciones no pedidas o instancias del lenguaje corporal que traducen la tenacidad de añejas creencias sobre la carencia de valor y las capacidades deficientes de las mujeres, consideradas como un colectivo indiscernible. Los contenidos de estos actos, muchas veces irreflexivos, están arraigados en los libretos de género que los sujetos interiorizan a lo largo de su vida de manera acrítica.

Desde luego, una fracción importante de tales actitudes podría ignorarse como si fuera un aspecto molesto pero irrelevante de las relaciones entre los sexos. Sin embargo, los testimonios que hemos reunido como integrantes del grupo de investigación "Género y Educación Superior", donde hemos realizado diversas investigaciones sobre el tema a lo largo de más de 10 años, nos permiten afirmar que el sexismo es un componente tóxico de las relaciones sociales y tiene consecuencias cuya gravedad, aunque es difícil de medir, se materializa día a día en la experiencia de las mujeres como una lacra que no sólo lesiona su autoestima, sino que produce verdaderos obstáculos para una elemental calidad de vida. Un buen ejemplo de esto aparece en el relato que hace una joven profesionalista para describir la forma en que su jefe la acosaba sexualmente:

No sé cómo nombrarlo, una sensación, un sentimiento que va más allá de lo cognitivo, algo muy sutil que mina la confianza en una misma. Lo que antes narré son hechos contundentes y evidentes; sin embargo, hay otros gestos, tonos, miradas, posturas que intimidan y agreden, y son tan resbaladizos que no se pueden sujetar para mostrarlos a alguien y decir: "¡mira!" (citada en Mingo y Moreno, 2015: 147).

Ciertos sucesos, ocurridos en fechas recientes en la UNAM, más la información que ofrecen varias investigaciones realizadas en esta institución, nos permiten apreciar la forma en que se expresan y actualizan creencias, prejuicios, posicionamientos y estereotipos acerca de las mujeres. La tolerancia social ante este tipo de percepciones, de disposiciones y de acciones forma parte del *habitus* universitario y es muy difícil de combatir; hacen falta gestos y mensajes de ruptura para volverlos visibles. Tomamos el concepto de *habitus* de la reflexión de Bourdieu (1991), quien lo define como:

[...] sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92).

Como parte de este esfuerzo por visibilizar el sexismo, reseñamos el siguiente caso: en marzo de 2015, un grupo de alumnas pegó en los muros de la Escuela Nacional de Trabajo Social – cuyo estudiantado está compuesto mayoritariamente por mujeres – una serie de carteles en los que citaban textualmente frases que algunos de sus profesores habían emitido abiertamente en los salones de clase (Ciudadanos en Red, 2015):

Si no saben ni barrer, ¿cómo van a saber estudiar?
¡Es una lástima que las alumnas de Trabajo Social sean tan fachosas!
Para mis alumnas, que no dan una en derecho, ni en trabajo social, ni en nada... excepto...
Como ya eres la Lic. Trabajadora Social, de seguro no sabes ni hacer un arroz, ¿verdad?
Las mujeres son objetos sexuales que los hombres se compran para cogérselas a diario.
Con suerte, las mujeres que se someten a un aborto mueren en el proceso.
Tienes unos dientes cachondos.

Es fácil apreciar la licencia que se otorgan a sí mismos estos docentes para expresar de manera descarada el desdén que sienten por la población femenina en general, y en particular por las estudiantes a las que directamente se les hacen estos comentarios. Así, en pleno salón de clase, hay quienes dan rienda suelta a sus sentimientos de superioridad por el hecho de pertenecer al “sexo fuerte”, y exhiben el desprecio y la irritación y que les inspiran esos “otros” seres a quienes históricamente posicionan como inferiores. ¿Qué es lo que está en la base de la libertad que muestran estos profesores para expresarse de maneras tan desagradables ante sus estudiantes? ¿Qué alimenta su animadversión hacia las mujeres? ¿Qué satisfacción encuentran en el ejercicio de la discriminación? Si bien estas preguntas todavía requieren investigación seria, lo que es innegable es que el sexismo practicado en los salones de clase genera malestar, confusión y tensiones. Ilustramos estos efectos a partir del relato de una estudiante de esa misma escuela que reacciona ante los comentarios sexistas de un profesor:

Fue tal mi impresión — porque nunca me había pasado algo similar — que me quedé pasmada, no reaccioné, lamentablemente no dije nada, pero me sentí muy ofendida, agredida y molesta. Ese día salí de muy mal humor de mi clase. Cuando lo comenté con algunas de mis compañeras, ellas compartían el malestar, pero me recomendaron no hacer nada por el miedo que todas tenemos a sufrir represalias sobre nuestra calificación. En ese momento no sabía qué hacer, solo me sentí muy mal. Lo platicué en casa y mi hermana, que también cursó esta carrera, me comentó que a ella también le dio clase ese maestro y que en su momento se aguantó: decidió no hacer nada por las mismas razones que teníamos nosotras.³

Aunque la actitud del profesor mejora en clases subsiguientes, el enojo y desasosiego de la estudiante, y el eco que generan en sus familiares y en su tutora, la conducen a vencer el miedo a las represalias y a escribir la carta en la que vierte su denuncia y pide orientación para tramitarla:

Sé que han pasado algunos días, pero al final decidí actuar y vencer el miedo. La verdad, me siento sola y poco respaldada por mi grupo, me han hecho sentir que soy una exagerada y que sólo voy a crear problemas con esto. Me parece que eso también puede ser porque la violencia la tenemos tan naturalizada que preferimos verla como broma o algo sin importancia. Este suceso me ha generado mucho conflicto personal, debo reconocer que tengo miedo a sufrir represalias en mi calificación, por ejemplo. Pero a pesar de ello, sé que con algo se tiene que empezar y que, si esto ayuda a que no se repita y se construyen relaciones de equidad y respeto para tener un ambiente más grato y favorable en nuestras aulas, estoy dispuesta a correr el riesgo.⁴

El temor a las represalias que llevó a las compañeras de esta alumna a traducir su malestar en silencio, a minimizar el significado de este mensaje —su claro llamado a mantener un orden del que el docente no es sólo defensor sino también beneficiario— calificándolo como broma, da cuenta de uno de los mecanismos que permiten a profesores como éste expresar alegremente su fantasía de ser superior por el simple hecho de ser hombre.

La investigación de Barreto (2017) aborda situaciones de intimidación y de hostigamiento sexual (ocurridas entre 2011 y 2015) por parte de profesores o de estudiantes contra alumnas de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias, y Filosofía y Letras, así como de la Escuela Nacional Preparatoria. Estos casos fueron denunciados públicamente mediante los medios

³ Esta cita es un extracto de una carta escrita por la alumna para solicitar orientación; un análisis de este caso que se presenta en Mingo y Moreno, 2017.

⁴ *Idem.*

que estas mujeres tuvieron a su alcance. En la interpretación de Barreto, el paso a la denuncia pública se ve forzado por la falta de atención inmediata en las instancias responsables de resolver estos conflictos. Hay aquí, de nuevo, un movimiento de ruptura capaz de erosionar los niveles de tolerancia al sexismo que estructuran el *habitus* universitario.

Desde luego, apelar a la denuncia pública tiene costos para las denunciantes. El sexismo hace daño porque uno de sus resortes es la implicación de que la mujer agredida tiene parte sustantiva de la culpa. Por eso es tan común que las mujeres sean revictimizadas cuando deciden denunciar: porque un acto de acoso o de agresión sexual puede imputárseles como instigadoras. Pero, además, el ocultamiento es la forma más económica que tienen las instituciones para “mantener las aguas quietas” y salvaguardar la imagen ideal que de sí mismas han construido. El reconocimiento del sexismo en cualquiera de sus manifestaciones produce agudas resistencias en una comunidad en la que el orden de género forma parte del ADN de la institución.

Por su parte, Guevara (2003: 41) documenta cómo un director de facultad trivializa el intento de violación que vivió una estudiante. Cuando un grupo de académicas lo interrogó sobre las medidas de seguridad que se iban a tomar para impedir que una situación así se repitiera, “él respondió que en realidad a la estudiante no le había pasado nada ¡porque no la había violado!, y en cambio al joven que la había agredido sí lo habían dañado para toda su vida porque a él lo habían fichado en la estación de policía”. Junto con la frivolidad del ataque sufrido por esta alumna, salta a la vista la solidaridad que despierta en este funcionario el agresor debido al “daño” que se le ocasionó con la denuncia.

En los cinco casos estudiados por Mingo y Moreno (2015) dentro de la institución universitaria —el de una estudiante de ingeniería, una profesora de una facultad con mayoría de varones, una joven que ingresó a trabajar en el área administrativa de una sede foránea y dos de las alumnas que denunciaron públicamente el acoso de que eran objeto—, el sexismo es el hilo que hilvana experiencias tan diversas y aparentemente ajenas entre sí como: a) los insultos, amenazas, acusaciones y el acoso de un profesor hacia una alumna que decidió romper la relación sentimental que tenía con él, y b) la devaluación de la inteligencia de una futura ingeniera cuando un profesor dice en clase que va a utilizar una lavadora de ropa como ejemplo *apropiado* para que la única mujer del grupo *entienda* la explicación que él va a dar ese día. Como vemos, la elección de este ejemplo para la estudiante permite al docente, por un lado, *utilizar* a esta joven para mostrarse “ingenioso y simpático” frente a su alumnado masculino y, por otro, refrescar la memoria de la

estudiante y de sus compañeros sobre el lugar de las mujeres (los quehaceres domésticos) y sus limitaciones intelectuales.

Aunque parezca mentira, la puesta en duda de la capacidad intelectual de las mujeres sigue siendo un tema recurrente en el imaginario de la Universidad. La investigación de Buquet (2013) con investigadoras de la Coordinación de la Investigación Científica de la UNAM aporta el siguiente testimonio: “Un colega dice: ‘Ay, qué chistoso escuchar a dos mujeres hablando de física’, y le digo: ‘pues no estás en el salón de belleza, estás en el Instituto de Física, ¿por qué va a ser extraño?’”; otra investigadora, del Instituto de Ingeniería, dice: “No, aquí no hay problemas de género. De lo que me quejo es que los estudiantes prefieren a los hombres, casi no a las mujeres, me cuesta mucho trabajo conseguir estudiantes. Eso es muy serio. Me discriminan” (Buquet, 2013: 203, 211).

Un grupo focal con alumnas del Instituto de Matemáticas destapó la forma en que algunos docentes las devaluaban y la actitud paternalista que adoptaban con ellas: “nos tratan como si necesitáramos ayuda... hay los que dicen ‘las mujeres, por ser mujeres, tienen un punto más’. No somos tontas, no necesitamos un punto más, no somos estúpidas ¿Por qué, por qué necesitamos un punto más? ¡Lo podemos hacer solas!”. En esa misma investigación, un grupo focal con académicas dejó ver las dudas que suscita su participación en trabajos colectivos; según las investigadoras, aunque sea en “tono de broma”, siempre está presente la insinuación de que ellas reciben ayuda de sus compañeros para realizar su trabajo: “yo sí siento que los hombres no están convencidos de que el trabajo sea tuyo. Como mujer, quién sabe si tú podías solita... es sutil, se bromea al respecto”. Otra investigadora afirma: “se dudaba mucho de mi independencia, y a mí me partió. Yo me decía ‘¿y cómo se prueba eso? Ahí está mi trabajo hecho ¿no?’ Es un martirio, un problema ganarse un lugar, un reconocimiento propio” (PUEG, 2010: 53, 33 y 36).

La devaluación del trabajo de las mujeres y la puesta en duda de su capacidad intelectual florecen entre la población estudiantil: en grupos focales con estudiantes de la Facultad de Economía (Botello, 2007), los varones señalaron las limitaciones que veían en el comportamiento académico de sus compañeras en los siguientes términos:

Nosotros las conocemos como las hormiguitas, porque tienen más facilidad, primero de hacer grupos de estudio... Hormiguitas, ¡qué bonito! Forman grupitos y las ves estudiando y son muy macheteras. Yo no puedo decir que sean las personas que al momento de estar [trabajando] den la súper idea, pero sí son muy conscientes de entregar las tareas, entregar trabajos... es una ventaja que tienen ellas (Botello, 2007).

Yo veo dos niveles, el talachero, el estar macheteando siempre con tareas... yo veo que las mujeres lo cumplen más, en general las mujeres llegan hasta el nivel talachero. Hay otro nivel más demandante en cuanto a potencial creativo... me ha tocado que muy pocas mujeres van allá, a esa clase de actividad (Botello, 2007).

Junto a la visión de estos jóvenes acerca de sus compañeras como *hormiguitas hacendosas carentes de pensamiento creativo*, Botello (2007) identificó que, para ellos, intervenir en clase y en voz muy alta ("para que se imponga mi frase, mi opinión") era valorado como signo de seguridad y poder. Las alusiones a las diferencias que veían en el volumen de voz utilizado por unos y otras les permitía posicionarse a sí mismos como superiores:

Mientras nosotros empezamos hablando normal, terminamos gritando, ellas empiezan bien y terminan con el volumen bajito, son como la voz del pueblo... se pierde (Botello, 2007).

Les hace falta más fuerza, les falta decir "no quiero ser del montón". En lugar de seguir debatiendo, bajan el tono de voz y se rinden (Botello, 2007).

La cultura de supremacía varonil se reproduce en todo el *campus* universitario mediante mecanismos como el de la objetualización de las mujeres. En un grupo focal realizado con alumnos de la Facultad de Derecho (Agoff y Mingo, 2010), se describió la práctica de clasificar a las estudiantes en razón de sus atributos físicos. Esta cultura de pares reivindica tal recurso a partir de la valorización de las mujeres como cuerpos para "admirar" o "despreciar", para "conquistar" o "ignorar", y las imágenes que se construyen en ese contexto les sirven como medios de comunicación para posicionarse en una escala de dominación que establece los rangos de la masculinidad hegemónica: aquellos que pueden conquistar a las mujeres más hermosas se miran con complacencia en el espejo del "macho Alfa".

Otro mecanismo de reproducción de una cultura que sigue considerando a las mujeres "intrusas en la universidad" es el alboroto de chiflidos y gritos con que los alumnos "saludan" el paso de las mujeres por el patio de la Facultad de Ingeniería. Lejos de censurar estas conductas, en un grupo focal realizado por Cervá (2011), varios profesores las consideran una tradición valiosa y les restan gravedad, sin detenerse en la consecuencia obvia de que cualquier mujer que pretenda transitar por esta facultad se ve obligada a buscar otras rutas para evitar ese espacio, o a modificar su comportamiento y su forma de vestir en un intento por pasar inadvertida.

El carácter sistémico del sexismo dentro de la UNAM se aprecia con mayor claridad en los datos obtenidos en una encuesta aplicada por Buquet *et al.* (2014) a muestras representativas de cada una de las poblaciones —estudiantes, personal académico y personal administrativo— que desarrollan su quehacer en Ciudad Universitaria. Entre las evidencias de la devaluación de las capacidades femeninas está el hecho de que 53.2% de las mujeres y 55.1% de los hombres de la población académica entrevistada afirman que han escuchado por lo menos una vez un comentario semejante a “¿Qué puedes esperar?, es una mujer”. En la población estudiantil, casi 40% señaló que las respuestas y opiniones de las alumnas no son tomadas con la misma seriedad que se da a las de sus compañeros de aula. Los datos obtenidos en la población administrativa muestran que 67.8% de las mujeres y 53.1% de los hombres habían escuchado en una o más ocasiones afirmaciones como “a menudo las mujeres logran puestos, premios y promociones porque seducen a los hombres poderosos”.

Conclusiones

Casi mil años después de la aparición de la cultura monacal como un mundo sin mujeres, las instituciones de educación superior deben reconsiderar sus disposiciones, actitudes y prejuicios con seriedad. El desafortunado chiste de Tim Hunt tiene eficacia real porque verbaliza una idea que está latente en los ambientes universitarios: las mujeres metemos el cuerpo en la universidad, rompemos con el ideal de un pensamiento descarnado, objetivo, capaz de funcionar al margen de las necesidades corporales; y además, introducimos el desorden del deseo, la sexualidad, la sensualidad. El reclamo de un territorio exclusivo para la producción del conocimiento que no se vea entorpecido por el escándalo de la vida cotidiana es uno de los subtextos en la reproducción de los mecanismos de exclusión que garantizan la supremacía masculina.

De esta forma se construye un mundo imaginario donde privan diferencias insalvables y jerarquizadoras a partir de las cuales se rigen todas las relaciones sociales desde un lugar naturalizado e incorporado: el del *habitus*. Esta estructura latente y soterrada de las interacciones exige permanentemente la imposición de un orden que nunca termina por establecerse de manera definitiva porque las mujeres insisten en participar de la vida social más allá del ámbito de la familia.

Por eso se vuelve tan problemática la presencia femenina en el ámbito público en general, y en el espacio universitario en particular: porque rom-

pe con la ficción acariciadora de la supremacía varonil. De ahí surgen las constantes llamadas al orden que observamos en los diferentes escenarios descritos. Las reacciones de malestar, de rechazo, de arrogancia y de enojo son otras tantas reivindicaciones del posicionamiento de supremacía que los varones reclaman para sí en todos los espacios de la vida en sociedad.

Sólo así adquieren sentido las apreciaciones del doctor Hunt: las mujeres producen un desestabilizador alboroto en los laboratorios, en las aulas, en los auditorios, en los cubículos, y nos recuerdan que, además de la mente intachable, objetiva e imperturbable del sabio, existe un mundo complejo, desordenado, proclive al deseo y lleno de tensión donde no se puede ya pensar con la tranquilidad y el sosiego que produce la cálida celda del célibe monje medieval.

Referencias

- Agoff, Carolina y Araceli, Mingo (2010). Tras las huellas de género. Vida cotidiana en tres facultades, México, Programa Universitario de Estudios de Género, documento mimeografiado.
- Alic, Margaret (1991). El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX. México: Siglo XXI.
- Barreto, Magali (2017). Violencia de género y denuncia pública en la Universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 79, núm. 2 (abril-junio), pp. 261-286.
- Bosch Fiol, Esperanza, Victoria A. Ferrer Pérez y Margarita Gili Planas (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Universitat de les Illes Balears / Anthropos.
- Botello, Luis (2007). Clima organizacional en la Facultad de Economía desde una perspectiva de género: reporte de estudio cualitativo. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, documento mimeografiado.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Brown, Peter (1988). *The Body and Society. Men, Women, and Sexual Renunciation in Early Christianity*. Nueva York: Columbia University Press.
- Buquet, Ana (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. Tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología. México: Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2014). *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=intrusas-en-la-universidad-2> [consulta: 22 de septiembre de 2015].
- Caplan, Paula J., Mary Crawford, Janet Shibley Hyde y John T. E. Richardson (1997). *Gender Differences in Human Cognition*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

- Cerva, Daniela (2011). Informe de investigación: resultado de los grupos focales realizados a la población académica y población administrativa de la Facultad de Psicología, Facultad de Derecho y Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México. Documento mimeografiado.
- Ciudadanos en Red (2015). Alumnas de la UNAM denuncian machismo de profesores. Recuperado el 1 de septiembre de 2017 de <http://ciudadanosenred.com.mx/alumnas-de-la-unam-denuncian-machismo-de-profesores/>; y de <http://www.mtsmexico.org/Denuncian-machismo-en-la-Escuela-Nacional-de>
- Commo McLaughlin, Eleanor (1974). Equality of Souls, Inequality of Sexes: Woman in Medieval Theology. En Rosemary Radford Ruether (comp.), *Religion and sexism / Images of Woman in the Jewish and Christian Traditions*. Nueva York: Simon and Schuster, pp. 222-257.
- Épiney-Burgard, Georgette, y Emilie Zum Brunn (1998). *Mujeres trovadoras de Dios / Una tradición silenciada de la Europa medieval*. Barcelona: Paidós.
- Fausto-Sterling, Anne (1992). *Myths of Gender / Biological Theories about Women and Men*. Nueva York: Basic Books.
- Fine, Cordelia (2010). *Delusions of Gender / The Real Science Behind Sex Differences*. Londres: Icon Books.
- Guevara, Elsa (2003). Ser académica en la FES-Zaragoza. Género y evaluación. En Olga Bustos y Norma Blazquez (coords.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México, Colegio de Académicas Universitarias, pp. 139-149.
- Han, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Holland, Jack (2010). *Una breve historia de la misoginia / El prejuicio más antiguo del mundo*. México: Océano.
- Hunt, Tim (2015). Discurso ante The World Conference of Science Journalists (wcsi), el 9 de junio. Recuperado el 9 de septiembre de 2015 de https://en.wikipedia.org/wiki/Tim_Hunt#Career
- Laqueur, Thomas (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.
- McKie, Robin (2015). Shamed Nobel laureate Tim Hunt 'ruined by rush to judgment after stupid remarks'. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de <http://www.theguardian.com/science/2015/jun/13/tim-hunt-forced-to-resign>
- Meikle, James (2015). Dimpleby resigns from UCL in protest at 'disgraceful' treatment of Sir Tim Hunt. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de <http://www.theguardian.com/education/2015/jun/30/jonathan-dimpleby-resigns-ucl-sir-tim-hunt>
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, vol. xxxvii, núm. 148, pp. 138-155, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=148&anio=2015> [consulta: octubre 9, 2015].
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, vol. xxxv, núm. 105, septiembre-diciembre, 571-595.
- Noble, David F. (1993). *A World without Women / The Christian Clerical Culture of Western Science*. Nueva York: Alfred A. Knopf. [versión Kindle]

- Palermo, Alicia Itatí (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 7 (jul./dic.), pp. 11-46.
- PUEG (2010). *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia*. Instituto de Matemáticas UNAM, apoyado con financiamiento de Conacyt. Informe Técnico, disponible en línea: <http://www.matem.unam.mx/acerca-de/noticias/diagnostico-pueg-3a-parte> [consulta: 10 de agosto de 2015].
- RAE, *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=PP4dmnK> el 6 de marzo de 2018.
- Sánchez Mora, Ana María (2004). *La ciencia y el sexo*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM.
- Schiebinger, Londa (2004). *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Madrid: Cátedra.
- Tazi, Nadia (1989). Celestial Bodies: A Few Stops on the Way of Heaven. En Michel Feher, Ramona Naddaff y Nadia Tazi (comps.), *Fragments for a History of the Human Body*, parte dos. Nueva York: Zone, pp. 519-552.
- The Royal Society (2015). Science needs women. Recuperado el 9 de septiembre de 2015 de <https://royalsociety.org/news/2015/06/tim-hunt-comments/>
- Twitter, @twittermedia (s/f). Distractingly sexy. Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de <https://twitter.com/twittermedia/timelines/609133276981129216>.
- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (s/d). Acerca de la UNAM. Recuperado el 5 de marzo de 2018 de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>
- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (2017). Agenda 2017. Recuperado el 5 de marzo de 2018 de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2017.pdf>
- Wikipedia (s/f), Tim Hunt. Recuperado 9 de septiembre de 2015 de https://en.wikipedia.org/wiki/Tim_Hunt#Career
- WISE (2015). "Must do better": End of term report on UK's progress attracting women into science. Recuperado el 17 de septiembre de 2015 de <https://www.wisecampaign.org.uk/news/2015/07/must-do-better-end-of-term-report-on-uks-progress-attracting-women-into-science>
- Youtube (s/f). Nobel Scientist Tim Hunt Sparks A Distractingly Sexy Campaign. Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=OO7ome2Y7fU>



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

La coordinación universitaria como problema y como necesidad: debates políticos, propuestas y experiencias en Argentina (1885-1930)*

Public university coordination as a problem and a necessity: Political debates, proposals and experiences in Argentina (1885-1930)

Laura Roberta Rodríguez**

* El trabajo forma parte de una investigación doctoral en curso, cuyo objeto es la evolución de las formas para establecer y coordinar las políticas universitarias en Argentina en el marco del sistema establecido por la Ley de Educación Superior N° 24521/95, como parte de las transformaciones del Estado y, en particular, del papel del Consejo Interuniversitario Nacional. La autora agradece especialmente las sugerencias y comentarios de Susana E. Vior y Ma. Betania Oreja Cerruti.

** Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Luján (Provincia de Buenos Aires), Argentina. Correo electrónico: laurobrodri@gmail.com

Recibido el 28 de noviembre del 2016; aceptado el 07 de febrero del 2018.

Resumen

Este artículo analiza los debates, propuestas legislativas y experiencias de los espacios de coordinación interuniversitaria en Argentina durante el periodo que transcurre entre la sanción de la Ley Avellaneda de 1885 y el golpe de Estado de 1930. Comienza bajo el supuesto de que un análisis crítico de la coordinación universitaria, como problema de política pública, requiere situar el fenómeno en el plano histórico, vinculándolo con procesos sociales, económicos y políticos más amplios. Con un enfoque socio-histórico, a partir del análisis de fuentes primarias y secundarias, se examinan las propuestas de reforma o de derogación de la Ley 1597/1885, tanto por iniciativa de legisladores como del Poder Ejecutivo, y describo la experiencia de los "Congresos Nacionales Universitarios" desarrollada durante el gobierno de Marcelo T. de Alvear (1922-1928). Finalmente, se explora el modo en que los debates, propuestas y experiencias identificaron la coordinación interuniversitaria como un asunto problemático.

Palabras clave: Argentina; Políticas gubernamentales; Coordinación interuniversitaria; Marcelo T. de Alvear; Congresos nacionales universitarios

Abstract

This paper analyzes the legislative proposals, debates and experiences of inter-institutional forums of public universities in Argentina, between the enactment of the Avellaneda Law in 1885 and the 1930 military coup. I begin by placing the system of inter-university coordination in historical context, by linking it to the wider economic, political and social processes. The paper uses a socio-historical perspective, based on primary and secondary sources, in order to analyze the legislative proposals to reform or abolish Law 1597/1885. I also describe the experiences of the “National University Congresses” developed during the presidency of Marcelo T. de Alvear (1922-1928). Finally, I discuss the ways in which different proposals, debates and experiences identified university coordination as a problem in need of regulation.

Keywords: Argentina; Governmental policies; Higher education coordination; Marcelo T. de Alvear; Congresos nacionales universitarios

La coordinación interuniversitaria como problema político en el seno de un proceso histórico-social

Entre 1983 y 1989 las cuestiones de la coordinación y el gobierno del sistema universitario argentino fueron resignificadas como un capítulo de la recuperación democrática. Sin embargo, en el marco de las tensiones generadas durante los procesos de normalización institucional (destitución de funcionarios de la Dictadura, concursos docentes y recuperación del gobierno colegiado), sumado al crecimiento fuerte de la matrícula por la apertura al ingreso “irrestringido”, la crisis político-económica de fines de la década de 1980 terminó frustrando el proyecto que planteaba la construcción, por parte de los propios universitarios, de un sistema de coordinación. Este proyecto se había iniciado con el decreto de creación de un Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) –integrado por Rectores de universidades públicas– para coordinar “las políticas entre las Universidades Nacionales y de ellas con los distintos niveles y jurisdicciones de la educación de la República Argentina, la cultura y los organismos de investigación científica y técnica” (Decreto 2461/85, art. 2°). Así, durante la década de 1990, tuvo lugar en Argentina una reestructuración profunda de la Universidad, articulada por la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995, una de las normas componentes de la reforma educativa neoliberal y neoconservadora realizada durante los gobiernos de Carlos Menem. Además de establecer por primera vez una norma para

todo el espacio de educación postsecundaria, con tradiciones de gobierno y de coordinación altamente heterogéneas, la LES instituyó una estructura de coordinación basada en la superposición de organismos colegiados sin poder suficiente para definir por sí mismos las líneas de política, y sin recursos económicos ni infraestructura para desarrollar actividades de largo plazo o de gran complejidad técnica. En ese proyecto sectorial, que formaba parte de una política más amplia cuyo núcleo era el ajuste estructural, una parte del problema de la coordinación quedó ligado a los criterios cuasi-mercantiles de competitividad, de gerencialismo y de disminución del financiamiento público.

El proceso fue acompañado por una importante producción de investigaciones sobre el gobierno y la coordinación universitaria. En una primera fase, las investigaciones nacionales intentaron generar conocimiento para comprender —apoyando o combatiendo— el proceso de implantación de una reforma sectorial de corte neoliberal y neoconservador. Ya sobre el siglo XXI, los estudios se concentraron en el análisis de los efectos y abordaron en qué medida las “nuevas” políticas, aplicadas a partir de 2003 bajo las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, en tanto que habían mantenido la legislación de la década de 1990, continuaban o modificaban el rumbo establecido.

En términos generales, el tratamiento de los antecedentes de gobierno y de coordinación anteriores al régimen establecido por la LES parte de un supuesto que es, a la vez, una hipótesis interpretativa: las políticas universitarias de los gobiernos nacionales a lo largo del siglo XX podrían entenderse como oscilando entre dos polos, por un lado, la coordinación política concentrada en manos del Poder Ejecutivo Nacional (PEN)/Ministerio de Educación (MED) y, por otro, la delegación de importantes aspectos de la coordinación en órganos académicos colegiados representativos de las universidades. Incluso en la actualidad es usual que estos “modelos” contrastantes sean asociados con concepciones sobre lo que se define como “el problema de la relación entre Estado y Universidad”,¹ concepciones que habrían caracteriza-

¹ En la literatura sobre política universitaria argentina, y por causas cuyo análisis excede a los propósitos de este artículo, es habitual tratar las relaciones entre la Universidad y las fracciones gobernantes y/o el Gobierno Nacional en sentido amplio (en tanto segmento institucional diferenciado dentro del Estado Nacional que incluye a los tres poderes), o restringido (sólo en tanto Poder Ejecutivo), definiéndolas como “relaciones entre Estado y Universidad”, vinculándolas con el tratamiento del problema de la “autonomía universitaria”. Creo que esta caracterización forma parte de una teoría del Estado y de la política pública que no permite analizar y comprender adecuadamente los problemas de coordinación y de gobierno interuniversitarios, en tanto que opaca

do, respectivamente, a los gobiernos peronistas y radicales. La aparición de un organismo específico en la primera ley universitaria del peronismo (Ley 13.031 de 1947), denominado Consejo Universitario Nacional (CUN), suele ser presentada como el hito fundacional de esa alternancia entre los dos polos (por ejemplo: Cantini, 1997; Sánchez Martínez, 2003; Nosiglia y Mulle, 2012).²

En realidad, en tanto no se han investigado aún en forma suficiente las experiencias concretas de coordinación en distintos periodos, los análisis permiten realizar sólo algunas inferencias sobre el enfoque predominante con el que cada gobierno intentó resolverla. Por otra parte, el tratamiento de proyectos alternativos coexistentes suele tener un lugar marginal y es poco frecuente que se integren a la discusión los modos de articulación entre la política universitaria con el resto de las políticas sectoriales y sociales, las transformaciones del Estado y su aparato, o la formación social en que se integra y en la que "actúa". Dentro de esta perspectiva, el interés por la coordinación es consustancial al de comprender cómo las transformaciones en las relaciones entre Universidad y gobiernos se articulan con los cambios en la forma y las funciones del Estado, en cada coyuntura de la sociedad capitalista. Desde mi punto de vista, la tarea debe comenzar por ubicar las concepciones y experiencias de coordinación en un plano socio-histórico, vinculándolas con los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que acompañaron su aparición como cuestión problemática y su desarrollo concreto en cada etapa. Me pregunto, por ejemplo: ¿qué factores activaron las preocupaciones por la coordinación de las actividades universitarias?; ¿qué sectores o grupos la impulsaron?; ¿qué procesos determinaron su institucionalización?; ¿el impulso emerge de los universitarios, de los funcionarios estatales, de los políticos, de todos o sólo de algunos actores?; ¿en el marco de qué condiciones y proyectos sociales, económicos y políticos?

el modo concreto de existencia de las universidades como *parte integrante* del Estado. Tal modo de definir la cuestión arrastra supuestos del debate universitario "histórico" reflejado en las discusiones legislativas y en la prensa en los años que precedieron a la sanción de la Ley Avellaneda, y atraviesa todo el siglo XX hasta el presente. Omitimos en este trabajo la caracterización de este concepto y la discusión sobre sus derivaciones teórico-epistemológicas para el estudio de la política universitaria.

² En realidad, el primer organismo de coordinación universitaria aparece durante la presidencia de Agustín P. Justo. En enero de 1935, siendo Manuel de Yriondo, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, se creó un Consejo Consultivo de Universidades (Decreto 55.425), un órgano colegiado de carácter consultivo compuesto por los rectores/ presidentes de las UUNN. En virtud del recorte temporal de este artículo, omitimos su tratamiento.

En esa línea, el presente artículo analiza e interpreta la aparición y la instalación de la coordinación interuniversitaria como un problema de política pública entre la sanción de la Ley Avellaneda (1885), la crisis económica internacional de 1929 y el golpe de Estado de 1930 que derrocó al Presidente Hipólito Yrigoyen, etapa caracterizada por una clara hegemonía de la burguesía pampeana.³ A lo largo de más de treinta años es posible observar la aparición de la coordinación como problema y como necesidad, diferenciable de las preocupaciones predominantes por la democratización, la autonomía y el desarrollo de la investigación científica en las instituciones. Durante la década de 1930, esas preocupaciones se transformaron en fundamentos para la institucionalización de espacios de coordinación de las actividades universitarias como parte de una política sectorial, en un nivel en el que se había producido una significativa expansión de la matrícula en términos absolutos, acompañando procesos más generales de redefinición de las funciones del Estado (liberal). Mi hipótesis radica en que ese proceso quizá está vinculado con el desarrollo de concepciones contrastantes sobre las formas de coordinar, portadas por grupos sociales y políticos diversos.

Para abonar dicha hipótesis, y con un enfoque teórico-metodológico provisto por los estudios socio-históricos, a partir de fuentes primarias y secundarias⁴ reconstruí tres dimensiones del proceso de emergencia de la coordinación interuniversitaria tanto por ser una cuestión socialmente relevante como por tratarse de un problema que debía ser atendido: 1) las propuestas de reforma o derogación de la Ley 1597/885 desde fines del siglo XIX hasta 1930, tanto por iniciativa de legisladores como del Poder Ejecutivo; 2) los ejes del debate en los periódicos, publicaciones académicas, discursos de funcionarios públicos, autoridades y docentes universitarios, y documentos oficiales del periodo; 3) algunas experiencias concretas de generación de espacios institucionalizados de trabajo y de debate interinstitucional en los que se pusieron en juego demandas de coordinación.⁵

³ Seguimos aquí el esquema interpretativo de Ansaldi (1994a; 1994b), quien define el periodo que va de 1880 a 1930 como la "etapa de hegemonía burguesa", con dos fases: una organicista (1880-1916), y una pluralista (1916-1930). El golpe de Estado de 1930 anuncia el pasaje a una etapa de "crisis orgánica", con distintas fases, entre las que el peronismo representa un primer intento de resolución de la crisis hegemónica (1943-1955).

⁴ En el sentido en que son definidas habitualmente por la historiografía y la Sociología Histórica.

⁵ Se toman aquí los proyectos compilados por la Dirección de Información Parlamentaria del H. Congreso Nacional. Ellos son: Proyecto de Reorganización Universitaria de Eliseo Cantón de 1904, Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública (Proyecto Yrigoyen/Salinas, 1918), Proyecto de Ley Universitaria del Diputado Matías Sánchez Sorondo (1923,

Las prioridades de la “agenda universitaria” en la fase organicista de la hegemonía burguesa (1880-1916)

Durante el periodo 1880-1916 se construyó el Estado argentino moderno y se definió la orientación agroexportadora de la economía; como señala Graciarena (1984), se trató de un Estado oligárquico en sus fundamentos sociales, aunque liberal en su arquitectura institucional; su expresión política fue el Partido Autonomista Nacional (PAN) y el “unicato” –el gobierno de los “notables” –, un formato burgués de representación en el que los dirigentes políticos provenían tanto de la fracción dominante como de fracciones aliadas; fue un periodo dinámico de conformación y de re-configuración de fuerzas. En el plano político se expresó en el enfrentamiento entre grupos ligados al socialismo, al anarquismo, al conservadurismo o al liberalismo social, que cuestionaron el régimen oligárquico liberal fundacional. Como apunta Sartelli (2011), hasta 1930 la renta agraria extraordinaria permitió el desarrollo de un mercado interno abastecido por una industria local dependiente de ella, a través de subsidios directos, desgravaciones impositivas, impuestos a las importaciones, etc., con escasa capacidad competitiva en el mercado mundial. Las tensiones derivadas de la fuerte expansión demográfica, el crecimiento económico bajo el modelo agro-exportador-dependiente y una primera fase de “industrialización sin revolución industrial” (Murmis y Portantiero, 1968), más sus efectos en términos de diversificación de las relaciones sociales por la aparición de fracciones burguesas (agraria, no agraria) con sus divisiones y estratos, determinaron la escisión de la burguesía en un ala liberal (social) reformista y otra conservadora. La aparición de las “clases medias” y obreras urbanas sumadas a la actividad de socialistas y anarquistas acentuó las contradicciones en el plano político, las cuales desembocaron en la Revolución de 1890 y en la conformación de los partidos radical y socialista.

El bloque hegemónico, bajo la dirección de la burguesía bonaerense, articuló a las burguesías provinciales pero no logró subordinar al resto de las fuerzas sociales (verbigracia, fracciones rurales subalternas del interior y la pequeña burguesía urbana). Por esa razón, en esta etapa, la hegemonía burguesa puede ser considerada “dirigente” sólo en lo económico (y en menor medida en lo cultural) y “dominante” en lo político (Ansaldi, 1994b). Esta

1925), Proyecto de Ley Universitaria del Diputado Pedro Cossio (1929). Ver: Dirección de Información Parlamentaria (2010). *Educación Superior. Antecedentes para la Reforma*. Buenos Aires: HCDN.

debilidad estructural llevó a una forma de ejercicio del poder altamente concentrada y excluyente; la hegemonía no se hizo efectiva a través de una regulación de las diferencias, sino “procesándolas mediante la uniformación (siempre que se pu[diera]) o la exclusión (cuando no se p[odía] uniformar)” (Ansaldi, 1994a: 117). A fines del siglo XIX, la burguesía resolvió el problema de su dominio político unificándose en el Estado y en algunas corporaciones de la sociedad civil (la Sociedad Rural, la Unión Industrial y la Bolsa de Comercio, por ejemplo). Por ello, puede calificarse de “organicista”.

Junto con la Ley de Educación Común (1884), la Ley Avellaneda (1885) fue la expresión de esa configuración-reconfiguración de fuerzas en la cúspide de un sistema educativo público en expansión. La educación se convirtió en uno de los ejes elegidos para construir a la nación en el Estado oligárquico, arrebatando espacios ocupados primordialmente por la iglesia católica. Así, entre 1869 y 1914, la tasa de escolarización de la población de 6 a 13 años pasó del 20% al 48% (Fernández *et al.*, 1997). Según las estadísticas del Ministerio de Educación, entre 1910 y 1918, la matrícula de los colegios secundarios (predominantemente colegios nacionales) creció un 160% (alrededor de 46 800 estudiantes). Entre 1883 y 1898, la matrícula universitaria se cuadruplicó, pasando de 762 a 2 928 estudiantes en las dos universidades existentes (Tedesco, 1986 [1970]); entre 1910 y 1918, creció un 82%, llegando a los 8 634 matriculados, cifras que no pueden ser explicadas sin suponer cambios en la composición social del alumnado, integrado en proporciones crecientes por jóvenes provenientes de los estratos medios urbanos y de origen inmigrante. Hacia principios de siglo, las demandas y respuestas con que diversos sectores intentaron resolver la “cuestión social” llevaron hacia una fase “pluralista” (sanción de la Ley Sáenz Peña y ascenso de gobiernos radicales). La activación de los conflictos políticos intra-oligárquicos entre fracciones de la burguesía del interior y de la pampa húmeda contribuyó a la constitución de un nuevo bloque de fuerzas liderado por los liberales reformistas, para quienes la Universidad siguió siendo el semillero de los elencos gobernantes, pero también un espacio donde la actividad científica estaba llamada a contribuir a la mejora social, a la modernización del país y a la reforma política (Portantiero, 1978; Favaro y Morinelli, 1991; Zimmerman, 1992 y 1995; Suasnábar, 2009). Este pasaje no se dio sin la resistencia de los sectores más conservadores; en el plano educativo se manifestaron como debates alrededor de la “crisis” de la educación pública e impulsaron proyectos de reforma; con el argumento de “ajustar” la educación a los objetivos de la modernización y de la industrialización, propusieron modificaciones en la estructura (creación de la escuela intermedia, diversificación de los estudios

secundarios, creación de circuitos cerrados de formación profesional), en el *curriculum* y en el gobierno del sistema, aspectos que pueden ser considerados como intentos de “cierre” a los grupos en ascenso (Cucuzza, 1985; Tedesco, 1986 [1970]; Puiggrós, 1996).⁶

El periodo que media entre la sanción de la Ley Avellaneda y el estallido del movimiento reformista en Córdoba (1918) es usualmente caracterizado como el de la “Universidad Liberal-Oligárquica” (Cano, 1986; Fernández Lamarra, 2003; Buchbinder, 2005). Las apreciaciones clásicas postulan el carácter fluido de los vínculos de la Universidad con las fracciones gobernantes, ideas sintetizadas en las frases “de la universidad al poder y del poder a la universidad” (Cano, 1986), o la “homogeneidad política e ideológica entre Estado y Universidad” (Fernández Lamarra, 2003). Es cierto que para esas fracciones, la Universidad —y en particular la Facultad de Derecho— fue el espacio de formación de sus miembros (De Imaz, 1969; Buchbinder, 2012), y también de sus elencos subalternos; del mismo modo fue uno de los espacios de realización de la dominación oligárquica pues, como señala Ansaldi, ella misma requirió la ampliación de los espacios para forjar las “alianzas de notables” hacia “otras instituciones semi-públicas o prolongación pública del espacio privado (clubes de diverso tipo) y/o esencialmente públicas (‘partidos’ y sobre todo el Parlamento)” (Ansaldi, 1991: 3).⁷ No obstante, creo que la caracterización de “Universidad Liberal-Oligárquica” no debería obturar el análisis de las contradicciones que pronto emergieron y que cuestionaron ese *proyecto ideal* —de los grupos dominantes y de distintas fracciones— que pugnaba por mantener el control de los recursos económicos, de las fuentes del poder social y del acceso al control del Estado (lo cual implicaba, también, el control de la Universidad) (Graciarena, 1984); por otra parte, tampoco debería ser entendida como una descripción de la condición social, o de

⁶ Los proyectos más importantes fueron los presentados por los Ministros O. Magnasco (1899) y C. Saavedra Lamas (1916).

⁷ Para una discusión teórica sobre el término “oligarquía” y su uso en el análisis político de esta etapa de la historia argentina, en particular sus referencias a la discusión clásica sobre la asimilación o la imbricación entre “elites económicas” y “elites políticas” y el análisis de las formas de procesar conflictos “intra-oligárquicos”, ver Botana (1998: 60 y ss.). Por su parte, Ansaldi (1991) señala el uso ambiguo y omnicompreensivo del término en las Ciencias Sociales. Consideramos que este problema está presente en las investigaciones sobre la Universidad que utilizan periodizaciones en las que se alude a la etapa de la “universidad oligárquica”, sin problematizar el concepto a la luz de la efectiva diversificación de la composición social del alumnado, y/o también en aquellas que utilizan la categoría de “elite”, en muchos casos haciendo un uso laxo de un concepto que ha sido —y sigue siendo— objeto de extensos debates teóricos.

clase, de los universitarios, o de la institución, sino como la materialización dentro de las universidades de la *forma de dominación* política coercitiva y excluyente que se ejercía en un espacio social más amplio.

Así como la hegemonía organicista de la burguesía bonaerense fue puesta en entredicho a partir de 1890, también la hegemonía del proyecto oligárquico de Universidad había comenzado a resquebrajarse (Terán, 2000; Rojkind, 2007). Los conflictos y contradicciones derivados del carácter oligárquico del gobierno universitario se expresaron en variados episodios: enfrentaron a las corporaciones (Academias) con docentes y estudiantes, y a las universidades con varios gobiernos nacionales. A su vez, estos conflictos acompañaron y fueron estimulados por transformaciones que tenían lugar en los niveles no obligatorios del sistema educativo, entre ellos: la sostenida expansión de la enseñanza media, en particular aquella definida como estudios propedéuticos para la Universidad; el desarrollo y la consolidación de la actividad de los médicos, abogados, ingenieros, y otros profesionales con independencia del desempeño de la función pública; la lenta conformación de una “profesión” docente y científica. La temprana aparición de fricciones entre las universidades y los gobiernos por cuestiones presupuestarias se combinó con conflictos derivados de las demandas políticas y sociales de los grupos que se incorporaban a las aulas universitarias. Muestra de ello fueron la creación de universidades provinciales (La Plata, Santa Fe), la diversificación de la composición social del alumnado, el surgimiento y el desarrollo de las federaciones estudiantiles, los conflictos y huelgas en las Facultades de Medicina y Derecho en la Universidad de Buenos Aires en 1903-1906 (que llevaron a la reforma de sus estatutos para aumentar la participación de los docentes), elementos interpretados por todos los autores como el antecedente de la Reforma Universitaria de Córdoba (Halperín Donghi, 1962; Chiroleu, 2000; Biagini, 2000; Buchbinder, 2005; Ortiz y Scotti, 2008; García, 2010). Interpretaciones contrastantes sobre la autonomía universitaria se entretajeron con distintas ideas sobre la organización de las instituciones (por ejemplo, la mayor o menor independencia de las Facultades respecto de los Consejos Superiores) y con los principios y formas que debían asumir las relaciones entre las universidades y “el Estado” (por ejemplo, la conveniencia de mantener y/o reforzar el control estatal, de separar los títulos académicos de los habilitantes, de limitar el número de “doctores” y de instituciones, o de angostar los canales de acceso por medio de la supresión de los colegios nacionales en provincias y su sustitución por modalidades “prácticas”).⁸

⁸ Por ejemplo, el proyecto de Antonio Bermejo, Ministro de Justicia e Instrucción Pública (Presidencia de José E. Uriburu (1897).

Después de la crisis política y económica de 1890, la fracción más conservadora de la burguesía intentó saldar los conflictos intraoligárquicos, los cuales se expresaban políticamente como discusiones sobre la manera de procesar las reivindicaciones de sectores sociales en ascenso (Zimmermann, 1992 y 1995). En el plano educativo intentó avanzar con propuestas de reforma, como fue el caso de las presentadas por dos de los Ministros de Instrucción Pública durante el segundo gobierno de Julio A. Roca: Osvaldo Magnasco y J. R. Fernández. En lo que respecta a la Universidad, las principales preocupaciones estuvieron relacionadas con la “autonomía externa” (de la institución universitaria respecto del Estado y de las Academias) e “interna” (de las Facultades respecto del Rectorado y el Consejo Superior). En 1899, el ministro Osvaldo Magnasco presentó un proyecto de ley orgánica de educación que contenía un apartado dedicado a las universidades (“Plan de Instrucción General y Universitaria”), el cual por un lado postulaba la total autonomía y la libertad de las mismas en lo que respecta a los estudios científicos, mientras que por otro reivindicaba el papel principal del Estado en el control de la formación y de la habilitación de los profesionales: la Universidad no era un “poder político” sino un “poder científico”; por lo tanto, el Estado era la “representación política de la sociedad”, el encargado de elaborar “los planes universitarios”, así como de “imprimirles carácter, darles tendencia y organizar la enseñanza de esta clase en orden a los fines sociales”, pues “ninguna constitución de la tierra antigua o moderna ha puesto en manos de este género de corporaciones, sino, al menos siempre virtualmente, en manos de la entidad gubernamental” (Congreso Nacional, 1899: 111). El ministro Magnasco afirmaba que la “alta ciencia política” aconsejaba que el Estado asumiera “la erección o la autorización de estas nobles fábricas, el establecimiento del plan de estudios, la distribución general de la enseñanza, la imposición de los requisitos más importantes, y, en su caso, la confirmación del personal docente, y siempre la del título que acredite la presunción legal de competencia” (Congreso Nacional, 1899: 111).⁹

Sobre el final del gobierno de Julio A. Roca, bajo el marco de los disturbios y huelgas estudiantiles en las Facultades de Derecho y de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, los sectores liberales reformistas presionaron para modificar la Ley de 1885, pero en sentido diferente al pretendido por

⁹ Conviene aclarar que con posterioridad a la Ley Avellaneda, siguió vivo el debate por la interpretación del Art. 67 de la Constitución Nacional referido a la atribución del Congreso para dictar “planes de instrucción general y universitaria”. Para algunos, se trataba de Planes de Estudio; para otros, líneas de política. Ver, por ejemplo, el debate parlamentario de la Ley Avellaneda en Rodríguez Bustamante (1985).

Magnasco, pues en el proyecto presentado por el ministro J. R. Fernández en 1904 –que recibió el apoyo de varios liberales-reformistas con trayectoria académica y gubernativa– la preocupación principal fue disminuir el poder de las Academias y el control estatal, dando protagonismo a los profesores.¹⁰ Por ejemplo, el Dr. Nicolás Matienzo (entonces profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) calificó la Ley de 1885 como una pieza caduca y comentó positivamente el proyecto, aprobó la separación entre títulos académicos y habilitantes, y defendió la autonomía económica, académica e institucional de la Universidad respecto del Estado.¹¹ Ese año también presentaron proyectos los diputados conservadores Francisco Oliver (abogado, docente de la Facultad de Derecho de la UBA y miembro del Partido Conservador de la Provincia de Buenos Aires) y Eliseo Cantón (Partido Conservador de Tucumán, médico y miembro de la Academia de Medicina en la Universidad de Buenos Aires). En la propuesta de Oliver, las facultades adquirirían total independencia.¹² El proyecto de Can-

¹⁰ Unos años antes (hacia 1899), en artículos escritos en la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Juan R. Fernández se había manifestado a favor de la separación entre títulos académicos y habilitantes, reservando esta última función al Estado: “[...] oponer la verdadera universidad, como órgano de la sociedad, a la falsa universidad actual que sólo es una repartición del Estado, o peor aún, una dependencia del Poder Ejecutivo [...] la creación que proponemos en la erección de las universidades libres es la de la independencia de las universidades del Estado, cuando éstas son capaces de constituirse en centros autónomos y llenar su misión [...] Las universidades libres tendrán, pues, sus funciones propias dentro del organismo social, como el Estado mismo, y las universidades, lo veremos más tarde, son tan necesarias para el Estado como éste lo es para las universidades”. Citado por: Barsky, O. y Del Bello, Juan C. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 50-51.

¹¹ Decía Matienzo: “La Universidad no es una escuela profesional sino un laboratorio de cultura intelectual y moral. Si el Estado quiere acordar valor profesional a los diplomas universitarios, que lo haga en buena hora, pero si no lo hace, la ciencia y el arte no habrán perdido nada y la universidad habrá conservado su dignidad” [Matienzo, José N. (1904). *La Reforma Universitaria*. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Año 1, Tomo I, 410]. Abogado graduado en la Universidad de Buenos Aires, Matienzo era en ese momento profesor de Lógica e Historia de la Filosofía (incorporando en su cátedra la presentación de la obra de J. Stuart Mill), y se había desempeñado como juez en el fuero Civil de La Plata; fue Procurador General de Justicia de Yrigoyen y Ministro del Interior de Marcelo T. de Alvear. Para una breve reseña biográfica de Matienzo, puede consultarse: Frías, P. J. (1999). Nicolás Matienzo: una semblanza. *Anales de la Sociedad Argentina de Ciencias Morales y Políticas*. Tomo XXVIII, 247-252.

¹² “La base principal del proyecto consiste en prescindir de esta gran organización que se llama universidad, con sus funcionarios superiores llamados rectores y consejo superior universitario, dejando solamente como entidades existentes las facultades con

tón, “sobre la autonomía de las universidades de Buenos Aires y Córdoba”,¹³ optaba por mantener cierta unidad institucional a la vez que intentaba separar a la “oligarquía” académica de sus lazos con el gobierno, eliminando el carácter vitalicio de los académicos y proponiendo la autonomía “técnica y administrativa” de las universidades, medio ideal para lograr su “libertad absoluta”; proponía además que la Universidad absorbiera la facultad del Poder Ejecutivo de nombrar a los profesores titulares, y la del Poder Legislativo de dictar los planes de estudio.¹⁴ La ley no fue reformada pero, en 1906, se aprobaron nuevos estatutos que garantizaron el gobierno de los profesores y permitieron la aparición de Consejos Directivos renovables, dejando en un papel secundario a los académicos vitalicios.

Al analizar estos debates, abstrayendo la cuestión del dominio de las Academias,¹⁵ dentro de la fracción liberal-conservadora se distinguen dos grupos: uno de ellos defiende la “libertad absoluta” de las universidades respecto del Estado; en el otro comienzan a tomar cuerpo las concepciones defensoras de su intervención (“coordinación desde arriba”), como la mejor manera de garantizar que cumplieran su función específica en la materialización del proyecto político gubernamental. Estos objetivos quedaron rebasados por las reivindicaciones del movimiento de la Reforma Universitaria, que puso en la lista de prioridades la democratización interna de las instituciones, la incorporación de sectores en ascenso y el compromiso social; fue un momento de apertura pluralista que, simultáneamente, activó cierres con-

sus autoridades propias”. Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 1904, Tomo I, 179 a 184, citado por Ortiz y Scotti, 2008: 30.

¹³ Cámara de Diputados. Acta de la Sesión Ordinaria N° 1, de 6 a 9 de mayo de 1904. Libro 45. Disponible en: <http://www.archivolegislativo.com.ar:8080/gsd/ cgi-bin/?e=d-01000-00---off-0incunabl-00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--11-es-50---20-home--00-3-1-00-0--4--0--0-11-00-0utfZz-8-00&a=d&c=incunabl&cl=CL2.1.50&d=D5038> [consultado el 20 de marzo de 2015].

¹⁴ Decía Cantón: “[...] yo querría una verdadera república universitaria, completamente libre e independiente de todo otro poder superior... una universidad que tenga facultades ejecutivas y legislativas; que conste de un poder ejecutivo que se llame rector, con la facultad de nombrar a los profesores y que tenga un cuerpo deliberativo, consejo superior, con la facultad de discutir y de sancionar los presupuestos y los planes de estudios de las diferentes facultades” (Dirección de Información Parlamentaria, 2008: 231).

¹⁵ Dejamos aquí de lado todos los debates conectados con éste, relativos a la independencia financiera y el sostén económico de las instituciones, que puede recorrerse en todas las discusiones legislativas desde la aparición de los primeros proyectos de ley universitaria a fines de siglo XIX.

servadores en el terreno educativo en general, y universitario en particular¹⁶ (Portantiero, 1978; Vior, Misuraca y Más Rocha, 2001 y 2005).

La introducción de la “coordinación universitaria” como problema de política universitaria en la fase pluralista (1916-1930): Consejos y Congresos

Durante la primera década del siglo xx, además de intentar limitar el número de abogados –y otros profesionales–, los gobiernos nacionales se negaron a otorgar el carácter habilitante a los títulos otorgados por las universidades provinciales de Santa Fe y La Plata, resistiendo a la creación de nuevas casas de estudios y argumentando problemas presupuestarios (García, 2010). En un discurso pronunciado en la Universidad de La Plata, el Ministro de Instrucción Pública bajo el gobierno de Victorino de la Plaza, Carlos Saavedra Lamas, manifestó su preocupación por la inadecuación de la Ley Avellaneda y la falta de regulación de las atribuciones entre nación y provincias en la creación y el sostén de las universidades. La universidad provincial competía “con las nacionales, no sólo en la disputa del subsidio, sino también en el prestigio y en la validez de los títulos que otorga” (Saavedra Lamas, 1916: 13). La cuestión, resuelta alrededor de 1909 otorgando la validez nacional a sus títulos –sujeta a la adopción de los planes de estudios de las nacionales–, era para Saavedra Lamas una “nacionalización incompleta”; el minis-

¹⁶ Puede ser ilustrativo recordar que la obra “M’ hijo el Doctor” de Florencio Sánchez, se estrenó en Buenos Aires en el Teatro de la Comedia, en agosto de 1903. Saguier y Meabe (2013: 479-480) proporcionan datos sobre las transformaciones en la composición social de los estudiantes de algunas facultades de la Universidad de Buenos Aires durante los conflictos de 1906: “El decano de medicina Pedro Lagleyze, hijo de inmigrantes franceses, declaraba ... que: «Los estudiantes de medicina no eran como los de derecho»... provenían de estratos socio-étnicos más subalternos que los de derecho, pues muchos de ellos eran hijos o nietos de inmigrantes, especialmente de familias italianas, o procedentes del interior provinciano... Pertenecen dichos estudiantes, «...a esferas sociales más bajas y por eso le pedía al Jefe de Policía que no fueran los vigilantes con guantes blancos y que mandara un comisario de bastante energía».” Romero (2004) aporta artículos periodísticos de la época que discuten proyectos legislativos de aumento de las tasas y matrícula de la UBA que son explícitamente interpretados como intentos de cierre a esos sectores sociales en ascenso.

tro proponía la nacionalización definitiva y la prohibición de la creación de nuevas instituciones universitarias provinciales.¹⁷

En un momento en que la situación internacional imponía fuertes restricciones económicas, el peso del presupuesto universitario en el gasto público era esgrimido para limitar la expansión del número de instituciones. En esta coyuntura apareció por primera vez la iniciativa de una instancia de coordinación supra-institucional, un “Consejo superior de orden nacional” con la finalidad de administrar y de aplicar el “subsidio” votado anualmente por el Congreso, considerándolo como fondo común y no como fondos de cada institución. La presencia de una instancia de coordinación se presentaba como garantía de racionalidad, de armonía y de correlación, no sólo de las universidades, sino del sistema educativo como un todo, bajo la tutela de una “elite dirigente” por derecho propio, pues “[l]a instrucción... debe bajar de las universidades y penetrar en todo el tejido social hasta llegar al *humus* profundo de la masa popular, renovándolo bajo el impulso de las capacidades superiores” (Saavedra Lamas, 1916: 18 y 21). Criticando el carácter corporativo y particularista de la postura “autonómica” calificada como un “mutuo recelo, una especie de feudalismo altivo y hostil, demostrado en nuestros anales universitarios”, señalaba la necesidad de establecer “un espíritu de correlación en su orden interno y de interdependencia en su actividad exterior” (Saavedra Lamas, 1916: 14-15).

Para los sectores reformistas (académicos y/o gobernantes), el acento estaba puesto menos en la coordinación y más en la reforma interna de las instituciones, reflejo del necesario reajuste para incorporar la Universidad al

¹⁷ Decía el ministro que “la ley nacional que rige la vida de nuestras universidades puede coartar el número excesivo de institutos universitarios, improvisados a veces sin criterio y sin conciencia, en las incidencias de una discusión presupuestaria, pero rara vez con la vitalidad y con el legítimo derecho de las universidades de Tucumán y del Litoral que, al ser nacionalizadas, deberían clausurar en mi sentir el ciclo de todo otro posible advenimiento” (Saavedra Lamas, 1916: 13). Recuérdese que la Universidad de Tucumán fue “nacionalizada de hecho” por la inclusión de una partida específica en el presupuesto nacional de 1921, y la transferencia realizada por su rector de entonces, Juan B. Terán, de los bienes de la universidad a la Nación *ad referéndum* de la Legislatura provincial, que nunca se pronunció. La ley que formaliza la nacionalización es la 1566 de 1934 (Vignoli, 2004). La Universidad del Litoral, creada sobre la Universidad Provincial de Santa Fe, fue nacionalizada en 1919 (Busaniche, 1977). En ambos casos, las demandas de nacionalización son anteriores a 1918, y fundamentalmente se originaron en la dificultad para garantizar el financiamiento exclusivamente provincial, y la reticencia del gobierno nacional para conceder el carácter habilitante a los títulos que otorgaban.

nuevo esquema de poder triunfante en 1912.¹⁸ Es entendible, entonces, que en la diversidad de documentos y declaraciones – de referentes y defensores – del movimiento universitario reformista, la coordinación no apareciera como necesidad específica. Recordemos además que durante el desarrollo mismo del conflicto (Córdoba, 1918), el Poder Ejecutivo presentó un proyecto de ley de educación con un apartado correspondiente a las universidades, en el que se introducían modificaciones en el gobierno interno: se incorporaba un graduado en los Consejos Directivos en representación de los estudiantes, y se conformaba el Consejo Superior sólo con profesores de las distintas categorías (ningún miembro de Academias). Pero el proyecto no incluyó instancia alguna de coordinación, de modo que la representación estudiantil y la periodicidad de cátedra fueron introducidas, como en 1906, mediante reformas estatutarias.

Durante el gobierno de Marcelo T. de Alvear (1923-1928), la reconfiguración de los apoyos políticos del radicalismo antipersonalista, por su acercamiento a sectores conservadores de la burguesía, generó retrocesos de esas “conquistas” en casi todas las casas de estudios: durante la década de 1920, varias universidades fueron intervenidas aprovechando los conflictos derivados del co-gobierno, y se apoyaron reformas de los estatutos con la finalidad de limitar la participación estudiantil.¹⁹

¹⁸ Señala Graciarena (1971: 75.76): “La universidad había estado ligada muy de cerca con el sistema de dominación que circunstancialmente periclitaba [...] La función del movimiento reformista fue actuar como detonante impulsando una transformación de una universidad que ya no se ajustaba al nuevo esquema de poder, en el que se destacaba la gravitación de los emergentes grupos urbanos de clase media fuertemente inclinados a hacer sentir sus presiones en el terreno educacional y a valerse de ella como un instrumento de movilidad social”.

¹⁹ Por ejemplo, el diputado Sánchez Sorondo presentó en 1923 un proyecto suprimiendo la representación estudiantil, para apartar a la juventud de “las sugerencias morbosas de politiquería electoral universitaria, la más nociva y deletérea de las politiquerías” (Dirección..., 2010: 259). Previamente (1914-1918) había sido Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (en el segundo gobierno de Marcelino Ugarte), y diputado durante parte del primer gobierno de Yrigoyen. Participó activamente en el golpe cívico-militar del 1930, y fue nombrado Ministro del Interior por el General Uriburu, cargo desde el que desarrollará una violenta política de persecución a comunistas, anarquistas y opositores. Fue senador por el Partido Conservador de la Provincia de Buenos Aires durante la presidencia de Agustín P. Justo, auspiciando la Ley de Represión de Actividades Comunistas.

En 1923 el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Celestino Marcó,²⁰ elevó al Congreso un proyecto de Ley Orgánica de Enseñanza, señalando “el grave problema educacional argentino que es, sin disputa, el de mayor urgencia y mayor significación”.²¹ Apelando a la descentralización y a la necesidad de un mejor balance entre “los deberes del Estado y los derechos de la sociedad”, propuso un sistema de subvenciones a escuelas/colegios particulares; autorizaba las universidades libres (privadas) —aunque sin el derecho a otorgar títulos habilitantes— con la posibilidad de asistirlos mediante fondos públicos;²² omitía toda mención al co-gobierno; establecía el carácter contingente del financiamiento público “hasta tanto [las universidades] pu[dieran] cubrir sus presupuestos con recursos propios” (Art. 272); también asimilaba al docente universitario a los otros niveles educativos y, además, proponía una estructura para el gobierno y la coordinación del sistema a partir de cuatro consejos autónomos (de enseñanza primaria, secundaria, profesional y universitaria) con la participación de representantes de la enseñanza particular/libre. Así, se volvió a plantear el tema de la coordinación, esta vez bajo la forma de un Consejo Nacional Universitario, haciéndolo responsable de la “superintendencia sobre todas las universidades de la república” (Art. 16); al igual que el resto de los Consejos, dependía del Ministerio de Instrucción Pública; tenía un presidente nombrado por el PEN con acuerdo del Senado y cuatro vocales —dos por el Ministerio de Instrucción Pública, uno por las instituciones “oficiales” y otro por las instituciones

²⁰ Celestino Marcó fue un radical antipersonalista oriundo de Entre Ríos, provincia de la que fue gobernador entre 1918 y 1921. Fue Ministro de Justicia e Instrucción Pública de Marcelo T. de Alvear entre 1922 y 1923. A lo largo de su trayectoria política estableció lazos con sectores conservadores y católicos como Atilio D’ell Oro Maini, ligado a la experiencia frustrada de la primera universidad católica (1910-1922). Probablemente esto explique la introducción de universidades libres en el proyecto de Ley Orgánica de Enseñanza. Para una descripción de la actuación de los intelectuales católicos durante el gobierno de M. T. de Alvear, ver: Altamirano, C. (2008: 355 y ss.).

²¹ M. T. de Alvear. Fundamentos del Proyecto de Ley Orgánica de Educación. En: Congreso Nacional. Cámara de Diputados. *Diario de Sesiones*. Sesión Ordinaria N° 57, 25 de septiembre de 1926, pp. 397 y ss.

²² No puede descartarse que la incorporación de estas regulaciones hayan estado relacionadas con el cierre de la primera universidad privada argentina, la Universidad Católica de Buenos Aires, que desarrolló actividades entre 1910 y 1920 abriendo una Facultad de Derecho; cerró “al no poderse conseguir una ley de reconocimiento de títulos” (Derisi, 1983: 16). El Estado Nacional ya otorgaba subsidios a instituciones educativas privadas: la Universidad Popular de La Boca —si bien no era propiamente una universidad— recibía, hacia 1920, ayuda financiera del Estado (Páez de la Torre, 2004).

“libres” —, con la misma duración que el cargo de Presidente de la República, renovables previo al fin de cada mandato presidencial —la elección de estos dos últimos delegados se organizaba a través de un sistema electoral basado en Asambleas integradas por un delegado de cada facultad existente—; poseía atribuciones para formular el presupuesto de gastos y de recursos, auditar la administración de los fondos realizada por las universidades, inspeccionar la enseñanza y las actividades universitarias, ratificar la creación de universidades o facultades, administrar el fondo universitario, designar a los docentes y, finalmente, aprobar toda creación, supresión o reforma de los planes de estudios así como de los estatutos (indicando modificaciones o su sanción definitiva).

Los sectores social-liberales también propusieron "consejos" como una instancia de coordinación pero a partir de los principios democráticos de representación, como por ejemplo el “Proyecto de Educación e Instrucción Pública” (1925) de Guillermo Sullivan,²³ que organizaba el sistema educativo desde el nivel primario al superior, cuyo gobierno general se encargaba a un Consejo Nacional de Educación e Instrucción Pública, presidido por el Ministro del ramo e integrado por un delegado del Consejo de Enseñanza Primaria, otro por el Consejo de Enseñanza Secundaria y uno más por cada Consejo de Enseñanza Superior —equivalente a los Consejos Superiores de cada Universidad—; para la conformación de estos últimos, diseñaba un sistema electoral de representantes del claustro de docentes titulares, de docentes suplentes y de estudiantes (con representación tripartita igualitaria); cada Facultad constituía una “sección” y cada Universidad un “distrito” electoral. Los delegados al Consejo Nacional por cada universidad eran nombrados por sus respectivos Consejos de Enseñanza Superior.

La aparición de estos proyectos acompañó el desarrollo de nuevas concepciones sobre el papel del Estado, las cuales propiciaban la ampliación de sus responsabilidades para intervenir y regular las actividades sociales y económicas, transformaciones que se consideraban necesarias para enfrentar los efectos de la Primera Guerra Mundial (Persello, 2000, 2001, 2009). Dichas concepciones se fortalecieron al combinarse con críticas al “despilfarro” de los recursos públicos y a las prácticas clientelares y caudillistas de la política que interferían en la cobertura de los cargos públicos, temas que enfrentaban a anti-personalistas, conservadores e yrigoyenistas. Estos debates alcanzaron a las universidades y se reformularon como parte de las fricciones entre “re-

²³ Congreso Nacional. Cámara de Diputados. Diario de Sesiones. Reunión N° 47, 9 de diciembre de 1925, pp. 98 y ss.

formistas” y “anti-reformistas”, es decir, una coyuntura de importante eferescencia del estudiantado universitario y de creciente visibilidad política de la actividad de federaciones y congresos nacionales, regionales o internacionales de estudiantes.²⁴

Durante la presidencia de Marcelo T. de Alvear aparecieron propuestas y experiencias incipientes de coordinación universitaria organizadas bajo la figura de “congresos”. Tal es el caso de la experiencia de los “Congresos Universitarios” implementados en 1923, que fueron una iniciativa de Benito Nazar Anchorena, entonces Presidente de la UNLP, los cuales obtuvieron el apoyo del presidente Alvear y se realizaron bajo los auspicios del PEN, con la asistencia del Ministro de Instrucción Pública (hasta 1928, Antonio Sagarna)²⁵ y la participación de los rectores/presidentes y decanos de las facultades de todas las universidades nacionales, e incluso de delegaciones de profesores y, en menor proporción, de estudiantes, así como de gobernadores y ministros provinciales.²⁶ Esta composición ofrece indicios de la índole de tales encuentros, en los que confluían los sectores dirigentes del gobierno y de la academia, la “aristocracia intelectual —la única legítima— del país [...] la flor y nata de los hombres de pensamiento [que] han de dar rumbos defi-

²⁴ Estos congresos tuvieron trascendencia no sólo en el ámbito universitario sino también en el político y en la prensa de la época. El Primer Congreso Internacional de Estudiantes tuvo lugar en México en 1921. Y debe notarse que, precisamente, al mismo asistió una delegación argentina en la que tres de sus cinco miembros eran de UNLP: Héctor Ripa Alberdi (presidente de la delegación), Arnaldo Orfila Reynal y Pablo Vrillaud. Ver: Rodríguez y Vazquez (2002).

²⁵ Sagarna y Nazar Anchorena representan las dos clases (burguesía y pequeña burguesía) que mayoritariamente accedían a la universidad. Antonio Sagarna provenía de una familia de inmigrantes vascos de extracción obrera asentados en Entre Ríos; estudió en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay y se graduó de abogado en la UNL. De trayectoria radical, fue maestro, profesor y ministro del primer gobernador radical de su provincia; Alvear lo nombró interventor en la UNC (1922), Ministro de Justicia e Instrucción Pública (1923-1928), y posteriormente Juez de la Corte Suprema de Justicia (Tanzi, 2005). Benito Nazar Anchorena estuvo al frente de la UNLP dos períodos consecutivos: 1921-1924 y 1924-1927. Proveniente de una familia terrateniente, inicialmente vinculado al radicalismo y al reformismo universitario, luego se acercó al conservadurismo. Propició la reducción de la participación estudiantil en el gobierno colegiado. Fue interventor nombrado por el gobierno de J. E. Uriburu en la UBA (1930-31) (Vallejo, 2001).

²⁶ Al Segundo Congreso, que se realizó en Buenos Aires en 1924, asistió el mismo presidente Marcelo T. de Alvear.

nidos y claros a la enseñanza superior”,²⁷ y grupos de filiación liberal social y socialistas ligados al reformismo universitario.²⁸ Afirmaba Nazar Anchorena en 1925, al inaugurar el III Congreso con sede en la UNC, que la iniciativa había concitado el apoyo de los docentes y de las autoridades de todas las universidades (Nazar Anchorena, 1926: 76). En sentido similar se expresaría el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Sagarna, en el acto de apertura del IV Congreso en la UNL (Sagarna, 1926: 364).

Se realizaron cinco congresos en sedes distintas: en 1923 (UNLP), 1924 (UBA), 1925 (UNC), 1926 (UNL) y 1927 (UNT). Su objetivo declarado fue generar un foro común para el tratamiento de los temas universitarios y de interés nacional; sesionaron organizados en “secciones” temáticas²⁹ más o menos correspondientes a las Facultades/disciplinas profesionales. Explicaba Nazar Anchorena en 1925, al abrir el III Congreso en la ciudad de Córdoba, que era “de urgente necesidad que los universitarios argentinos se conozcan para un más efectivo y provechoso intercambio espiritual”, que también conocieran su país, “para tomar por el conocimiento y el amor una efectiva posesión de la Patria y adquirir la consiguiente capacidad para servirla de la mejor manera posible”; al mismo tiempo, sugería que “las universidades argentinas sean inteligente y lealmente estudiadas *in situ* y en su funcionamiento real, conforme a sus finalidades y posibilidades” (Nazar Anchorena, 1926: 76).³⁰ De manera similar se expresó el rector Pedro Martínez en su discurso inaugural del IV Congreso en la UNL, caracterizando el encuentro como “un grande cabildo abierto universitario”, espacio de discusión que estimulaba la comprensión y la solidaridad universitarias, cuyos frutos podrían verse

²⁷ “El Cuarto Congreso Universitario. Inauguración”. *Santa Fe*, sábado 23 de octubre de 1926. Disponible en: <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/11419/?page=1>

²⁸ Luis Heyssen, dirigente del aprismo peruano que vino a Argentina a estudiar a la UNLP y llegó a la presidencia de la FULP, relató un enfrentamiento con estudiantes “conservadores” en el Congreso Universitario de 1926 [“A propósito del Congreso Universitario Anual”. *Sagitario*, 7, La Plata, noviembre de 1926, 126-129. Citado por Beigel (2006)]. Para un panorama más detallado del movimiento estudiantil reformista de izquierda en el contexto latinoamericano, ver: Cattáneo y Rodríguez, 2000.

²⁹ Las “Secciones” eran tres: I. Jurídica, Económica y Política, II. Humanidades y Educación, III. Química, IV. Física, Matemática y Astronómica, y V. Medicina.

³⁰ El rector de UNT, Juan B. Terán, defendería la creación de universidades particulares, cuya aparición “sería un hecho memorable, no solamente como muestra de comprensión de las necesidades más íntimas de la sociedad, sino como estímulo, emulación y sugestión para las universidades oficiales” (Terán, 1926: 86).

con el tiempo, aunque sus resoluciones no revistieran “la obligatoriedad de la ley”. Siendo las universidades “instituciones de orden social”, “[c]oncordarlas es aumentarlas en proporción geométrica, es darles nuevos y mayores valores como el que cobran los materiales aislados hasta que la concepción del arquetipo levanta con ellos la coherente unidad de la fábrica” (*Santa Fe*, “El IV Congreso...”, 24 de octubre de 1926).

El periódico provincial *Santa Fe*, del domingo 24 de octubre de 1926,³¹ enumeró los temas tratados y las conclusiones de la I Sección “Jurídica Económica y Política” del IV Congreso. Se trataron no sólo cuestiones académico-científicas, sino también propuestas (de profesores individuales, de equipos o de cátedras) de política pública en general, mostrando diversas visiones sobre las prioridades de la política sectorial. Se presentaron propuestas de modificación del sistema electoral nacional para introducir la representación proporcional de mayorías/minorías, reforma de las leyes sobre inembargabilidad del bien de familia para proteger los hogares modestos, recomendaciones para prohibir el voto de analfabetos, para dictar un código de Legislación Industrial y Obrera, para reformar el sistema impositivo de acuerdo con los principios de progresividad, *minimum* de existencia y discriminación, recomendar la formación del personal administrativo del Estado, creando institutos y escuelas de Ciencias Políticas, entre otras. También se hicieron recomendaciones estrictamente académicas, por ejemplo, “intensificar” los estudios de doctorado en las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales. La Sección II, “Humanidades y Educación”, aprobó por unanimidad una recomendación para “constituir la confederación de las Universidades Nacionales Argentinas (propuesto por el doctor Benito Nazar de Anchorena),³² crear cátedras de Historia Argentina Contemporánea en todas las universidades, promover la formación del profesorado universitario “teniendo en cuenta su consagración exclusiva a la investigación científica y a la cultura superior”, recomendar contenidos para los cursos de Historia de la Civilización en las escuelas secundarias, así como generar un servicio de información universi-

³¹ Ver: “El IV Congreso Anual Universitario. Ayer iniciaron sus tareas las diversas secciones. Los temas considerados y resueltos. Diversos actos celebrados”. *Santa Fe*, 24 de octubre de 1926. Disponible en: <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/11420/?page=1>

Referencias a las resoluciones de este Congreso en relación con propuestas para la conformación de un funcionariado público formado en la universidad, para superar el sesgo “clientelar” de la burocracia estatal pueden encontrarse en: Gluck y Mutti (2009).

³² “Congreso Anual Universitario”. *Santa Fe*, Lunes 25 de octubre de 1926. Disponible en: <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/11422/?page=1>

taria sobre los proyectos de investigación y publicaciones existentes en cada universidad. A instancias de los delegados R. Márquez Miranda, Osvaldo Loudet, León Dujovne y Alberto Palcos (ligados al reformismo), el IV Congreso aprobó una declaración que abogaba por el desarrollo amplio de becas para facilitar los estudios universitarios “a cuantos jóvenes aptos estén en condiciones de cursar sus estudios”.³³

El impacto de estas experiencias probablemente resuena en el proyecto de ley sectorial que presentó el diputado Pedro Cossio³⁴ en 1929. Respetando las reivindicaciones reformistas, Cossio incorporó un Congreso Universitario de celebración anual para “tratar temas relacionados con la vida científica de la universidad”, con la idea de “uniformar la educación filosófica común de la enseñanza superior entre las diversas universidades”. A diferencia de las experiencias de los Congresos Anuales que hemos descrito, el diputado restringía la participación a sólo un representante delegado por cada universidad (Art. 46), sin especificar ni su carácter ni su forma de elección. Estimar el grado en que estos Congresos pudieron influir en la política pública del gobierno de Alvear requiere profundizar la investigación.³⁵

³³ “Congreso Nacional Universitario”. *Santa Fe*, Martes 26 de octubre de 1926. Disponible en: <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/11422/?page=1>

³⁴ Diputado por Tucumán, Cossio presentó su proyecto cuando se desarrollaban en la UNT fuertes conflictos internos y huelgas de la Federación Universitaria de Tucumán – en manos del Reformismo – para efectivizar la participación estudiantil en el gobierno garantizada por la reforma de los Estatutos en 1924 (Rectorado de Juan. B. Terán) (Guerra Orozco, 2007).

³⁵ Diferentes protagonistas de la época evaluaron de manera diversa el impacto de sus recomendaciones. En 1926 el Ministro Sagarna afirmaría que “Pocas son las conclusiones de los congresos anteriores que han tenido, hasta hoy, una traducción en realidades y quizá tendremos que esperar algún tiempo para que ello se produzca, pero es seguro que todas las universidades argentinas tienen hoy mutuo conocimiento y aprecio, muy superior al que tenían en 1923, a la hora de la conferencia inicial...” (Sagarna, 1926: 364). Al abrir las sesiones ordinarias del Congreso Nacional en 1928, el Presidente Alvear afirmaba, por el contrario que: “En el año pasado se celebró en Tucumán el Quinto Congreso Universitario Anual, iniciado y organizado por la Universidad Nacional de La Plata, terminándose, así, el primer ciclo de esas reuniones tan interesantes y fecundas; el Poder Ejecutivo estuvo en todas ellas representado y puedo afirmar a Vuestra Honorabilidad y al país que, gracias a esos Congresos, los universitarios argentinos se conocen y conocen al país mejor, que varias de sus conclusiones han sido aceptadas en actos de Gobierno, en proyectos legislativos, en planes y programas de estudios. Recomiendo a Vuestra Honorabilidad la provisión de los recursos necesarios para que esta institución perdure y se perfeccione” (Alvear, 1928: 7).

El problema y la necesidad de coordinación universitaria: su aparición como parte del desarrollo y la crisis del reformismo liberal en los planos social, político y educativo

Al poner en perspectiva histórico-social la coordinación interuniversitaria, como objeto de debate político y de preocupación social entre 1885 y 1930 en Argentina, se observa que la cuestión se introdujo en la “agenda” universitaria formando parte de las disputas por la apertura o el cierre social de la Universidad y por la interpretación de su papel en el progreso social. El fenómeno aparece como un componente en los intentos de reforma del sistema educativo como un todo, pero también en las demandas de transformación de las formas de actuación y de diseño del aparato estatal. Es un panorama rico y diverso, con aristas que permiten enriquecer las interpretaciones centradas en la dualidad de tipos ideales “coordinación colegiada/ coordinación centralizada”. Hacia la década de 1930, con cinco universidades nacionales (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Litoral y Tucumán), se habían desarrollado ya concepciones contrastantes sobre las formas de coordinar, defendidas por grupos y sectores sociales diferenciados. Las propuestas reflejaron la crisis del régimen oligárquico y la formulación, el ascenso y el quiebre de una “solución pluralista”, acompañada en el plano nacional por la disolución y la recomposición del bloque de fuerzas dominantes y, en el plano internacional, por la crisis y el reacomodamiento del capitalismo mundial entre las dos guerras. En trazos gruesos pueden reconocerse dos vertientes, portadas por:

- Grupos liberal-reformistas, que pensaron la coordinación entre las universidades a partir de principios políticos democratizadores y pluralistas;
- Fracciones asociadas al proceso de “cierre conservador” en un contexto de debilitamiento del paradigma político liberal y de avance de los diversos nacionalismos, más cercanos a formas corporativas de representación funcional.

Sus disputas reflejaron y afectaron el curso de dos importantes procesos: el incremento de la contestación política de sectores beneficiados por una efectiva movilidad social ascendente, y la división de las clases dominantes en el plano de los intereses políticos (verbigracia, la aparición de una fracción reformista) y materiales (verbigracia, la conformación de una fracción terrateniente con intereses en la industria) (Villanueva, 1972). Se hicieron presentes argumentos sobre la necesidad de garantizar la racionalidad administrativa, de instalar algún tipo de planificación, de controlar las prioridades de asig-

nación del gasto público y, en última instancia, de “ordenar” las actividades universitarias al servicio de un proyecto social que comenzaba a reconocer los límites del modelo agro-exportador. Dentro de ese proyecto, se comenzó a delinear una nueva forma de Estado, llamado a procesar las contradicciones de un bloque de fuerzas sociales inestable y facilitador del pasaje hacia una fase pluralista.

Al no materializarse los intentos de reforma del sistema educativo para el “cierre social” por la vía de la generación de circuitos educativos segmentados, se implementaron políticas restrictivas, con efectos evidentes en la reducción del ritmo de crecimiento de la matrícula de las escuelas medias y de las universidades. Según datos aportados por Cano (1986: 106 y ss.), en la década de 1910 la matrícula del nivel medio crecería a un ritmo promedio anual de alrededor del 10%, mientras que en la década de 1920 lo haría a un 5.9%, absorbiendo en 1930 a 85 732 alumnos. En el nivel universitario, en los tres años que van de 1918 a 1921 — años en los que se introdujeron reformas en los estatutos de las universidades en línea con los postulados reformistas — se incorporaron más de 5 000 estudiantes, pasando de 8 634 a 14 057; harían falta siete años para que se incorporara una cantidad semejante, llevando la matrícula durante 1930 a 20 258 alumnos (19 848 en 1929).

Como hemos señalado, la coordinación universitaria apareció en este periodo como una preocupación dentro de los intentos de reforma del sistema educativo como un todo. Aspectos tales como la necesidad de criterios comunes en los sistemas de ingreso, la equivalencia de títulos, los planes y estatutos, la administración del presupuesto sectorial y la designación de docentes, entre otras responsabilidades, se pensaron por primera vez depositadas en un espacio diferenciado del PEN y de las instituciones mismas. Así, en el periodo analizado, las discusiones fundacionales respecto de la demarcación de los límites de la Universidad *en o al lado* del Estado (ver nota al pie número 1) se enriquecieron con debates sobre nuevas cuestiones como las prioridades de inversión en educación y los proyectos de modernización y de crecimiento universitario y nacional, coincidiendo en las críticas al perfil predominantemente profesionalista de la formación universitaria (por ejemplo, Sagarna, 1926, 365-366). Las fracciones liberales reformistas que apoyaron la reforma política en la sociedad y en las universidades enfrentadas al régimen oligárquico de dominación también adoptaron la idea de que era necesario dotar de organicidad y de articulación al sistema educativo, incluyendo a las universidades.

No obstante, si bien los proyectos de Saavedra Lamas (1916), Sullivan (1925) y Alvear/Marcó (1926) comparten la relocalización de atribuciones en la cabeza de un *Consejo* — en todos los casos presidido o bajo la jurisdicción

del Ministro de Instrucción Pública—, muestran diferencias en su composición y en su articulación con la estructura del sistema de gobierno de la educación, pues corresponden a distintos proyectos sociales y políticos en el bloque de fuerzas: representación democrática amplia en el caso de Sullivan; representación con criterios político-burocráticos (participación del Senado en el proceso de conformación, equilibrio entre delegados del PEN y de las Universidades) e intentos de privatización (legalización no sólo de universidades libres sino incorporación de sus representantes en el aparato del Estado) en el caso de Marcó; o la representación combinando criterios jerárquicos y democráticos en el caso de Saavedra Lamas.

Según Sullivan y Cossio, el interés por “coordinar” se justificaba como una reivindicación democrática que permitiera ampliar las instancias de discusión sobre el papel de la Universidad en la sociedad, mantenerla “abierta” a los sectores sociales en ascenso y crear un espacio universitario común más allá de las fronteras de cada institución, permitiendo a los académicos —que comenzaban a recortarse como capa social particularizada— incidir en la definición de políticas públicas. Para Saavedra Lamas y Marcó, la coordinación parece más ligada al interés por neutralizar conflictos sociales y políticos, integrar la Universidad al aparato del Estado, resolver problemas de asignación de dinero público en momentos de crisis fiscal, así como también, en el caso de Marcó, quebrar el monopolio estatal sobre la educación universitaria, defendiendo a las fracciones conservadoras de la amenaza representada por el Radicalismo. Acompañando esos debates y propuestas, en la década de 1920 registramos las primeras experiencias de organización de espacios de discusión y de coordinación sectorial —los Congresos Universitarios—, en los que confluyeron universitarios, funcionarios y gobernantes de ambos grupos.

Estos ejes serán resignificados en la etapa que se abre con el golpe de Estado de 1930, en la que se hicieron ya evidentes cambios más generales en las concepciones y acciones del estado capitalista occidental en su transición a su forma corporativa e intervencionista. A partir de 1930, la conveniencia de una instancia de coordinación universitaria será reformulada cuando se constituya en el poder un nuevo bloque de fuerzas en el que diversos sectores y fracciones nacionalistas, conservadoras, católicas, y liberal-conservadoras avanzarán en la reestructuración de las funciones y del aparato de Estado con el objetivo de regular las nuevas condiciones económicas y políticas. A estas iniciativas, “desde arriba” (desde la cúspide del Estado), se le sumarán iniciativas defensivas, originadas por algunos colectivos que comienzan a diferenciarse al interior de las universidades: reaccionando a las restricciones presupuestarias y a las intervenciones de los gobiernos de la Década Infame,

los rectores se constituirán en actor político colectivo, elaborando estrategias para efectuar demandas a los Gobiernos de manera unificada.

Referencias

- Altamirano, Carlos (2008). *Historia de los intelectuales en América Latina: los avatares de la "ciudad letrada" en el siglo xx*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ansaldi, Waldo (1991). *Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para problematizar el término oligarquía en América Latina*. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Inter-Escuelas/Departamentos de Historia de Universidades Nacionales. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 11-13 de septiembre.
- Ansaldi, Waldo (1994a). Mediaciones políticas y construcción de la democracia argentina. Estudios. *Revista del Centro de Estudios Avanzados*, 3.
- Ansaldi, Waldo (1994b). La interferencia está en el canal. Mediaciones políticas (partidarias y corporativas) en la construcción de la democracia en Argentina. *Boletín Americanista*, 34 (44), Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia.
- Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (coords.) (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bergel, Martín (2006). Manuel Seoane y Luis Heysen: el entrelugar de los exiliados apristas peruanos en la Argentina de los veinte. *Políticas de la Memoria*, 6 (7).
- Biagini, Hugo (2000). *La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuente*. Buenos Aires: Leviatán.
- Botana, Natalio (1998). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo (2012). Formación de los sectores dirigentes y controversias políticas en el ámbito universitario: el caso de las facultades de Derecho 1890-1912. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 37.
- Busaniche, José Carmelo (1977). Antecedentes y creación de la UNL. *Revista Universidad*, 87.
- Cano, Daniel (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano-FLACSO-CRESALC/UNESCO.
- Cantini, José Luis (1997). *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Cattáneo, Liliana y Rodríguez, Fernando D. (2000). Ariel exasperado. Desventuras de la reforma universitaria en la década del veinte. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 4.
- Chiroleu, Adriana (2000). La reforma universitaria. En R. Falcón. *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. *Nueva Historia Argentina*, T. VI (pp. 359-389). Buenos Aires: Sudamericana.

- Cucuzza, Héctor (1985). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En F. Hillert *et al.* *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis* (pp. 103-136). Buenos Aires: Cartago.
- De Imaz, José Luis (1969). *Los que mandan*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Derisi, Octavio Nicolás (1983). *La Universidad Católica Argentina en el recuerdo: a los 25 años de su fundación*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/universidad-catolica-argentina-fundacion-derisi.pdf>
- Favaro, Orietta y Morinelli, Marta (1991). De la revolución del 90 al golpe del 30: el reformismo liberal en el Río de la Plata. *Revista de Historia*, 2 (noviembre), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.
- Fernández Lamarra, Norberto (2003). *La Educación Superior en la Argentina en debate*, Buenos Aires: EUDEBA-IESALC/UNESCO.
- Fernández, Ma. Anita; Lemos, Ma. Luisa y Wiñar, David (1997). *La Argentina fragmentada. El caso de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- García, Susana V. (2000). "Embajadores intelectuales". El apoyo del Estado a los congresos de estudiantes americanos a principios del siglo xx. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, 10 (19).
- García, Susana V. (2010). *Enseñanza científica y cultura académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gluck, Mario y Mutti, Gastón (2009). Política de masas y eficacia gubernamental en la Argentina de los años 20': el surgimiento de los estudios de ciencias políticas en Rosario. Los proyectos de Rafael Bielsa y Juan Álvarez. *Revista de Ciencia Política y Relaciones Internacionales*, 2 (2).
- Gómez, Teresita (1997). Planificación en Argentina ¿redefinición de un modelo de crecimiento? *Estudios Sociales. Revista Universitaria semestral*, 7 (12).
- Gómez, Teresita (2013). La planificación en la Argentina en la primera mitad del siglo xx. En A. Muller y T. Gómez (comps.). *La planificación en Argentina en perspectiva (1930-2012)* (pp. 57-83). Buenos Aires: CESP-UBA.
- Graciano, Osvaldo (2003). Intelectuales, ciencia y política en la Argentina neoconservadora. La experiencia de los universitarios socialistas. *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 14 (2). Recuperado de: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/issue/view/63>
- Graciarena, Jorge (1971). Clases medias y movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino: 1918-1966. *Revista Mexicana de Sociología*, 33 (1).
- Graciarena, Jorge (1985). El Estado Latinoamericano. Perspectiva. Figuras, Crisis, Prospectiva. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, 5.
- Guerra Orozco, Cecilia (2007). *Un factor de tensión en los claustros universitarios: la participación estudiantil*. Ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Tucumán, UNT, 19 a 22 de septiembre.
- Halperín Donghi, Tulio (1969). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Hora, Roy (2014). La elite económica argentina, 1810-1914. *Revista de Sociología e Política*, 22 (52).

- Losada, Leandro (2007). ¿Oligarquía o elites? Estructura y composición de las clases altas de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y 1930. *Hispanic American Historical Review*, 87 (1).
- Muller, Alberto (2013). Planificación: notas introductorias. En A. Muller y T. Gómez (comps.). *La Planificación en Argentina en perspectiva (1930-2012)* (pp. 3-34). Buenos Aires: UBA-CESPA.
- Murmis, Miguel y Portantiero, Juan C. (1968). *Crecimiento industrial y alianza de clases en la Argentina (1930-1940)*. Buenos Aires: Instituto "Di Tella". Documento N° 49, mimeo.
- Nosiglia, Ma. Catalina y Mülle, Verónica P. (2012). Las transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: el papel del Consejo Interuniversitario Nacional en la definición de políticas Universitarias. *Políticas Educativas*, 5 (2).
- Ortiz, Tulio (coord.) (2012). *La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en la formación de las elites*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones-Facultad de Derecho-UBA.
- Ortiz, Tulio y Scotti, Luciana (2008). *Las reformas antes de la Reforma. Primeros movimientos estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de: www.uba.ar/reforma/download/reformas.pdf
- Páez de la Torre, C. (2004, 4 de julio). "1921, la Universidad de Tucumán se hace nacional". *La Gaceta-Tucumán*. Recuperado de: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/208959/la-gaceta-literaria/1921-universidad-tucuman-se-hace-nacional.html>
- Páez de la Torre, C. (2012, 23 de diciembre). "La gran huelga estudiantil de 1932". *La Gaceta-Tucumán*. Recuperado de: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/526471/sociedad/gran-huelga-estudiantil-1932.html>
- Persello, Ana V. (2009). *De las juntas y comisiones al Consejo Nacional Económico. La administración pública en los años 30*. Trabajo presentado en el Instituto de Desarrollo Económico y Social/Saberes del Estado y Elites Estatales. Recuperado de: <http://saberesdeestado.ides.org.ar/archivos/208>
- Persello, Ana V. (2001). Administración y política en los gobiernos radicales, 1916-1930. *Sociohistórica*, 8.
- Persello, Ana V. (2000). Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política. En R. Falcón. *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. *Nueva Historia Argentina*, T. VI (pp, 59-100). Buenos Aires: Sudamericana.
- Portantiero, Juan C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Historia de la Educación Argentina I, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Rodríguez, Fernando D. y Vázquez, Karina (2002). Gritos y susurros en el jardín de Akademus. El movimiento estudiantil reformista en La Plata a través de sus revistas (1923-1927). *Intellèctus Revista Eletrônica*, I (2). Recuperado de: <http://www.intellectus.uerj.br/>

- Rojkind, Inés (2007). *Estudiantes, universidad y política en el Buenos Aires del novecientos*. Ponencia presentada en las XXI Jornadas Inter-escuelas/Departamentos de Historia. Tucumán: UNT, 19 a 22 de septiembre.
- Romero, Ricardo (2004). Reformismo y Universidad. En H. Biagini et al. *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I, Identidad, utopía, integración (1910-1930)* (pp. 233-242). Buenos Aires: Biblos.
- Ruvituso, Clara (2008). *Política universitaria y campo académico. Un estudio centrado en la trayectoria del área de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (1920-1955)*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Recuperado de: <http://www.aacademica.com/000-096/44/691>
- Saguier, Eduardo y Meabe, Joaquín (2013). *Arqueología del mandarinato y de la nomenclatura académica. Absolutismo, Ilustración, Reforma y Contra-Ilustración en el Río de la Plata y en Argentina (1600-2012)*. Buenos Aires: Lugar.
- Sánchez Martínez, Eduardo (2003). *La Legislación sobre Educación Superior en Argentina: entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Buenos Aires: UNESCO/IESALC.
- Sartelli, Eduardo (2011). Las bisagras de la historia. La Argentina, de la Colonia a la Revolución. En Eduardo Sartelli (comp.). *La crisis orgánica de la sociedad argentina* (pp. 3-12). Buenos Aires: EfyL.
- Suasnábar, Claudio (2009). La Reforma Universitaria de Córdoba: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política en la Argentina. *Praxis Educativa*, 4 (1).
- Tanzi, Héctor José (2005). Historia ideológica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (1930-1947). *IUSHISTORIA Revista Electrónica*. Recuperado de: www.p3.usal.edu.ar/index.php/iushistoria/article/viewFile/1648/2081
- Tedesco, Juan C. (1986) [1970]. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Terán, Óscar (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin de siglo (1880-1910). Derivas a la "cultura científica"*. Buenos Aires: FCE.
- Vallejo, Gustavo (2001). "El culto de lo bello". La universidad humanista de la década del '20. En H. Biagini. *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 113-152). La Plata: UNLP.
- Vera de Flachs, Ma. C. (2006). Contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936). En Renate Marsiske (Coord.). *Movimientos Estudiantiles en la Historia de América Latina III* (pp. 21-80). México: Plaza y Valdés Editores.
- Vignoli, M. (2004). *La nacionalización de la universidad durante la gestión radical de Miguel Campero (1935-1939)*. Actas del II Congreso sobre la Historia de la Universidad. Recuperado de: <http://www.2historia.unt.edu.ar/index.php/actas-primer-congreso>
- Villanueva, Javier (1972). El origen de la industrialización argentina. *Desarrollo Económico*, 12 (47).
- Vior, Susana; Misuraca, Ma. Rosa; Más Rocha, Stella M. (2001). *Radicalismo y educación: 1916-1930*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Morelia-México.

- Vior, Susana; Misuraca, Ma. Rosa; Más Rocha, Stella M. (2004). *La Nación, el Estado y la educación: entre el liberalismo social y el liberalismo conservador*. Ponencia presentada en Congreso Internacional "Educación, lenguaje y sociedad". Tensiones Educativas en América Latina, UNLPam, Argentina. Recuperado de: www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/078.pdf
- Zimmermann, Eduardo (1992). Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: Argentina, 1890-1916. *Desarrollo Económico*, 31 (124).
- Zimmermann, Eduardo (1995). *Los liberales reformistas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Zimmermann, Eduardo (1998). La prensa y la oposición política en la Argentina de comienzos de siglo: el caso de "La Nación" y el Partido Republicano. *Estudios Sociales*, 15 (1).

Fuentes Documentales

- Alvear, Marcelo T. (1928). *Mensaje del Excmo. Señor Presidente de la Nación, Marcelo T. de Alvear al inaugurar el período ordinario de sesiones del H. Congreso Nacional*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación.
- Dirección de Información Parlamentaria (2010). *Educación Superior. Antecedentes para la Reforma*. Buenos Aires: HCDN-Secretaría Parlamentaria.
- Congreso Nacional (1899). Cámara de Diputados. *9º Sesión Ordinaria del 5 de Junio de 1899*. Buenos Aires: Congreso Nacional.
- El Tercer Congreso Universitario (1926). Crónica Universitaria. *Revista de la UNC*. 13 (1-3, enero-marzo).
- Lugones, L. (1903). *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*. Buenos Aires: s/r.
- Nazar Anchorena, Benito (1926). Discurso de apertura del Tercer Congreso Universitario Anual. Córdoba. En: El Tercer Congreso Universitario Anual. Discursos. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 13 (1-3 enero-marzo).
- Periódico "Santa Fe", años 1925 y 1926.
- Saavedra Lamas, Carlos (1916). *El gobierno educacional. Discurso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la apertura de los cursos de la Universidad de La Plata*. 25 de abril de 1916. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos.
- Sagarna, Antonio (1926). Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Cuarto Congreso Anual Universitario en Santa Fe. En: *VERBUM, Revista del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires.



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*

An analysis of the Integral Upper Secondary Education Reform from the professors' perspective. The case of the University of Guadalajara's Preparatory School No. 9

Jon Olaskoaga Larrauri**

Carlos Mendoza Sepúlveda***

Elia Marúm Espinosa****

* Este trabajo se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) al grupo de investigación de ECUALE, a través de la convocatoria de grupos de investigación. Referencia GIU: 13/42, y por la Universidad de Guadalajara por el programa Prosní.

** Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.

*** Programa del PNPC del Conacyt. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.

**** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.

Recibido el 30 de junio de 2017; aceptado el 06 de marzo del 2018.

Resumen

Este artículo describe y analiza las opiniones de los profesores de una escuela preparatoria sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México. Las previsiones de algunos autores apuntaban a que la RIEMS podía generar conflicto y rechazo por parte del profesorado, impelido a transformar su práctica docente y en riesgo de perder parte de su identidad y de su autoridad. Sin embargo, las respuestas obtenidas en este trabajo demuestran que, cuando se dan las condiciones apropiadas, los docentes están dispuestos a comulgar con los principios y los objetivos de la RIEMS.

Palabras clave: Opiniones del profesorado; Competencias; Educación Media Superior; Reforma educativa; México

Abstract

This article describes the views of Upper Secondary Education teachers regarding the Integral Upper Secondary Education Reform (RIEMS) in Mexico. Some authors had predicted that RIEMS would generate conflict and rejection by the faculty, who would feel impelled to transform their teaching practice and at risk for losing part of their identity and authority. However, our results demonstrate that, when the appropriate conditions are met, the teachers are open to adopting the principles and objectives of RIEMS.

Keywords: Opinions of the faculty; Competences; Upper secondary education; Educational reform; Mexico

Introducción

La historia de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es la de un proceso anunciado. Los cambios en la enseñanza secundaria (2006) auguraban una reforma de carácter igualmente integral en la Educación Media Superior (EMS). Además, parecía evidente que la EMS sufría un histórico déficit de atención por parte de las instancias públicas, sobre todo cuando se compara con el interés generado por los niveles de educación básica y de educación superior (Fonseca, 2011). La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005 apuntaba a que era inminente algún tipo de reparación en este sentido. Finalmente, los indicadores básicos en el seguimiento de las instituciones educativas (cobertura, eficiencia terminal, deserción, etcétera) lanzaban un mensaje de urgencia en la toma de medidas y, por si todo lo anterior no fuera suficiente, algunos organismos internacionales apuraban al país por generar una reforma en este nivel educativo, lo cual también contribuyó a poner en la agenda política algunas necesidades como la de establecer un modelo educativo único, definir un perfil del egresado y favorecer con ello la movilidad estudiantil entre las modalidades existentes en este nivel educativo (Núñez, 2013).¹

¹ Lineamientos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1948), en su artículo 3º, fracción 2, inciso a), y que han servido de parámetro, al menos formal, para establecer las directrices educativas no solamente por lo que respecta a la educación en general (cuya Ley retoma, desde luego, el contenido de dicho precepto), sino que también a la educación impartida por las facultades y escuelas públicas de Derecho, tal como se verá en algunos ejemplos del perfil de egreso de dicha licenciatura.

En el ciclo escolar 2008/09 entró finalmente en vigor la Reforma Integral de la Educación Media Superior con cuatro ejes y tres principios esenciales. Los ejes en los que opera la RIEMS son: 1) Un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) la definición y la regulación de las modalidades de oferta; 3) un sistema de mecanismos de gestión, y 4) la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Sus principios básicos son: a) el reconocimiento universal de las modalidades y subsistemas; b) la pertinencia y la relevancia de los planes de estudio, y c) la garantía de movilidad de los estudiantes entre subsistemas.

En definitiva, la RIEMS proyectaba poner un orden largamente ignorado en el nivel educativo de la EMS, introduciendo suficientes elementos de homogeneidad entre sus distintos subsistemas, para lo cual se empleó el esquema de las competencias educativas. Las ventajas de un sistema más integrado operarían en dos sentidos diferentes: hacia fuera, añadiendo comprensibilidad al mismo y homogenizando el valor curricular de los diferentes subsistemas (que a su vez es respaldado por los mecanismos de certificación); y hacia dentro, facilitando el tránsito de los estudiantes entre los subsistemas a través de la portabilidad de sus logros. Al mismo tiempo, la RIEMS pretendía poner al día el modelo de enseñanza y los métodos pedagógicos en este nivel educativo. Con la esperanza de dotar al sistema de mayor pertinencia, se optó por un enfoque constructivista basado en la enseñanza por competencias, muy significativo por tratarse de una traslación del foco educativo desde el catedrático hacia los estudiantes y de un correlativo cambio de rol del profesorado.

Desde la puesta en marcha de la RIEMS se han multiplicado las opiniones sobre la oportunidad de la reforma o sobre la idoneidad de su diseño. Se ha acusado a la reforma de ser mero reflejo de las modas imperantes en el contexto internacional (Fonseca, 2011), o de llevarse a cabo con métodos impositivos y sin considerar la opinión del profesorado (Macías, 2009). Sin embargo, faltan o son insuficientes las evaluaciones objetivas de la reforma, máxime cuando ya han transcurrido ocho años desde su puesta en marcha y sus efectos comienzan a percibirse desprovistos de la influencia de factores circunstanciales.

Este artículo propone un primer ensayo en este sentido, que consiste en reunir opiniones del profesorado sujeto a la reforma; la pertinencia del tratamiento se justifica por el papel central que al docente le corresponde en cualquier reforma educativa, y por tanto en la RIEMS. No obstante, se reconoce que el ejercicio que se llevará a cabo no alcanza la categoría de evaluación. Una evaluación requeriría cuando menos considerar las opiniones del resto de los agentes, fijar los objetivos del sistema y establecer algún tipo de me-

dida de los logros. En cambio, el artículo contiene un ejercicio incompleto, aunque esperamos que resulte interesante, que incluye una descripción de algunas circunstancias que rodean e inciden en la eficacia de la reforma, considerando cuestiones asociadas a su diseño; un resumen de los argumentos que pronostican la escasa colaboración —y aun el rechazo y la resistencia— de los maestros; una somera revisión de los resultados objetivos a la luz de varios indicadores básicos; y, finalmente, la descripción de las opiniones de los docentes con respecto a la RIEMS, ejercicio efectuado en una escuela perteneciente al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que incluye la descripción del estudio de caso y los métodos seguidos en la recopilación de los datos, la descripción de las opiniones sobre la RIEMS, más una valoración por parte de los docentes respecto a las competencias y las prácticas promovidas. El artículo termina con algunas de nuestras conclusiones.

Circunstancias y expectativas sobre la Reforma de la Educación Media Superior

La mayoría de los analistas no han festejado la llegada de la RIEMS, ni inmediatamente después de su diseño y puesta en marcha, ni tampoco después de transcurrido el tiempo que un elemental sentido de la prudencia aconseja dejar pasar, antes de juzgar severamente las consecuencias de una reforma educativa.

Como todas las reformas educativas, la RIEMS tuvo que aplicarse en circunstancias que no fueron las idóneas. Por ejemplo, para algunos autores la propuesta de modificación de los métodos pedagógicos, implícita en la RIEMS, resulta atractiva pero irrealizable en las condiciones actuales, en particular por la saturación de las cargas horarias del profesorado en la EMS; las novedades metodológicas que propone la reforma se conjugan mal con un excesivo número de estudiantes por grupo (González, Camacho y García, 2015). Para otros autores, la realidad vigente también puede representar un obstáculo. De acuerdo con Ibarra *et al.* (2012), la planta docente en el nivel de la EMS no tiene el perfil adecuado para el modelo que se intenta aplicar con la RIEMS: la mayoría del profesorado no cuenta con una formación pedagógica específica, solamente el 60% se ha titulado como profesionista, menos del 20% posee un posgrado. González, Camacho y García (2015), o Vilchis (2014), abundan en la misma idea y destacan que la mayor parte de los catedráticos tiene una formación eminentemente disciplinar, pero carece de las habilidades pedagógicas que demanda el nuevo modelo. Fonseca (2011: 49) añade que sólo el 10% de los educadores dispone de la formación inicial de tipo pedagógico.

Algunos sondeos, como el de López (2011), realizado en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, muestran que la mayoría de los docentes reconoce que su formación en la enseñanza por competencias es insuficiente, e incluso que existe cierto desconocimiento de los elementos que componen la RIEMS. En general, se percibe que el profesorado en este nivel educativo carece del reconocimiento social que merece, y que las compensaciones salariales en el sector no permiten atraer a los individuos con mejor formación y con una vocación más sólida. Todo ello repercute en que los maestros tiendan a compaginar la docencia con otras ocupaciones, o que afronten la actividad académica como una dedicación temporal (Ibarra *et al.*, 2012; Fonseca, 2011).

Más allá de las circunstancias en las que se aplicó, la RIEMS adoleció — de acuerdo con la opinión de algunos analistas — de varios defectos de diseño. Tedesco y López (2002) señalan con respecto a las reformas de la educación secundaria en América Latina que, por lo general, resultan demasiado integrales, buscan resolver todos los problemas simultáneamente. Para estos autores resulta más inteligente asumir la complejidad y la heterogeneidad de las situaciones existentes, evitando soluciones únicas; transitar adaptativamente entre el escenario actual y las metas deseadas; y considerar la prioridad de los aspectos pedagógicos en las reformas educativas. Los mismos argumentos podrían aplicarse a la RIEMS.

Otro pretendido defecto de la reforma consiste, según varios autores, en su carácter impositivo y su implementación vertical. Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009) analizan la reforma de la educación secundaria, y en ella advierten la ausencia de una fase previa de consulta al profesorado y la utilización de los programas de capacitación como mecanismos de comunicación de los contenidos de la reforma y de socialización de los docentes en sus valores y objetivos. En la EMS se ha seguido un idéntico esquema (Fonseca, 2011); para algunos autores estas soluciones esconden la escasa consideración al profesorado entre los decisores de las políticas públicas: el maestro es “estigmatizado” y se le atribuye la responsabilidad del rezago de este nivel educativo (Ibarra *et al.*, 2012: 2).

Por último, existen dudas sobre la correcta y unívoca comunicación de los contenidos de la reforma y se sugiere que ello puede provocar confusiones respecto a la manera de trabajar en la educación por competencias. Los trabajos de García y Martínez (2014) demuestran que los docentes utilizan diferentes modelos de enseñanza por competencias, en parte como consecuencia de que no han recibido una formación homogénea. La falta de coordinación también la pusieron de manifiesto Naranjo, Villeda y Pérez (2009); estos autores estudiaron el caso de un grupo de profesores de Biología y concluyeron que el grado diverso de actualización de las habilidades (con independencia

de sus causas: ingreso relativamente reciente a la función docente, disponibilidad de tiempo, interés personal o incluso una mayor o menor resistencia al cambio) dificultaba seriamente la introducción de nuevas metodologías, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Valoración de la reforma y opiniones de los docentes sobre la RIEMS

Algunas voces críticas presagiaron un estrepitoso fracaso de la RIEMS prácticamente desde su inicio; incluso la calificaron como un criminal despilfarro de recursos, y denunciaron su aplicación forzada y unilateral, discriminatoria de las percepciones disidentes (Macías, 2009). Más recientemente, Lozano (2012) describe la RIEMS como una suma de buenos deseos, sin sustentos claros y medibles y, sobre todo, operables; augura su fracaso en caso de no atenderse los problemas que presenta y de no considerar las condiciones reales de los actores y sus diferencias. De un modo similar se expresan Ibarra *et al.* (2013), quienes observan a la reforma como necesaria, pero consideran que no se diseñó de la manera más adecuada.

Buena parte de estas críticas hacia la RIEMS tienen como base su pretendida incapacidad para hallar consensos entre los diferentes intereses afectados, y todavía más en particular, en su insensibilidad hacia las posturas de los maestros. En este sentido, Salas y Murillo (2013) afirman que el gran reto de la RIEMS se encuentra en la creación de vínculos de cooperación entre los agentes involucrados; por su parte, Ibarra *et al.* (2013) destacan que toda reforma educativa constituye una expresión política que privilegia determinados intereses y visiones del mundo, lo natural es, por tanto, que las reformas descubran posturas diferentes y hasta encontradas.

De todos los agentes involucrados hay uno cuya influencia en el devenir de las reformas —de una postura no necesariamente participativa ni transigente con las decisiones adoptadas en las esferas políticas— ha interesado particularmente a los expertos. Se trata del profesorado, un actor cuyo posicionamiento con respecto a la RIEMS constituye el objeto de análisis de este trabajo. Los analistas han propuesto varios argumentos que conducen a la sospecha de que la actitud de los docentes hacia la RIEMS no ha sido, ni está siendo, del todo favorable. Las razones aducidas se pueden distribuir en cuatro grupos distinguibles, aunque relacionados entre sí.

En primer lugar se aduce a la pura inercia del profesorado, a su resistencia a modificar sustancialmente su manera de trabajar. Zorrilla (2004), en una referencia a la reforma de la educación media, puntualiza que los cambios

educativos deben ser integrales, es decir, que no deben ser meras modificaciones de lo curricular, sino que deben sostenerse en una nueva metodología pedagógica. La RIEMS se propone como una reforma integral, en el sentido que da Zorrilla al término, no sólo por su denominación sino porque propone una transformación radical de la metodología, a la vez que plantea que los nuevos métodos no sean resultado de la libre elección de cada miembro del profesorado, sino que tengan un carácter institucional. La reforma que pretende la RIEMS no es una mera modificación de la estructura interna de las instituciones educativas encargadas de la EMS, ni tampoco una metamorfosis de los materiales y el instrumental que emplean los docentes; contiene la promesa de que transformará el modo como se organiza el trabajo en el núcleo de operaciones de las escuelas; o si se prefiere, concibe la amenaza de que alterará sustancialmente la naturaleza del trabajo docente, las competencias y las habilidades que cada profesor debe reunir y emplear en su trabajo diario, las actitudes y estrategias que debe aplicar en lo que siempre se ha considerado el terreno íntimo del aula y la relación estrecha con sus estudiantes.

Ibarra *et al.* (2013) coinciden con esta lectura y subrayan que la autoridad educativa espera del docente un cambio radical en su práctica y en la percepción de sí mismo; en cambio, Moreno (2006) sostiene que la RIEMS busca que los profesores desarrollen una serie de competencias y desplieguen en el aula actuaciones diferentes de las que se derivan de su experiencia y de su formación previas como estudiantes, todo lo cual puede devenir en una crisis de identidad profesional dentro del profesorado, que frecuentemente cursa con la sensación de una creciente ausencia de control sobre sus tareas. Valbuena y Rodríguez (2010) expresan de manera aún más concreta que los nuevos modelos de práctica docente por competencias demandan nuevos marcos de trabajo con los estudiantes y requieren cualidades, habilidades y destrezas que los propios docentes todavía no han desarrollado; mientras que González, Camacho y García (2015) enfatizan que los nuevos roles docentes de explorador, de mediador autónomo y de mediador con apoyo institucional exigen transformaciones sustantivas en la personalidad del docente. Por su parte, Montesinos (citado por Sosa y Ribeiro, 2014) destaca el cambio hacia una orientación socioconstructivista del aprendizaje, con la cual el profesor cambia: de ser la persona que posee y transmite el conocimiento, ahora es quien planea las estrategias didácticas y diseña los ambientes de aprendizaje.

En resumen, desde el punto de vista del profesorado, la RIEMS constituye una notable exigencia de transformación, no sólo en lo que afecta a sus prácticas habituales en el trabajo, sino también en lo que se refiere a su orientación metodológica (léase pedagógica), y supone una alteración de la relación que mantiene con el alumnado que pone en tela de juicio los esquemas bási-

cos (como el papel de los maestros en el aprendizaje), los cuales contribuían a sostener la personalidad y el concepto que de sí mismos construían los mentores. Ante estos cambios, los sentimientos pueden variar desde la añoranza y el sentido de pérdida de las prácticas tradicionales hasta la necesidad de conservarlas y de resistirse a las novedades que representa la RIEMS (González, Camacho y García, 2015).

En segundo lugar, aunque relacionado con lo anterior, se interpreta que las reformas pueden poner en peligro el carácter profesional de los maestros. Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009) aducen que la RIEMS enfatiza la disposición y el compromiso del personal docente o, lo que es lo mismo, su sumisión a las decisiones adoptadas por las autoridades educativas; el educador se convierte con ello en mero empleado y pierde su condición de profesional con criterio autónomo. Cuando Díaz Barriga e Inclán (2001) subrayan la pérdida de satisfacción del profesorado relacionada con su condición laboral por causas diferentes a las salariales, sin duda están considerando los efectos de la desprofesionalización en la propia satisfacción laboral y en la pérdida del reconocimiento social.

Para Contreras (citado por Castro, 2015: 277), el maestro de la EMS está sufriendo un proceso de "proletarización", es decir, de alienación con respecto a los medios y al producto de su trabajo, más la pérdida de control sobre él. La proletarización, como versión extrema de la desprofesionalización del mentor, no puede contribuir ni a la cooperación de los maestros en el proceso reformador ni, en particular, al objetivo de introducir el aprendizaje por competencias en el aula.

El tercer grupo de argumentos sobre la probable actitud negativa del profesorado ante la RIEMS tiene que ver con su posicionamiento ideológico a propósito de los objetivos de la educación. Este argumento se construye sobre la presunción de que la reforma se organiza con una visión economicista, tecnocrática y de subordinación al mercado laboral (Núñez, 2013; Ibarra, Escalante y Fonseca, 2012), de acuerdo con la cual es preciso definir estándares educativos en forma de competencias profesionales para dar respuesta a la demanda de fuerza de trabajo en el contexto de una economía global y competitiva. Según algunos autores (García *et al.*, 2008), esta versión economicista de la enseñanza por competencias surge contraria a la propia esencia de la educación, porque la reduce a la instrucción del estudiante en el ejercicio de tareas simples relacionadas con un ambiente de trabajo determinado. Pero lo que interesa en este punto radica en que, como visión de los objetivos educativos, se opone a la postura mayoritaria de los docentes, quienes la consideran una rendición de la educación a los intereses del mercado y una negación de los valores éticos que debe contener (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2012).

El cuarto argumento contempla una faceta bastante más prosaica de los efectos de la RIEMS. Para Castro (2015), la reforma implica la asignación de un mayor número de tareas administrativas al profesorado, asociadas a las funciones de planeación, de diseño de los instrumentos de evaluación y de gestión institucional, lo cual redundará en una intensificación de su trabajo.

Los argumentos y las previsiones que hemos descrito sobre las reacciones de los maestros de la EMS ante la reforma reflejan bastante bien el contenido de los análisis que, en el contexto internacional, se han realizado sobre las consecuencias de las transformaciones recientes en la Educación Superior; por ejemplo, la desprofesionalización del personal docente ha servido para describir los efectos de algunas reformas (Olaskoaga *et al.*, 2013); inclusive se ha relacionado con la pérdida de identidad del profesorado universitario (Ryan, 2012) y con el empeoramiento de sus condiciones laborales (Mather *et al.*, 2009); finalmente, también se ha empleado en la descripción de la resistencia de los catedráticos a las reformas (Olaskoaga *et al.*, 2015) y de las prácticas de simulación con las que el personal académico suele oponerse a la influencia de la gestión (Newton, 2002). No parece arriesgado considerar que, cuando afecta al educador de la EMS, la desprofesionalización puede tener efectos similares y propiciar reacciones igualmente desfavorables.

La tendencia hacia la proletarización de los docentes también ha sido reconocida con anterioridad en la educación superior (Harvie, 2000), aunque allí se interpreta que el abuso del trabajo proletarizado no siempre corresponde a las instituciones educativas, sino a aquellos académicos que disponen de un acceso privilegiado a los medios de producción académica. Incluso la intensificación del trabajo académico, producto de la incorporación de tareas administrativas, ha sido un asunto tratado con cierta profusión en las investigaciones sobre la Educación Superior (Coccia, 2009).

Puede, por tanto, que los argumentos que postulan el conflicto entre la reforma y el profesorado que trabaja en la EMS no sean del todo originales, pero eso no indica que sean erróneos. Se impone entonces la necesidad de conocer de primera mano cuáles son los sentimientos y las opiniones de los maestros; de establecer cómo valoran los instrumentos empleados en la reforma, y en particular de aquéllos que les afectan más directamente, como la descripción de las competencias deseadas y las prácticas recomendadas por la RIEMS. Estos objetivos se abordarán en sucesivas secciones de este artículo, pero antes se considera necesario un repaso de cuál ha sido la evolución temporal de algunos indicadores que reflejan los resultados educativos en la EMS.

La RIEMS desde el punto de vista de los indicadores objetivos

Una primera valoración de la RIEMS proviene de los recursos puestos en juego y de los resultados educativos observados. Una apreciación de este tipo es por fuerza incompleta —y seguramente injusta—, pues tanto los recursos empleados como los principales indicadores de resultados dependen, en mayor o en menor medida, de factores ajenos a las propias políticas desarrolladas. No obstante, la inmediatez del análisis y la objetividad que deriva de trabajar con indicadores estándares aconsejan hacer uso de ellos, aunque sea con cautela.

En las tablas 1 y 2 se distinguen dos periodos. Las etapas aparecen definidas de un modo ligeramente diferente en función de si los datos se refieren a ejercicios naturales o a cursos académicos, y también dependiendo de la información disponible para cada variable. No obstante, la intención de esta separación es siempre la misma: reflejar —aunque sea aproximadamente— qué sucedió con los indicadores más básicos en las etapas anterior y posterior a la aplicación de la RIEMS. Dado que tales fases no se han definido con una amplitud idéntica, las variaciones en los indicadores se expresan en términos relativos a la longitud de cada periodo. Los datos presentados en la tabla 1 muestran que la reforma ha coincidido con un incremento de los recursos dedicados a la Educación Media Superior por parte del gobierno federal. El presupuesto aumenta más rápidamente en el periodo posterior a la RIEMS, tanto si se observa desde la perspectiva de los recursos dedicados, como si se adopta la del esfuerzo económico que supone para el país (porcentaje del PIB), como si se prefiere la intensificación de la inversión por alumno. Se comprueba, en cualquier caso, que la diferencia entre un periodo y otro se aprecia mejor en el último de estos indicadores.

Con todo, es razonable concluir dos puntos. En primer lugar, que las diferencias entre los dos periodos considerados son sutiles y resulta difícil afirmar que la aceleración en la utilización de los recursos económicos sea fruto de la propia reforma. En segundo lugar, el incremento de los recursos dedicados a este nivel de la enseñanza no es tan sustancial como para poder explicar los cambios profundos que se esperan de ella. Por ejemplo, el gasto por estudiante matriculado pasó de los 12 983 pesos en el ciclo 2008/09 a los 14 887 en el ciclo 2014/15. Es difícil que esta variación explique por sí sola ninguna diferencia sustancial, ni en la calidad de la educación ofrecida ni en los logros en términos de resultados educativos. El propio texto de la reforma expone que las mejoras que se obtengan serán por medio del cambio en el

enfoque educativo y en las prácticas docentes, y no por la mayor disponibilidad de recursos.

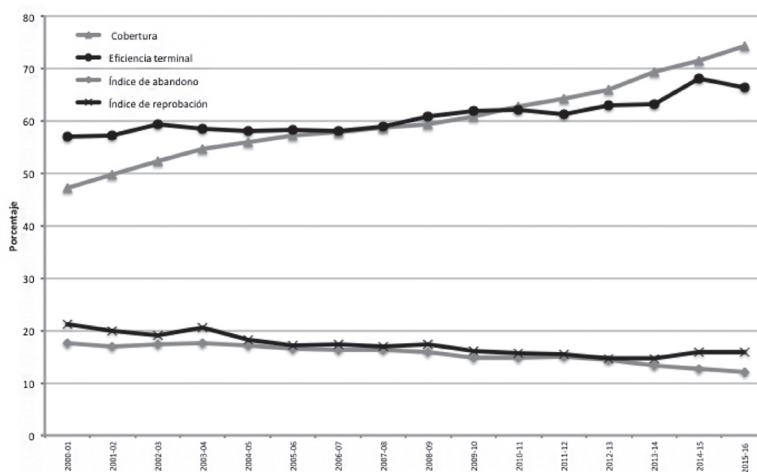
Tabla 1
Recursos destinados por el gobierno federal a la Educación Media Superior

En millones de pesos constantes de 2008	2000-08	2008-15
Incremento porcentual	45.70%	43.88%
Tasa media de incremento	4.82%	5.33%
En Porcentaje del PIB	2000-08	2008-15
Incremento	0.074%	0.102%
Incremento medio anual	0.009%	0.015%
En pesos constantes de 2008 por estudiante	2001-08	2008-15
Incremento porcentual	-1.20%	14.49%
Tasa media de incremento	-0.17%	1.95%

Fuentes: Del gasto del gobierno federal en Educación Media Superior: Secretaría de Educación Pública (2016).
Del número de estudiantes: Secretaría de Educación Pública (2016).
Del PIB y su deflactor: INEGI (2016).

Si la reforma ha de valorarse por la mejora en los indicadores de resultados educativos, los más aptos para esta labor son los de cobertura, de eficiencia terminal, de reprobación y de abandono. La mejora de estos indicadores ha sido reiteradamente reclamada por la propia reforma como la medida de su éxito (SEP, 2008).

Gráfica 1
Evolución de los indicadores de cobertura, eficiencia terminal, abandono y reprobación en la EMS. 2000/01-2015/16



Fuentes: Secretaría de Educación Pública (2016).

Se aprecia en el gráfico 1 que la evolución de todos los indicadores ha sido favorable: los indicadores de cobertura y de eficiencia terminal han aumentado desde el comienzo del siglo, y los de abandono y de reprobación se han reducido, aunque de manera más sutil, en el mismo periodo. No es tan inmediato establecer si la velocidad de la mejora ha cambiado sustancialmente a partir de la RIEMS. Para optimizar la perspectiva hemos optado por destacar la velocidad de la mejora en dos periodos, uno previo y otro posterior a la entrada en vigor de la RIEMS (Tabla 2), como ya señalamos.

Las cifras muestran que en el periodo posterior a la entrada de la RIEMS, los indicadores de cobertura, de eficiencia terminal y de abandono mejoraron más rápidamente; mientras que ocurre lo contrario con el índice de reprobación.

Tabla 2
Evolución de los indicadores de resultados educativos en dos periodos, anterior y posterior a la entrada en vigor de la RIEMS

Indicadores de resultados educativos (en porcentajes)	2000-01	2008-09	2014-15
Cobertura	47.2	59.4	71.5
Eficiencia terminal	57.0	60.9	68.1
Índice de abandono	17.5	15.9	12.6
Índice de reprobación	21.2	17.3	15.8
Mejora anual (en porcentaje) en los resultados educativos en el periodo...		2000/01 -2008/09	2008/09-2014/15
Cobertura		1.53	2.02
Eficiencia terminal		0.49	1.20
Índice de abandono		0.20	0.55
Índice de reprobación		0.49	0.25

Fuentes: Secretaría de Educación Pública (2016).

No es fácil extraer una valoración definitiva de los efectos de la RIEMS a partir de estos datos, ni tampoco resultaría justo. Por ejemplo, es probable que el avance en la tasa de cobertura dificulte la consecución de mejoras del índice de reprobación, supuesto que una mayor cobertura implica la entrada de estudiantes en el sistema que, por distintas razones, tanto académicas como de carácter económico y social, sufren más dificultades para hacer frente a las pruebas escolares. Por otro lado, resulta fácil comprender que los cambios en los métodos educativos llevan aparejados otros en los métodos de evaluación, de manera que quizá no sea justo comparar los resultados de pruebas de evaluación sustancialmente diferentes. Finalmente, y de manera más general, existe la seguridad de que junto con la reforma educativa se han

producido en la sociedad mexicana otros cambios, algunos de los cuales han podido ejercer tanta o más influencia que la propia RIEMS en estos resultados educativos.

Percibimos como necesaria una valoración más subjetiva, y al tiempo más equilibrada, de lo que ha supuesto la RIEMS. El personal docente de las escuelas donde se ha aplicado la reforma puede considerarse un informante cualificado de sus efectos, por su contacto directo e inmediato con la realidad afectada tras los cambios, por su experiencia y su conocimiento, y en general, porque se le atribuye una capacidad para el razonamiento crítico y el análisis sereno, que son características asociadas a su profesión. No obstante, hay que tener en cuenta que el profesorado también aparece como sujeto pasivo de la RIEMS y que, de acuerdo con las previsiones de la mayoría de los analistas, ésta podría empeorar sus condiciones de trabajo, o al menos, imponerle unos cambios en su forma de trabajar sobre los que ni siquiera se le ha consultado. La valoración de la RIEMS por parte de los educadores podría estar, por tanto, sesgada; el profesorado bien podría haberse construido una imagen menos favorable de la reforma que la de otro actor más neutral. En los siguientes epígrafes de este artículo comprobaremos si realmente sucede así. La investigación la hemos realizado en el contexto de una escuela preparatoria; sus características, así como las de la propia investigación se describen en el siguiente epígrafe.

El estudio de caso, origen de los datos

Los datos que se manejan en este artículo proceden de una encuesta que realizamos al personal docente de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Encuestamos a la totalidad de la plantilla (de tiempo completo, de medio tiempo y de dedicación parcial o de asignatura), a excepción de quienes tuvieron justificación médica o permiso laboral cuando se realizó el ejercicio.

El SEMS de la UdeG se sitúa en tercer lugar a nivel nacional por el número de escuelas que posee en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Además, este sistema cuenta actualmente con más escuelas con nivel I del SNB que cualquier otro en México. El acceso de un plantel escolar de Educación Media Superior al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) implica, además del reconocimiento a su calidad educativa, recursos presupuestales adicionales por parte del gobierno federal; está determinado también por el cumplimiento de un marco de criterios, de indicadores, de parámetros y de reglas establecidos por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Tales

elementos se pueden dividir en dos partes. La primera se refiere a la plena adopción del Marco Curricular Común basado en las competencias genéricas, disciplinares básicas y de tipo profesional, básicas o elementales para el trabajo, o extendidas con calificación de tipo técnico para la incorporación de los jóvenes al ejercicio profesional (Acuerdos Secretariales 444 y 656); estos requisitos deben cumplirse en forma institucional por los subsistemas de educación media superior como es el caso de la Preparatoria 9 que pertenece al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. La segunda parte aborda los requerimientos que deberán ser cubiertos por el plantel escolar: la competencia y la cantidad suficientes de su planta docente (Acuerdo Secretarial 447); que las instalaciones muestren condiciones de higiene y de seguridad apropiadas al servicio educativo que ofrece; que cubra los requisitos aplicables a la modalidad educativa, en este caso de tipo presencial; que genere espacios de orientación y de tutoría de alumnos; que participe en los procesos de evaluación SEP (federal); que realice una gestión escolar orientada al logro de metas y objetivos en los planes de mejora aprobados; que implemente la adopción del sistema de control escolar del SNB; que permita el tránsito de alumnos; que busque la certificación complementaria; además de que cuente con el equipamiento necesario para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. El nivel de cumplimiento de los requerimientos puede situar al plantel entre los niveles III, II o I. En la fecha de la investigación, a la Preparatoria 9 se le había conferido el Nivel II y aspiraba al I, el más alto en el SNB.

En el SEMS de la UdeG, la transición hacia un *curriculum* por competencias se produjo antes de la aprobación de la RIEMS. Los ensayos con un *curriculum* único por competencias, la elaboración de materiales específicos para este enfoque pedagógico y la capacitación del profesorado de acuerdo con el mismo son actuaciones que llevan desarrollándose desde el ciclo 2006/07, de modo que constituyen una prueba definitiva del compromiso de la institución con la calidad educativa y con la innovación de los métodos docentes.

Con estos antecedentes, no puede dudarse que el profesorado del SEMS conoce suficientemente qué novedades presenta la docencia por competencias o, en general, las que trae la RIEMS. Justo al contrario, hay razones para pensar que el personal del SEMS ha dispuesto de tiempo suficiente para juzgar serenamente las oportunidades (y también las amenazas) que supone la introducción de este nuevo enfoque. En todo caso, será necesario tener en cuenta que, respecto al personal de otras escuelas en el país, el del SEMS ha sido más largamente formado en el nuevo enfoque, y probablemente, también ha sido más profundamente socializado en sus principios.

La Escuela Preparatoria No. 9, donde efectuamos el trabajo de campo, empezó a funcionar en 1991. Inicialmente sus actividades se desarrollaron en el sur del municipio de Zapopan, en la conurbación de Guadalajara, Jalisco. En 2008, la escuela fue ampliada con la creación de un módulo ubicado en el municipio de Tlaquepaque, colindante con Guadalajara. El plantel ofrece ahora un plan de estudios de bachillerato general por competencias con la modalidad escolarizada y con la opción educativa presencial. En el ciclo 2013/14, la escuela, que ya formaba parte del SNB y que se había certificado con el nivel II,² prestaba sus servicios a un total de 4 093 alumnos, de los cuales 2 379 eran mujeres. El plantel estaba constituido por 176 docentes, de los cuales el 75% contaba con la acreditación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) y el 70% con el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems). Empleando como referencia al SEMS, por su matrícula, la escuela puede describirse como de tamaño mediano.

Con el objeto de describir las opiniones del profesorado sobre la RIEMS y, más en concreto, de obtener su valoración respecto a varios elementos presentes en la reforma, diseñamos un cuestionario que fue sometido a la discusión de un panel de expertos y a una prueba piloto. Entre otras, el cuestionario incluyó una sección de las voces en torno a la RIEMS, y dos más sobre la incidencia que tienen las competencias y prácticas de la RIEMS, respectivamente, en la garantía de la calidad de la educación. El cuestionario también recogió una serie de variables de identificación relativas a las características personales, demográficas y profesionales de los encuestados.

Las labores de encuestado las realizamos en octubre de 2014. La intención era solicitar información a la totalidad del plantel, compuesto por 184 profesores. Obtuvimos 176 respuestas, los ocho cuestionarios restantes no fueron completados por hallarse sus destinatarios en situaciones de baja o de licencia laboral. Aunque este artículo no pretende elaborar escalas de actitudes, queremos reseñar que los α de Cronbach asociados a las respuestas en los tres conjuntos ítems que se consideran en el análisis que sigue – opiniones sobre la RIEMS, importancia atribuida a las competencias e importancia atribuida a las prácticas – fueron, respectivamente, 0.893, 0.984 y 0.981, y por tanto superaron los estándares habituales en lo que se refiere a la fiabilidad de los instrumentos de medida (Hair *et al.*, 2010).

² En 2016, la escuela obtuvo el reconocimiento de nivel I del SNB.

Opiniones del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9 sobre la RIEMS

Las respuestas obtenidas mediante encuesta en la Escuela Preparatoria No. 9 del SEMS de la UdeG ofrecen una imagen mucho más amable de las opiniones del profesorado sobre la reforma que la que se deduce de las previsiones de los analistas resumidas en un epígrafe anterior.

Un 77% de los maestros encuestados está de acuerdo (de aquí en adelante cuando se utilice la expresión “estar de acuerdo” se deberá entender que incluye a todos los individuos que se expresan de acuerdo o muy de acuerdo) con la afirmación de que el enfoque por competencias que inaugura la RIEMS mejora la calidad educativa. El diseño de la reforma, por su parte, genera una reacción positiva en la mayor parte de los educadores de la escuela: el 64% admitió que la RIEMS aborda los principales problemas de la EMS. Tampoco se percibe una postura contraria al modo como se ha aplicado la reforma: el 68% está de acuerdo con el modo en que se está aplicando la RIEMS y el 72% dice estar de acuerdo con el modelo empleado para la certificación de competencias docentes. En suma, los resultados obtenidos mediante la encuesta no permiten afirmar que la RIEMS haya provocado el descontento y, mucho menos, el rechazo del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9.

Cuando se consideran las voces de los maestros sobre su relación con las reformas educativas y, en particular, con la RIEMS, la posición de la escuela bien pudiera calificarse de entusiasta. En contra de los argumentos empleados para anticipar una mala disposición por parte de los docentes a adaptarse a las novedades impulsadas por la reforma, las respuestas obtenidas mediante encuesta muestran un profesorado mayoritariamente optimista con respecto a su flexibilidad y su capacidad de adaptación a cualesquiera nuevas condiciones en las que se desarrolle su trabajo. El 95% de los componentes de la muestra dice ser capaz de realizar cambios sustanciales en sus prácticas docentes, el 93% afirma estar abierto al cambio y a la innovación educativa en general, y el 94% declara que le gusta trabajar en la mejora de sus habilidades docentes. En general, el panorama que describen estas respuestas indica el de un colectivo que no observa con temor la transformación y el cambio, ni siquiera cuando afecta a su propio trabajo, y que se muestra dispuesto a tomar parte en las innovaciones, en lugar de oponerse a ellas. Cuando se trata de declarar expresamente su apoyo a la RIEMS, el 85% declaró que no tiene inconveniente en hacerlo. Además, se trata de un apoyo consciente porque el 87% afirmó conocer a profundidad el contenido de la RIEMS.

Sólo hay un aspecto en el que las previsiones pesimistas sobre la reacción del profesorado frente a la RIEMS parecen acertar. Al 83% de la muestra le ha-

bría gustado que se hubieran considerado las opiniones de los maestros que trabajan en el nivel de la EMS. No obstante, los datos sugieren que de haber sido consultados, las aportaciones del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9 no habrían diferido sustancialmente del modo como se diseñó y está siendo aplicada la reforma.

Tabla 3
Opiniones de las y los profesores sobre la RIEMS. Frecuencia relativa de respuestas que expresan acuerdo (FRA) y otros estadísticos

Ítems	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Valoración general de la reforma			
Me considero capaz de realizar cambios sustanciales en mi práctica docente.	94.9	4.68	0.83
Me gusta trabajar en la mejora de mis habilidades docentes.	94.3	4.74	0.88
Estoy abierto al cambio y a la innovación educativa.	93.2	4.70	0.88
En mi labor docente me desempeño cotidianamente con el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias en cumplimiento de su visión y sus objetivos educativos.	90.3	4.47	0.99
Considero conveniente que mi escuela forme parte del Sistema Nacional de Bachillerato.	88.0	4.56	1.02
Conozco en profundidad y suficiencia el contenido de la RIEMS.	86.9	4.19	1.00
Acepto y concuerdo con la evaluación colegiada.	86.9	4.36	1.09
Comparto y desarrollo los objetivos de la RIEMS.	84.6	4.18	1.01
Me hubiera gustado que en el diseño de la reforma educativa consideraran primero las opiniones de los profesores que laboran en este nivel educativo.	82.9	4.32	1.03
Conformidad con los objetivos, principios, aplicación y resultados de la RIEMS			
Considero que el enfoque por competencias mejora la calidad educativa.	76.7	3.90	1.22
Considero que el procedimiento empleado para la certificación de competencias docentes (Certidems) es el apropiado.	71.6	3.77	1.26
Estoy conforme con la forma en que se está implementando la RIEMS.	67.6	3.70	1.23
Me siento satisfecho con los resultados educativos que hasta el momento está ofreciendo la RIEMS.	64.2	3.53	1.15
Considero que la RIEMS aborda los principales problemas de la educación media superior.	63.6	3.60	1.22
Percepción de consecuencias negativas no planeadas de la RIEMS			
Creo que hay una pérdida de imagen docente con el concepto de guía, orientador o facilitador en el tipo de aprendizaje que promueve la RIEMS.	44.9	3.06	1.42
Creo que el nuevo modelo educativo disminuye mi autoridad como docente.	24.5	2.35	1.38

¹ La frecuencia relativa de las respuestas "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" se expresa en porcentajes.

² Los valores de la mediana y la desviación estándar (D.E.) se han obtenido previa transformación de las respuestas de los individuos encuestados en valores numéricos, de acuerdo con la siguiente regla: "Completamente en desacuerdo"= 1; "Parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "Completamente de acuerdo"=5.

La tabla 3 recoge información sobre las respuestas que dieron los profesores consultados a la totalidad de las preguntas planteadas en el cuestionario sobre la RIEMS. Cuando se aplicó un Análisis de Componentes Principales a las respuestas (una vez transformadas en valores numéricos), observamos tres factores o dimensiones diferentes (Tabla 4).

De la lectura de las variables asociadas a cada dimensión (las variables se asignan al factor con el que mantienen una correlación más fuerte, y sólo cuando ésta supera el 0.5) deducimos que la primera tiene que ver con la relación entre el individuo encuestado y la reforma. Esta dimensión incluye preguntas sobre la propensión a la innovación y la capacidad innovadora que el propio individuo se atribuye; o sobre su deseo de mejorar sus habilidades; o sobre su conocimiento y el cumplimiento de la RIEMS. Incluimos en esta dimensión también una variable que mide el grado en que el encuestado comparte los objetivos de la RIEMS, aunque tal variable está fuertemente correlacionada también con el segundo factor que se deriva del análisis.

La segunda dimensión está fuertemente correlacionada con las variables que miden el apoyo y la valoración favorable de la RIEMS, tanto en lo que se refiere a su diseño, como en lo relativo a su aplicación y a los resultados que se están derivando de ella.

Todas estas variables son las que se han empleado unos párrafos más arriba para describir a la plantilla del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9 como un colectivo, en general, favorable a la reforma y dispuesto a participar activamente en ella. La última de las dimensiones, en cambio, se vincula con dos efectos no planeados en la reforma, aunque sí previstos por sus críticos. Se trata de los posibles efectos negativos que la RIEMS podría ejercer sobre la imagen del docente y la reducción de su autoridad. En el caso de la pérdida de autoridad del docente, los individuos que admiten que el riesgo existe constituyen el 24% de la muestra; mientras que el 45% declara que las reformas pueden perjudicar la figura del profesor(a). Son porcentajes minoritarios y, desde luego, muy inferiores a los que representan los individuos que apoyan las reformas y que están de acuerdo con su diseño; sin embargo, constituyen un número suficiente de personas para que desde los puestos de responsabilidad se adopten medidas orientadas a paliar esa percepción o, al menos, a compensar sus efectos negativos en la moral y en la satisfacción del personal, por ejemplo, apelando a las posibilidades de desarrollo profesional que vienen de la mano de las reformas.

Tabla 4
Resultados del análisis factorial.¹ Matriz de componentes rotados²

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Valor propio:	($\alpha=7,853$)	($\alpha=2,196$)	($\alpha=1,402$)
Varianza explicada:	49,084	13,727	8,759
Me considero capaz de realizar cambios sustanciales en mi práctica docente.	0.846	0.142	0.039
Me gusta trabajar en la mejora de mis habilidades docentes.	0.890	0.251	-0.004
Estoy abierto al cambio y a la innovación educativa.	0.832	0.306	-0.090
En mi labor docente me desempeño cotidianamente con el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias en cumplimiento de su visión y sus objetivos educativos.	0.796	0.299	-0.061
Considero conveniente que mi escuela forme parte del Sistema Nacional de Bachillerato.	0.759	0.466	-0.058
Conozco en profundidad y suficiencia el contenido de la RIEMS.	0.726	0.372	0.059
Acepto y concuerdo con la evaluación colegiada.	0.569	0.264	-0.067
Comparto y desarrollo los objetivos de la RIEMS.	0.633	0.607	0.042
Me hubiera gustado que en el diseño de la reforma educativa consideraran primero las opiniones de los profesores que laboran en este nivel educativo.	0.711	-0.094	0.337
Considero que el enfoque por competencias mejora la calidad educativa.	0.262	0.729	-0.164
Considero que el procedimiento empleado para la certificación de competencias docentes (Certidems) es el apropiado.	0.426	0.648	-0.044
Estoy conforme con la forma en que se está implementando la RIEMS.	0.200	0.868	-0.001
Me siento satisfecho con los resultados educativos que hasta el momento está ofreciendo la RIEMS.	0.269	0.858	-0.014
Considero que la RIEMS aborda los principales problemas de la educación media superior.	0.110	0.826	-0.082
Creo que hay una pérdida de imagen docente con el concepto de guía, orientador o facilitador en el tipo de aprendizaje que promueve la RIEMS.	0.132	-0.081	0.866
Creo que el nuevo modelo educativo disminuye mi autoridad como docente.	-0.100	-0.053	0.871

¹ Se ha aplicado una extracción de componentes principales sobre los valores numéricos en que se traducen las categorías de respuesta. Es decir, "completamente en desacuerdo"= 1; "parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "completamente de acuerdo"=5.

² Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En cualquier caso, la imagen general que aportan estos datos no concuerda con la de un profesorado enfrentado ni con los órganos de gestión, ni con las transformaciones que se están viviendo en la escuela como consecuencia de la RIEMS; ni siquiera encontramos en las respuestas la posibilidad de que el enfrentamiento directo se haya sustituido por una actitud de simulación y de elusión de responsabilidades por parte de los educadores, como sí parece

haber ocurrido en algunas instituciones de educación superior sujetas a reformas igualmente radicales (Olaskoaga *et al.*, 2015; Anderson, 2008).

Importancia atribuida por el profesorado a las competencias y a las prácticas promovidas por la RIEMS

La letra de la reforma, lo mismo que el discurso atrás de ella, apunta hacia el efecto positivo que la RIEMS puede ejercer sobre los resultados de la educación en el nivel superior, los cuales se deberán más a la metamorfosis esperada en la forma de trabajar del profesorado que en la utilización de mejores medios de cualquier tipo. La somera revisión de la evolución de los medios económicos antes y después de la puesta en marcha de la RIEMS atisba en idéntico sentido: las cifras no dejan pensar en grandes inversiones que alteren las condiciones materiales y humanas en las que se trabaja; de tal modo que si alguna mejora se espera de la RIEMS, ésta debe proceder para que el personal docente adquiera competencias diferentes y, además, que no se queden en el *curriculum* de cada profesor, sino que se apliquen efectivamente en el ejercicio de su práctica docente.

Competencias RIEMS

La RIEMS es muy explícita en lo que respecta a las competencias que considera que el docente debe reunir, tales como planificación, efectividad en la enseñanza, evaluación formativa y ambientes de aprendizaje, entre otras (SEP, 2008a). Queda por saber si el profesorado se siente igualmente persuadido del poder transformador de dichas competencias. Buena parte de la literatura, que se ha revisado en un epígrafe anterior, prevé que una parte de los educadores podría manifestarse remisa a incorporar nuevas prácticas en su trabajo y, por tanto, a minusvalorar o, cuando menos, a mostrar su escepticismo con respecto a las pretendidas virtudes de las competencias que se quieren impulsar. Las respuestas recibidas en la Escuela Preparatoria No. 9 del SEMS de la UdeG muestran que no sucede necesariamente así. La mayoría de los docentes de esta escuela, que oscila entre el 85% y el 90%, conviene en que las competencias de la RIEMS son importantes para garantizar la calidad de la educación que la escuela ofrece. De estos datos se advierte además que la conformidad con las competencias propuestas por la RIEMS es bastante

homogénea. En otras palabras, pudiera ser que el consultado considere que hay competencias que deberían aparecer y no están en la propuesta de la RIEMS, pero desde luego también opina que todas las expuestas en la reforma sí deben aplicarse.

Tabla 5
Importancia atribuida a las competencias del profesorado promovidas por la RIEMS.
Frecuencia relativa de respuestas que expresan acuerdo (FRA) y otros estadísticos

Competencias RIEMS	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	87.0	4.39	1.10
Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	87.0	4.45	1.08
Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	87.5	4.40	1.07
Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	86.4	4.45	1.11
Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	88.1	4.41	1.09
Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	88.7	4.50	1.09
Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	89.2	4.48	1.08
Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	85.8	4.40	1.10

¹ La frecuencia relativa de las respuestas "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" se expresa en porcentajes.

² Los valores de la mediana y la desviación estándar (D.E.) se han obtenido previa transformación de las respuestas de los individuos encuestados en valores numéricos, de acuerdo con la siguiente regla: "Completamente en desacuerdo"= 1; "Parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "Completamente de acuerdo"=5.

Prácticas docentes RIEMS

Al igual que lo hace con las competencias deseables entre el profesorado, la RIEMS establece con claridad y con bastante precisión las prácticas docentes en las que se concreta la reforma, al menos en lo que se refiere a su propuesta pedagógica. Como en el caso anterior, los críticos con la reforma desconfían, por distintas razones, de que los maestros de este nivel educativo acepten con gusto la modificación de las prácticas tradicionales y su sustitución por otras que les resultan extrañas y que incluso pueden poner en peligro su identidad.

Sin embargo, y una vez más, las respuestas que se han obtenido en la Escuela Preparatoria No. 9 de la SEMS de la UdeG ofrecen un panorama diferente. También en este caso se ha preguntado al profesorado por la importancia

que tienen las prácticas de la RIEMS desde el punto de vista de la calidad de la oferta educativa de la escuela y las respuestas han sido muy similares. Con respecto a la mayoría de las prácticas, hay entre 85% y 91% que se declara convencido de que esas prácticas son importantes si se quiere garantizar la calidad de la educación que la escuela está ofreciendo a sus estudiantes.

Se producen solamente tres excepciones a esta regla, dos de ellas son marginales y pueden explicarse porque aluden a asuntos que algunos educadores pueden entender fuera de su propia competencia. Estos son el asesoramiento a los estudiantes sobre el uso de la biblioteca y la comunicación a través de medios electrónicos con los alumnos fuera del aula (recuérdese que la Escuela ofrece exclusivamente educación presencial). En cualquier caso, con respecto a estas dos prácticas, la conformidad alcanza también valores elevados: 83% y 80% respectivamente.

Tabla 6
Importancia atribuida a las prácticas docentes promovidas por la RIEMS. Frecuencia relativa de respuestas que expresan acuerdo (FRA) y otros estadísticos

Prácticas RIEMS	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Promoción de ambientes de aprendizaje.	91.5	4.51	0.96
Diseño y utilización de mecanismos de autoevaluación y evaluación de los alumnos.	90.9	4.45	0.94
Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en el aula.	90.3	4.45	1.01
Innovación educativa.	90.3	4.49	0.97
Evaluación de los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	89.8	4.48	0.98
Planeación colegiada.	89.8	4.48	1.01
Motivación del alumnado al aprendizaje.	89.7	4.53	0.96
Enfoque constructivista de la enseñanza.	89.2	4.46	1.00
Diseño de materiales didácticos.	89.2	4.41	0.99
Evaluación diagnóstica al inicio del curso.	89.2	4.43	1.07
Diseño de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios.	88.6	4.42	0.99
Enfoque por competencias.	88.1	4.39	1.02
Autoevaluación.	88.1	4.39	1.01
Resolución de conflictos en el aula.	87.5	4.45	1.00
Seguimiento académico individualizado de los alumnos.	87.5	4.35	1.03
Evaluación por pares académicos.	85.8	4.22	1.07
Asesoramiento a los alumnos sobre el uso de la biblioteca.	83.0	4.23	1.05

Prácticas RIEMS	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Comunicación con los alumnos por medios electrónicos fuera del aula.	80.2	4.14	1.07
Utilización de textos en otros idiomas.	59.7	3.70	1.23

¹ La frecuencia relativa de las respuestas "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" se expresa en porcentajes.

² Los valores de la mediana y la desviación estándar (D.E.) se han obtenido previa transformación de las respuestas de los individuos encuestados en valores numéricos, de acuerdo con la siguiente regla: "Completamente en desacuerdo"= 1; "Parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "Completamente de acuerdo"=5.

La tercera excepción se produce en cuanto al uso de textos en otros idiomas y se explica mejor por la manera como fue diseñado el cuestionario. A pesar de que esta práctica incumbe tan sólo a los profesores de idiomas extranjeros, la pregunta se realizó a la totalidad de la plantilla. Cuando las respuestas se filtran, sucede que los docentes del departamento de comunicación y aprendizaje, en el que se encuentran las asignaturas de idiomas, respaldan por mayoría del 65% la importancia que tiene para el aprendizaje el uso de textos en otros idiomas.

Conclusiones

En el sector educativo ninguna reforma resulta sencilla, sea cual sea su alcance; siempre hay intereses diferentes que considerar, actores clave cuya colaboración suele resultar imprescindible y con convicciones propias sobre cómo deben hacerse las cosas, e innumerables circunstancias que condicionan los resultados que pueden obtenerse.

La Reforma de la Educación Media Superior en México se llevó a cabo en un contexto de consenso sobre su necesidad; sin embargo, el diseño de la reforma generó serias dudas entre los expertos en educación. Diversos argumentos apuntaban en el sentido de que el profesorado podría no alinearse con los objetivos reformadores para terminar representando un obstáculo en lugar de un factor de cambio, el fin último que la reforma pretende.

En esta investigación hemos trabajado con las respuestas de los docentes de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. La impresión que obtenemos de estas respuestas estriba en que un colectivo de profesores está de acuerdo con la oportunidad de la RIEMS, con su diseño y con la manera como se ha implementado. Es cierto que un porcentaje no despreciable de docentes hubiese preferido que se les consultara antes de diseñar las políticas, del mismo modo que una porción significativa teme que su figura se vea perjudicada por los cambios que se derivan de la RIEMS; no obstante, el profesorado se muestra mayori-

tariamente dispuesto a adaptarse a las nuevas condiciones y a entender las novedades más como una oportunidad que como una amenaza.

Es posible que la opinión favorable que los educadores encuestados tienen de la innovación, la confianza que demuestran en su capacidad para innovar, y su disposición a aprender y mejorar, se deban en conjunto a alguna circunstancia particular de la escuela investigada. El SEMS de la UdeG es pionero en la introducción de la enseñanza por competencias. Los primeros pasos en este sentido se dieron antes incluso de la aprobación de la RIEMS y supusieron, entre otras cosas, la capacitación del profesorado en nuevos métodos y prácticas docentes. Por otro lado, la Escuela Preparatoria No. 9 ha destacado entre otras del SEMS de la UdeG y recientemente se ha certificado en el Sistema Nacional de Bachillerato en el nivel I, nivel que sólo han alcanzado hasta la fecha 14 escuelas, de los más de 20 000 planteles que hay en México en este nivel educativo.

Tampoco debe desdeñarse la influencia de las condiciones sociolaborales en las opiniones que los maestros emiten acerca de la reforma y sus contenidos. De acuerdo con los datos obtenidos, el tipo de contrato o la categoría del profesor no ejercieron influencia significativa en las opiniones vertidas por los docentes consultados. No obstante, las condiciones laborales son factores que nunca deben desdeñarse en el análisis de las opiniones de cualesquiera trabajadores sobre su labor y las transformaciones que se producen en ella.

La existencia de planteles como la Escuela Preparatoria No. 9 demuestra que la resistencia del profesorado ante las reformas no es inevitable. La formación de los maestros en los nuevos métodos y su socialización en los valores de la capacitación y la mejora continuas son factores que pueden explicar el carácter favorable de las opiniones de los catedráticos a propósito de las reformas. El hecho de que la iniciativa de la transformación hacia nuevos modelos pedagógicos (como el de la enseñanza por competencias) tenga su origen en las propias instituciones educativas tampoco debe desdeñarse. El personal docente suele estar menos predispuesto a las novedades cuando proceden de instancias ajenas a su propio trabajo; por el contrario, cuando las políticas públicas refrendan las innovaciones de las que el personal se siente responsable, éste nota que su esfuerzo es reconocido y su actitud innovadora resulta reforzada.

En todo caso, el profesorado valora que los decisores de políticas públicas tengan en cuenta sus opiniones antes de poner en marcha cambios que afectan a su trabajo. No hay por qué pensar que ello se deba exclusivamente al deseo de los mentores por evitar verse desplazados de su zona de confort; al contrario, es natural que los docentes se consideren profesionales, y por ello, infieran tener tanto o más conocimiento, información y criterio que los

decisores políticos para definir cuál es el modo más eficaz y plausible de mejorar la educación.

Referencias

- Anderson, G. (2008). Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*, 15 (2): 251-270.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de Educación Media Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64): 263-294.
- Coccia, M. (2009). Bureaucratization in public research institutions. *Minerva*, 47: 31-50.
- Cuervo, A., Mora, C. y García, R. (2009). Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3, (1), 158-166.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 17-41.
- Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 13: 44-52.
- García, A. y Martínez, L. (2014). El constructo competencias en docentes del Bachillerato. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (4): 163-170.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación y competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3): 96-108.
- González, M. I., Camacho, C. y García, M. R. (2015). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: una mirada desde el asesor virtual. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*, 7 (14): 59-68.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. C., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Harvie, D. (2000). Alienation, Class and Enclosure in UK Universities, *Capital & Class*, 71: 103-132.
- Ibarra, L. M., Escalante, A. E. y Fonseca, C. D. (2012). Docentes del Bachillerato en la Reforma Integral: sus valores profesionales. IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Guadalajara. Septiembre. Recuperado el 29 de septiembre de 2016, de http://www.academia.edu/13855870/Docentes_de_bachillerato_en_la_riems:sus_valores_profesionales.
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D., y Escalante, A. E. (2013). La RIEMS a tres años de su puesta en marcha: limitaciones y obstáculos para su avance. Un estudio de caso. En: Rosario, V. M. (Ed.). *Avances en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Algunos resultados durante el periodo 2008-2011* (p.p. 141-160). Instituto para el Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa en Iberoamérica, S. C. Red de Académicos de Iberoamérica, A. C. Guadalajara: Amaya Editores.

- INEGI (2016). Producto Interno Bruto-Trimestral. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/pibt/>
- López, C. M. (2011). Evaluación y propuesta para la mejora de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora a partir de la percepción de los docentes. Tesis de Maestría. Recuperado el 01 de noviembre de 2015, de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=3bbfd4717ca4c4471ceb56f9d69b?nombre=971-Foro+de+consulta+modelo+educativo.doc>.
- Lozano, A. (2012). Límites de la reforma en educación media superior. *Perfiles Educativos*, 34: 164-169.
- Macías, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 6, (12): 1-43.
- Mather, K., Worrall, L., y Seifert, R. (2009). The changing locus of workplace control in the English further education sector. *Employee relations*, 31 (2): 139-157.
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1): 1-17.
- Naranjo, M.M., Villeda, L. y Pérez, S. (2009). Actividades docentes para el aprendizaje basado en competencias. Noveno Congreso Internacional de la Universidad. 18 al 29 de junio. Instituto Politécnico Nacional.
- Newton, J. (2002). Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments. *Higher Education*, 44: 185-212.
- Núñez, M. C. (2013). El docente en el enfoque por competencias. *Pensamiento, Papeles de Filosofía, Nueva Época*, 1 (1): 177-186.
- Olaskoaga-Larrauri, J.; González-Laskibar, X.; Marúm-Espinosa, E.; y Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las IES, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (17): 102-118.
- Olaskoaga, J.; Marúm, E.; y Rosario, V. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2 (2): 130-142.
- Ryan, S. (2012). Academic zombies. A failure of resistance or a means of survival? *Australian Universities' Review*, 54 (2): 3-11.
- Salas, I.A. y Murillo, F. (2013). La situación actual del bachillerato en México. Una mirada desde la Reforma Integral. En: Rosario, V. M. (Ed.). *Avances en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México Algunos resultados durante el periodo 2008-2011*. (pp. 23-48). Guadalajara: Amaya Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de Diversidad. Diario Oficial de la Federación. Primera Sección 1, Viernes 26 de septiembre.
- Secretaría de Educación Pública (2008 a). Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. Tercera Sección 1, Miércoles 29 de octubre.

- Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Indicadores del Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. 3. México con Educación de Calidad. En: Presidencia de la República (2016). iv Informe de Gobierno 2015-2016. Informe Técnico. México, SP. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>.
- Sosa, L. y Ribeiro, C. M. (2014). La formación del profesorado de matemáticas de nivel medio superior en México: una necesidad para la profesionalización. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. (1): 1-15.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*. 76: 55-69.
- Valbuena, P. N. y Rodríguez, N. D. (2010). Consideraciones críticas acerca de la formación por competencias en las Universidades Colombianas. *Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano*. (1): 185-206.
- Vilchis, A. (2014). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior, retos de su instrumentación en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México, Plantel Villa Victoria*. Memoria para obtener el título de Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública. Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1): 1-22.



RESU

resu.anuiés.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



ARTÍCULO

La democracia en la educación jurídica: un reto metodológico para las facultades de Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México

Democracy in law education: A methodological challenge for law faculties in the Universidad Nacional Autónoma de México and the Universidad Autónoma del Estado de México

Joaquín Ordóñez Sedeño*

* Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas, Justicia Penal y Seguridad Pública de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Estado de México, México.

Correo electrónico: joaquin.o@me.com

Recibido el 22 de julio de 2016; aceptado el 06 de marzo de 2017.

Resumen

La educación jurídica tradicional se basa en prácticas influenciadas por la teoría normativista-formalista que perjudican los parámetros democráticos, por ello se revisaron las teorías del ejercicio de la abogacía desde lo pragmático-instrumental, como un apoyo para reconfigurar dicha educación. La forma de erradicar prácticas antidemocráticas es atendiendo tres aspectos metodológicos: las tecnologías de la información, la selección de profesores y la evaluación de alumnos y catedráticos. El dinamismo democrático se puede sobreponer al anacronismo de la tradición jurídica mexicana que influye en su enseñanza, y con ello orientar la educación jurídica hacia un humanismo transformador acorde con la universidad pública.

Palabras clave: Educación; Democracia; Educación democrática; Metodología democrática; Educación jurídica

Abstract

Traditional law education is based on practices influenced by normative-formalist theories, which undermine democratic principles. In this article, I review the theories of legal practice from the pragmatic-instrumental perspective, as a means toward reconfiguring legal education practices. In order to eradicate anti-democratic practices, we must take into account three methodological aspects: information technology, teacher selection and the evaluation of students and professors. Democratic dynamism can replace the anachronistic approach to teaching embedded in the Mexican legal tradition, and thus promote legal education grounded in a transforming humanism, in keeping with the mission of public universities.

Keywords: Education; Democracy; Democratic education; Democratic methodology; Law education

Democracia, manifiesta la definición que proporciona la Real Academia Española (RAE, 2017), es una forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos; o bien, doctrina política que señala que la soberanía reside en el pueblo, de manera que éste ejerce el poder directamente o por medio de representantes; también es una forma de sociedad que practica la igualdad de los derechos individuales, con independencia de etnias, de sexos, de credos religiosos, etc., e involucra la participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones. Una referencia distinta establece que, en México, la educación que imparta el Estado debe estar orientada, entre otros elementos, por un criterio democrático que atienda el desarrollo social, económico y cultural del pueblo, aspecto que induce a observar que la democracia no sólo es una estructura jurídica, o una forma de gobierno, sino también un sistema de vida.¹

Con lo anterior se deduce que el objetivo de ese lineamiento también debe incluir a la educación superior y, específicamente, la educación jurídica impartida por las facultades o escuelas públicas de Derecho en México. No obstante, la realidad dista de ser congruente con ese mandato, ya que diversas

¹ Lineamientos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1948), en su artículo 3º, fracción 2, inciso a), y que han servido de parámetro, al menos formal, para establecer las directrices educativas no solamente por lo que respecta a la educación en general (cuya Ley retoma, desde luego, el contenido de dicho precepto), sino que también a la educación impartida por las facultades y escuelas públicas de Derecho, tal como se verá en algunos ejemplos del perfil de egreso de dicha licenciatura.

anomalías en el ejercicio de la acción docente en el ámbito del Derecho provocan que se ponga en duda su verdadera aplicación; al respecto, González (2013) piensa que las herramientas naturales, ancestrales, milenarias, del diálogo han sido confiscadas por el modelo educativo vigente, el cual se caracteriza por ser autoritario, antidemocrático, jerarquizado, egocéntrico. Como ejemplo de lo anterior existe un estudio realizado en la UAM Azcapotzalco y en la FES Acatlán que muestra (entre otros índices) los niveles alarmantes que existen respecto a las prácticas antidemocráticas de parte de los profesores como los insultos, la descalificación del trabajo sin argumentos académicos y la ironización de los comentarios del alumnado durante las clases:

La relación con el personal docente está marcada por la descalificación, la burla, la ironía: esferas de la violencia psicológica, que colocan a las/os estudiantes en una condición de vulnerabilidad ante quien posee el control que le otorga la investidura académica y que se materializa en el poder de calificación. Más del 70% de las y los estudiantes de ambas instituciones educativas así lo refirieron... (Sánchez y Güereca, 2015: 30-31).

En México, el aprendizaje centrado en los contenidos y en el profesor — donde éste aparece como el protagonista y el alumno representa un receptor pasivo— forma parte del quehacer cotidiano que se reproduce en las aulas de nuestras escuelas o facultades de Derecho (González, 2012), lo cual es (como se verá más adelante) una circunstancia que infringe los valores y principios de la democracia en la educación.

En virtud de su función social y humanista, la universidad pública debe ser, por esencia, la institución democratizadora de la sociedad y del Estado —constituyendo el elemento formador de ciudadanías y de conciencias tanto individuales como colectivas—, generadora del conocimiento básico y del aplicado, y solucionadora de los problemas que aquejan a la comunidad. El desarrollo social y económico también depende de factores axiológicos reguladores de la conducta humana en colectividad y de directrices de las relaciones humanas privadas, públicas y gubernamentales. Si consideramos los fines sociales de la universidad y los perfiles de egreso que se proyectan en los planes de estudio de las carreras de Derecho para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y para la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), la educación jurídica impartida por esas instituciones públicas debe atender los parámetros de democracia en la formación de los mencionados profesionistas. Por ello, la universidad pública y la educación jurídica son un binomio inseparable cuando de democratizar se trata, ya que, también por esencia, la licenciatura en Derecho tiene entre sus características formativas la de configurar un individuo que practique (lo que implica

respetar y ejercer) la libertad y la igualdad, parámetros derivados del ámbito democrático.

Sin embargo, la realidad es diferente a lo establecido como mandato constitucional o legal. Los movimientos sociales, cuyas causas pueden llegar a ser multifactoriales, impactan en el respeto a dichos mandatos y en el ejercicio de los derechos plasmados en los documentos legislativos (sin omitir, desde luego, el constitucional), lo que ha provocado que la educación jurídica bajo lineamientos democráticos no sea una realidad tangible; en gran parte, la causa de lo anterior se encuentra en el ejercicio tradicionalista de la acción docente en esa área del conocimiento, derivada de la también tradicional postura normativista-formalista que ha primado en el ejercicio jurídico, lo cual es notable en la metodología llevada a cabo por los profesores de Derecho, circunstancia que impacta en la formación de los futuros juristas. Desafortunadamente, la investigación de la educación jurídica en México (con relación a lo democrático per se) no ha sido profundizada como para establecer las bases metodológicas de su enseñanza, ya que se ha incurrido en el error de querer aplicar la metodología tradicional a esa área del conocimiento. Aunque la educación como tema general ha sido intensamente investigada y analizada por especialistas en dicho campo, existe poco desarrollo sobre el área de la educación jurídica.

Ahí radica la importancia de reflexionar acerca de la democratización en las aulas universitarias donde se imparten conocimientos y formación jurídica para los futuros profesionistas en el área del Derecho, quienes son, por perfil profesional, los practicantes de los parámetros democráticos como los de libertad e igualdad. Por todo ello, cumplir con ese parámetro constituye un verdadero reto metodológico que podría ser asumido bajo la cabal comprensión de los lineamientos que soportan al ámbito democrático. Estándares como las tecnologías de la información para salvaguardar la libertad de expresión, la selección de profesores —privilegiando el perfil adecuado—, así como la evaluación de catedráticos y de alumnos —atendiendo la objetividad y la concientización de que no se deben formar simples técnicos del Derecho sino verdaderos humanistas formados bajo el dinamismo pragmático-instrumental— podrían ser algunas medidas para empezar a cumplimentar los objetivos universitarios (además del constitucional y de los legales, desde luego) respecto a la democratización en el ejercicio de la acción docente relacionada con el campo jurídico.

La universidad pública y la educación jurídica

La formación educativa general, que debe estar orientada a democratizar, es uno de los aspectos importantes para seguir reflexionando en un medio social en el que la democracia pasa a formar parte de la conducta diaria de las personas y en la cual su estructura jurídica y sus mandatos legales y fundamentales tienen apartados específicos para referirse a ello. La democratización de las personas representa uno de los objetivos de dicha formación educativa; se trata de una culturización que les permitirá a los futuros ciudadanos actuar en el referido medio social. En términos generales, la educación ha sido definida como un sustantivo femenino que significa la acción y el efecto de educar, o también se asume como crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, o bien instrucción por medio de la acción docente, sin omitir cortesía y urbanidad (Real Academia Española); dicha definición puede estar distante de una mayor aplicabilidad a la realidad social, sobre todo con relación al tema de la educación jurídica. La Real Academia pone por delante el elemento de acción docente, en una de sus acepciones, lo cual da una idea de la importancia que tiene la educación con relación a la conducta o a la actividad real y específica de los agentes sociales involucrados en ella.

En términos jurídicos, la educación ha sido definida de dos maneras: una genérica que se refiere a la transmisión y el aprendizaje de las técnicas culturales o de uso, de producción y de comportamiento por las cuales los hombres están en la posibilidad de satisfacer sus necesidades, de protegerse contra el medio ambiente, de trabajar y de vivir en sociedad; mientras que la otra es específica y se refiere a dos conceptos: 1) transmitir simple y llanamente las técnicas de trabajo y de comportamiento garantizando su inmutabilidad, y 2) transmitir las técnicas adquiridas por la sociedad, con el objeto de propiciar que la iniciativa del individuo las perfeccione (Diccionario Jurídico Mexicano, 1993: 1223). Como se ve, tal definición *jurídica* de educación pretende resaltar la importancia de la acción humana en cuanto a sus consecuencias, poniendo de relieve la importancia de sobrevivir y de desenvolverse en comunidad bajo las técnicas ya establecidas, sin hacer énfasis (o siquiera mención) en el desarrollo del conocimiento para la solución de problemas sociales. Llama también la atención que dicha fuente establece como educación la acción de transmitir *simple y llanamente* las referidas técnicas, tanto de trabajo como de comportamiento, *garantizando su inmutabilidad*, ya que es bien sabido que el progreso social se apoya en gran parte en el progreso científico y si la educación es la simple transmisión de lo ya conocido con la finalidad de no mutarlo, entonces estamos frente a una disyuntiva de objeti-

vos incompatibles. El simplismo y la inmutabilidad no son factores deseables en el desarrollo de la acción docente, dado que contrastan con el dinamismo que debe caracterizar la educación —sobre todo a la superior y más aún la referida al campo del Derecho—, lo cual pone de relieve que incluso las definiciones oficiales sobre educación permanecen viciadas de anacronismos que en nada (o en muy poco) aportan al aspecto normativista-formalista del Derecho tradicional.

Ahora bien, la universidad pública constituye uno de los elementos más destacados en cuanto a la socialización y la formación de la población en una comunidad, sin menoscabo de que también es el lugar en el que se construye el conocimiento y se sustenta la estructura social del propio Estado. Como tal, su importancia radica precisamente en que constituye la institución formadora, tal como una escuela debe serlo, pero con el aspecto adicional de que en la Universidad se forma el conocimiento limítrofe con la problemática social para su solución. El desarrollo de la ideología de un Estado y de sus habitantes se reflexiona en la Universidad bajo los esquemas del conocimiento y de la ciencia que se hallen en uso en un momento histórico determinado. El objetivo preponderante de la universidad pública es la solución de problemas o de fenómenos relacionados con la sociedad y todas sus formas de acción dentro de un Estado. Como ejemplo de lo anterior, la Universidad Autónoma del Estado de México, en su carácter de entidad pública, tiene como misión (UAEMEX, 2016):

Ser un área comprometida con los objetivos de la Universidad, que resalte los valores éticos y morales de respeto a la vida y al ambiente para inculcar y fomentar una cultura y educación ambiental, de manera que las futuras generaciones cuenten con una ideología basada en la calidad y el humanismo y estén dotadas de las herramientas, espacios y medios que permitan desempeñar mejor su participación ecológica en la comunidad.

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México asume como misión (UNAM, 2016):

Fortalecer de manera integral e innovadora el proceso de internacionalización de la UNAM en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura. Asimismo, coadyuvar a la formación de alumnos, profesores e investigadores capaces de adaptarse y actuar con eficacia en la nueva realidad global.

No sólo los aspectos técnicos son importantes para la universidad pública, sino que además atiende otros de carácter social y humano, sin olvidar el de-

mocrático, elementos plasmados en la misión de esas dos universidades. En esencia, los dos aspectos que se desarrollan en ambas instituciones estriban en, por un lado, una ideología basada en la calidad y en el humanismo, y por otro, en la adaptación y la actuación eficaces en la nueva realidad global; esas dos características hacen referencia a aspectos democráticos, ya que no podría lograrse el humanismo sin ejercitar las libertades e igualdades, del mismo modo no se podría actuar en la nueva realidad global sin asumir posturas críticas que rompan con los paradigmas de la educación. También, en la *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior* (Resolución 29 C/31), específicamente en su definición de labor intelectual (*scholarship*) y con relación a la decencia, se establece lo siguiente:

[...] designa los procesos en virtud de los cuales el personal docente de la enseñanza superior se mantiene al día en su disciplina, o se dedica a elaborar publicaciones especializadas y a difundir su labor, así como a reforzar sus aptitudes pedagógicas para la docencia de su disciplina y mejorar su historial académico [...].

Mantenerse al día en una determinada disciplina implica el ejercicio de la auto-crítica y del auto-examen (aspectos democráticos), ya que desde el momento en que el profesor asume la postura de no necesitar de la actualización o del mejoramiento en cuanto a sus técnicas didácticas y/o pedagógicas — bajo la premisa de que es poseedor *autorizado* del conocimiento *inamovible* y no criticable — comienza a ser un agente educativo antidemocrático; lo anterior se deduce en virtud de las características de la tradicionalidad del Derecho que, en general, produce el normativismo-formalismo. Por su parte, los principios rectores de dicho documento (Resolución 29 C/31) establecen que:

La docencia en la enseñanza superior constituye una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida, es una forma de servicio público que requiere del personal docente de la enseñanza superior profundos conocimientos y un saber especializado; exige además un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudios y la investigación.

La universidad pública representa la institución democratizadora por excelencia y es a través de sus facultades y escuelas, en las que se estudian las ciencias sociales, donde con mayor razón debe procurarse la formación democrática. Por ello, se debe atender a los fines de formación profesional del futuro licenciado en Derecho, pues el perfil de egreso establece, entre otros

aspectos, el juicio crítico basado en la observación científica de la realidad, un sentido humanista, la reflexión sistémica de los conflictos y saber reflexionar y procesar los problemas sociales. En efecto, el perfil de egreso de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX, 2004) establece una serie de habilidades y características que los alumnos egresados deben poseer, las cuales hacen alusión a una serie de capacidades y aptitudes que permitirán el desarrollo del ejercicio profesional en el área del Derecho y, más que eso (incluso sin que esté expresamente establecido), son pilares fundamentales para el sostenimiento de una actitud democrática:

El Licenciado en Derecho es el profesional que se encarga de estructurar, integrar, sistematizar, regular, interpretar, vigilar, aplicar y valorar la pertinencia del sistema jurídico nacional e internacional que controla la conducta externa de personas físicas y morales en su interacción social, reflexionando sobre el sistema y resolviendo los conflictos de derecho y situaciones de hecho, que puedan presentarse en el curso de dicha interacción a través de los mecanismos establecidos en la legislación aplicable. Las competencias profesionales fundamentales son la interpretación, la sistematización, la integración, la argumentación y la aplicación. Conocer un sistema jurídico nacional e internacional y la red social en las que se encuentran las problemáticas. Saber reflexionar, identificar, elegir, dominar e integrar los problemas sociales interpretando los principios, teorías, normas y axiomas para poder comprender la disciplina del Derecho.

Como resultado de lo anterior, saber *reflexionar, identificar, elegir, dominar e integrar los problemas sociales* aparecen como factores que enmarcan una de las características de la democracia, relativa a la capacidad de crítica reflexiva que debe tener toda persona que se jacte de ejercer su libertad (de pensamiento, de expresión, de actuación), dentro de los límites razonables; debe ser así, dado que la mayoría de los problemas que aquejan a la sociedad son producto de violaciones a la libertad y la igualdad. Por su parte, el perfil de egreso de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma del Estado de México (UNAM, 2010) establece que el egresado de dicha licenciatura contará, entre otros, con los conocimientos y habilidades siguientes:

- Técnicamente capacitado para resolver problemas jurídicos con eficiencia, eficacia y oportunidad.
- Juicio crítico basado en la observación científica de la realidad.
- Formado en un sentido humanista del Derecho.

La capacidad para resolver problemas, el juicio crítico basado en la observación de la realidad y el sentido humanista son factores indiscutiblemente

democráticos, planteados como habilidades que el profesionista en Derecho debe poseer al terminar los estudios correspondientes. Por último, todas las circunstancias reglamentarias derivadas de las definiciones relativas a la educación democrática y a la formación de profesionistas en Derecho llevan a plantear la cuestión sobre por qué la educación jurídica debe ser democrática.

La educación jurídica democrática

En México, la segunda reforma al artículo tercero constitucional publicada el 30 de diciembre de 1946 estableció que la educación que imparta el Estado será con base en los principios políticos, sociales y económicos que sustentan al régimen implantado por ese mismo documento fundamental, y debe instruirse con base en los valores de la democracia. Se ha considerado que los principios aludidos son: la soberanía como ideal constitutivo de la democracia, la mayoría y los derechos de las minorías, la representación política, la racionalidad y la cooperación, el pluralismo, la tolerancia, la competencia regulada, la legalidad, la ciudadanía, la revocabilidad de mandatos, la paz social, la convivencia de la diversidad, la participación, el procesamiento de intereses diversos, la inducción a la organización, la gobernabilidad con apoyo ciudadano y los derechos individuales; mientras que los valores de la democracia son libertad, igualdad y fraternidad (Salazar y Woldenberg, 2012).

Bajo ese marco, el constituyente mexicano tuvo la intención de evitar que las ideologías que históricamente se han corrompido a favor de unos cuantos y que han lesionado aspectos fundamentales del hombre se instalen en el régimen mexicano. Asimismo, considerando que México es una república democrática, tal aspecto se puede abordar desde diversos puntos de vista, que van desde el político, el jurídico, el económico, etc., y también el educacional, pues su conceptualización no se debe limitar a la forma de gobierno o a la estructura jurídica, sino que (tal como lo dice la propia Constitución) debe ser una forma de vida.

El término democracia tampoco se debe conceptualizar de forma restringida en lo electoral, pues este aspecto hace alusión a los mecanismos estatales que se tienen para, entre otras cosas, hacer factible la aplicación del concepto en un país; tiene relación con la forma de gobierno, pues la democracia está referida al principio de mayoría relativo a la decisión del mayor número de ciudadanos que así lo determinan; se trata, sí, de los medios e instrumentos regulados para que la expresión soberana de la población tenga su efecto en la formación del gobierno. Pero también el aspecto educativo es importante,

ya que incluso la propia Constitución² establece el criterio democrático en este ámbito particular, lo cual habla de la preocupación del constituyente por una ideología inculcada a los ciudadanos desde el comienzo de su vida educativa. Así, se deben tener en cuenta las características de la democracia con el objetivo de poderla inculcar a los ciudadanos en el ámbito educativo, cualquiera que sea el nivel, pero sobre todo (sin menoscabo de la importancia que tiene la educación básica, y entre más básica, más importante) en los niveles superiores. La educación jurídica debe ser congruente con los valores y principios de la democracia, y debe realizarse bajo una metodología específica congruente con tales axiomas.

He ahí la importancia de tales principios, libertad e igualdad, ya que constituyen la base sobre la cual se debe edificar la metodología para practicar la acción educativa del área jurídica en las facultades y escuelas públicas de Derecho en México, es decir, la educación jurídica debe estar estrechamente vinculada con esos axiomas. Tales directrices democráticas componen una expresión de las aspiraciones y deseos de los seres humanos dentro de una sociedad; por ello, la educación representa el instrumento para conservar (y hasta cierto punto, garantizar) la continuidad en la práctica de la ideología democrática.

Los aspectos de libertad y de igualdad le permiten al ser humano desarrollarse con un mínimo de certeza y seguridad en sociedad además de que, como una consecuencia inherente a su ejercicio, procuran la protección de su dignidad y de otros valores; por ello, tales principios (directrices) y su ejercicio son agentes sociales³ que refuerzan la ideología democrática de un Estado y que hacen cumplir con el mandato constitucional pertinente. Si los valores cardinales de la democracia son la libertad y la igualdad, relacionados con la dignidad del hombre y su realización en una comunidad, la deferencia mutua se torna entonces un elemento de suma trascendencia para el ejercicio democrático, ya que valora y respeta la dignidad humana, iniciando así un

² Artículo tercero, fracción II: "El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: a) Será democrático, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo".

³ Pero además jurídicos, ya que la legislación cumple con la encomienda de establecer las directrices de conducta para los destinatarios de la misma; lo anterior sin que se lleve a cabo el análisis casi predeterminado de la eficacia resultante de la aplicación de cuerpos normativos (reguladores de la democracia en alguna de sus partes) en la realidad social y, en este caso, educativa.

fenómeno de cooperación y de colaboración social al compartirse el poder, el respeto y el conocimiento, características propias de una sociedad libre. En efecto, por citar un ejemplo, ahí donde se comparte el poder resulta más fácil mantener el respeto y el conocimiento compartidos (Böhmer, 1999), por lo cual en el mismo sentido se apuesta por el respeto compartido como una de las fortalezas de la práctica de la democracia, pues justo significa igualdad de oportunidades en la expresión y en la acción de las conductas y decisiones socialmente valiosas, sustentadas por la capacidad de la persona para tomarlas; a su vez, el conocimiento compartido tiene presente la mentalidad de las personas, su individualidad y su idiosincrasia, es decir, contempla qué los hace actuar de determinada forma ante los sucesos y acciones de los demás, y todos los miembros de una sociedad, por esas características, merecen el reconocimiento deferente, el respeto de su dignidad y la protección de su individualidad.

Las personas requieren del conocimiento acerca de cómo las doctrinas democráticas pueden ser justificadas (y más que ello, practicadas, cumplidas y satisfechas), ya que no se puede esperar que las personas se mantengan leales a los ideales de la democracia soportando los disgustos y desilusiones de la vida, sin un profundo y sólido conocimiento de las potencialidades de los seres humanos en colectividad para desarrollar relaciones interpersonales productivas.

La democracia deriva de la actividad humana, es una consecuencia de las relaciones sociales que tienen su origen en la actividad de las personas; no depende de factores físicos ni biológicos que determinen sus características o que delimiten su aplicación, menos aún que la justifiquen. Como constructo humano, el propio individuo no tiene una disposición natural para su cumplimiento, pues no existe una causa de la naturaleza que lo anime a hacerlo o que lo impulse a cumplirla, como podría suceder, por ejemplo, con la sensación de sed o de hambre. Por lo tanto, es necesario que la democracia sea aprendida por el hombre para que sea capaz de realizarla y de cumplirla en sociedad.

En una sociedad en la que el régimen democrático está vigente, se espera que toda la ciudadanía tenga una cultura acorde con la democracia; esto incluye, desde luego, a los profesores quienes también son ciudadanos que la poseen y la practican y por ello la pueden inculcar en sus alumnos (futuros ciudadanos). Consecuentemente, los valores y principios democráticos deben ser aprendidos y practicados por los alumnos para que puedan cumplirse y satisfacer el producto de su conjunción: la democracia. La disposición para actuar democráticamente no deviene de un aspecto innato al ser humano, se trata de un aprendizaje social en el que las personas asimilan

aspectos como la tolerancia, la diversidad, el respeto a la privacidad o a la libertad de expresión, la justicia, etc.; todo ello en la medida en que el individuo se vea involucrado bajo un medio en el que –de forma recíproca– le son respetadas sus prerrogativas democráticas por los demás miembros de la sociedad, y desde luego por quienes ocupan un cargo público, con lo cual los sujetos podrán reconocer la relación costo-beneficio de practicar un entorno democrático (Guevara, 1998).

Como producto de la inteligencia del hombre y de su interacción con los demás seres humanos insertos en una sociedad determinada, las normas de la democracia requieren de un cierto nivel de comprensión y de su consecuente práctica, que significan la aceptación de dichas normas en representación de un grado específico de discernimiento; por el contrario, cuanto menos conocimiento –y *praxis*– se tenga, es más probable que el concepto se vuelva simplista y desinteresado, con la incompreensión de la necesidad de que se practiquen sus valores y características. Bajo tal posibilidad simplista acerca de la política, hay riesgo de no comprender la tolerancia subyacente y racional de aquellos con quienes no se está de acuerdo, lo que podría propiciar la dificultad de tolerar una imagen gradual del cambio político (Martin, 1987).

Tras la necesidad de aprender lo democrático sobreviene también la necesidad de practicarlo, pues como concepto teórico puede adolecer de un escaso –o incluso nulo– ejercicio, particularidad que se traduce en una falta de comprensión cabal:

[...] una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1998: 81).

Sociedad indeseable como sinónimo de anti-democrática es la que obstaculiza el libre intercambio y la comunicación de la experiencia, mientras que aquella que lo procura resulta congruente con lo democrático. La educación jurídica debe ser así, congruente con esos aspectos, dado que al permitir y fomentar ese libre intercambio, se estará ejerciendo, primero, la libertad de expresión y de pensamiento que conducen a la crítica dinámica frente al estatismo dogmático, y segundo, se estará realizando la comparación entre diversos aspectos teóricos derivados del análisis académico de la realidad social (todo relacio-

nado con lo jurídico) con la posibilidad de que los estudiantes verifiquen la existencia de anomalías sociales, que constituyen actos o fenómenos contrarios a la democracia. Asimismo, la *Interacción de las diferentes formas de vida asociada* coadyuva a lo mencionado, dado que trata de verificar la existencia de variadas formas de pensar, de actuar, de expresar, etc., circunstancias que integran una pluralidad de formas de vida bajo la premisa de que no deben ser rechazadas argumentando tal diferenciación, sino que, por el contrario, deberán ser acogidas en aras de proteger el Derecho a ser diferentes –con las limitantes razonables del caso– y de tolerar tales discrepancias. Con ello habrá una conciencia democrática en el ejercicio de la crítica académica y en la formación del futuro profesionista del Derecho.

Por último, para definir la educación jurídica democrática es necesario considerar que las principales ideas se sustentan en la perspectiva de una educación como proceso institucionalizado y del derecho como herramienta de la justicia y de la regulación del comportamiento en sociedad (Larrauri, 2005), por lo tanto, una definición adecuada para los propósitos de este trabajo sería: la acción docente para la formación de profesionistas encargados de reflexionar, de identificar, de elegir, de dominar y de integrar los problemas sociales, con la interpretación de los axiomas y normas del derecho, partiendo de los valores y principios de la libertad y la igualdad.

El aspecto metodológico para las facultades y escuelas públicas de Derecho

Como ya se dijo, la Universidad tiene como finalidad dar solución a los problemas que se presentan en la sociedad y beneficiar al hombre como integrante de la misma; sociedad y Estado adquieren una connotación coincidente y similar a la del ser humano. El perfil de egreso para los estudiantes de Derecho incluye la habilidad para relacionarse con los aspectos sociales, su problemática inherente sumada a una sensibilidad política y social para impulsar la mejor convivencia del ser humano. La universidad pública y sus facultades y escuelas de Derecho mexicanas deben dirigirse, como uno de sus principales objetivos, a democratizar cada vez más los procesos de enseñanza-aprendizaje con la implementación de una metodología específica; tal exigencia implica verificar la acción educativa de los valores y principios de la democracia, de forma y de fondo, así como cumplir y aplicar las reglas académicas, sociales y jurídicas en general, para una verdadera culturización democrática.

Es necesario que la metodología docente en el área del Derecho, sin detrimento de la importancia que tienen los aspectos didácticos y pedagógicos para la enseñanza y la práctica de la teoría jurídica, esté enfocada a reforzar el aspecto democrático, y para ello diversas acciones deben ser consideradas; enuncio a continuación algunas de ellas.

Tecnologías de la información: salvaguardar la libertad de expresión

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen herramientas poderosas para la interrelación de los grupos de aprendizaje, dentro y fuera de las aulas, no obstante, se necesita ejercitar el respeto por la diversidad incluyendo la educación intercultural; las comunidades aprenden a través de actividades colaborativas que aprovechan y reflejan la diversidad cultural, por lo que esas tecnologías tienen el potencial de ayudar a comprenderla a través de la colaboración y el trabajo en red que, al ser aplicado por los docentes, promueve el aprendizaje democrático en el aula (UNESCO, 2004).

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación debe romper las barreras físicas que por mucho tiempo han limitado la acción docente, para que en su lugar se lleven a cabo las relaciones profesor-alumno de forma ágil sin tener que depender de las distancias de ninguno de los dos; la información y la libertad de expresión (elementos democráticos) coadyuvan a la disciplina del Derecho, pues la materia también se aprende (incluso se podría decir que se aprende mejor) fuera de las aulas, en la realidad social, en el uso y la aplicación cotidianos de las reglas jurídicas; los escenarios de aprendizaje del Derecho, ubicados fuera de las aulas, podrían contribuir considerablemente en la formación del futuro profesionalista; con el acceso a los contenidos de la enseñanza, a la experiencia del profesor y de los demás estudiantes a través de dichas tecnologías, disminuye la posibilidad de que ocurran prácticas monopolizadoras del conocimiento o actitudes antidemocráticas en el ejercicio de la acción docente. Por lo tanto, una forma de cumplir con las exigencias democráticas en la enseñanza del Derecho implica atender e implementar los mecanismos necesarios para salvaguardar la libertad de expresión a través de las tecnologías de la información.

Selección de profesores: privilegiar el perfil democrático adecuado

La repetición de patrones pedagógicos anti-democráticos representa un círculo vicioso, producto de la añeja enseñanza que recibieron los profesores, no obstante, éstos siguen impartiendo la disciplina de la misma forma como la recibieron. El problema afecta el aspecto democrático que debe satisfacer la educación, y para tratar de evitarlo se deben implementar mecanismos más específicos de selección y de contratación de profesores que incluyan la verificación de su perfil profesional y de sus habilidades docentes, siendo deseable que el postulante acredite o compruebe ser poseedor y practicante de valores y principios como la libertad y la igualdad; es importante también que su experiencia sea probada en el área en la cual van a impartir su cátedra. Con ello se trataría de evitar que la formación del profesionista en Derecho esté basada en la simple transmisión de información, de datos, de criterios jurídicos, todos diseñados por alguien más como consecuencia de una realidad profesional y de un momento histórico cuyas características jurídicas – tanto formales como de contenido – eran diferentes.

Evaluación de profesores y de alumnos: atender a la objetividad democrática

Hace falta un proceso más objetivo de evaluación – tanto del profesor como de los alumnos – que no incluya sólo la opinión sesgada y subjetiva del evaluador (ya que con frecuencia los alumnos califican al profesor bajo una acción consecuente, consiguiendo la reciprocidad tácita en el otorgamiento de la calificación del propio profesor); lo anterior hace necesaria la aplicación de instrumentos objetivos para la asignación de una calificación numérica, de lo contrario se estaría incurriendo en el subjetivismo que potencialmente puede ser injusto. La asignación de calificaciones basada en procesos objetivos, verificables y confiables, que también sean transparentes y accesibles a los propietarios (es decir, a los alumnos), abona en el ámbito democrático, ya que una acción contraria (asignar la calificación con base en dudosas premisas o como retribución a determinados *favores*) atenta contra la igualdad;⁴ y por

⁴ La calificación asignada como retribución a determinados *favores* definitivamente constituye un problema de corrupción, no obstante, su impacto está en la desigualdad. En efecto, la corrupción también es una práctica antidemocrática que atenta contra ciertos valores y principios como la libertad y la igualdad, independientemente de que

otro lado, obstaculizar o negar la revisión del proceso de calificación al que tienen derecho los educandos, significa infringir el Derecho a la información y a la libertad de expresión que tiene el alumno. Asimismo, la calificación asignada al profesor no debe estar basada sólo en las opiniones de los alumnos (las cuales se verifican en el cuestionario que contestan y que en muchos casos se le denomina *apreciación estudiantil*), sino que también debe estar informada por otros elementos objetivos que puedan ser proporcionados por los otros profesores, por el área de control escolar y por la coordinación del programa académico en el cual imparte su cátedra. Con todo ello se estaría acortando la distancia existente entre la actividad docente y la democracia como factor necesario de la educación jurídica.

Dinamismo *versus* tradicionalismo: humanismo transformador para la educación jurídica democrática

Las libertades de cátedra y de examen⁵ se han malentendido incluso por los mismos que la ejercen. No significa que en la acción docente se pueda hacer y decir lo que se quiera o que se pueda otorgar una calificación con base en una consideración subjetiva alejada del verdadero academicismo; en el artículo 6 del Estatuto Universitario de la UAEMEX (2007), aparece definido que el ejercicio de las libertades de cátedra y de investigación, así como el libre examen y la discusión de las ideas, tienen como finalidad buscar el conocimiento con criterio científico en todas las concepciones, doctrinas y posturas; por su parte, respecto a la libertad de cátedra, el artículo 7 establece: [...] que es la prerrogativa para desarrollar la función docente [...] exponiendo, debatiendo y criticando ideas y concepciones, cumpliendo los objetivos educativos; y para evaluar los resultados de esta función conforme a los sistemas

también afecta en otras esferas, como la economía, la ética, la legalidad, etc., incluso en aspectos psicológicos respecto al motivo que provoca la corrupción, pero aquí me refiero a la infracción a la igualdad, ya que es una característica de la democracia que debe ser cuidada en la acción docente. Respecto a la frecuencia con la que se solicitan esos *favores* a cambio de calificación, el estudio empírico de Sánchez y Güereca (2015) es muy ilustrativo.

⁵ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, fracción VII, establece que “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas...”.

y procedimientos que para ello se establezcan". En cuanto a la libertad de investigación, el artículo 8 de ese mismo documento establece que: "[...] es la prerrogativa para indagar el conocimiento, aplicando los criterios epistemológicos pertinentes; elaborar y desarrollar programas y proyectos de investigación, conforme a las disposiciones aplicables [...]", y respecto a la libertad de examen y de discusión de las ideas, en el artículo 9 dice que:

[...] es la prerrogativa para elegir, con independencia intelectual, un objeto de análisis, comprensión y crítica, o discutir y, cuestionar u opinar sobre el mismo, a través de las diferentes concepciones y criterios del saber, sin subordinarse a creencias ni a disposiciones que impongan formas de pensamiento o expresión.

Dichos preceptos contrastan con las prácticas de repetición y de obediencia, los cuales son aspectos limitantes de la creatividad y de la capacidad crítica que todo profesionista del Derecho debe poseer, pero al imponerse tales limitantes se violentan ciertos contenidos democráticos. La crítica y el cambio consecuente de paradigmas son el remedio metodológico en la acción docente jurídica para que la democracia empiece a ser aplicada. La herencia que el dogmatismo jurídico nos ha dejado en el sistema jurídico mexicano impacta en la forma de enseñanza del Derecho:

En las pocas ocasiones en que los juristas dogmáticos reflexionan acerca de la naturaleza de su actividad asumen que ella toma al derecho positivo como dogma, no siendo su misión, como juristas dogmáticos, someterlo a evaluación crítica. Se persiste en la idea de que el derecho positivo es un sistema auto-suficiente para resolver cualquier caso concebible... Se cree, de ese modo, que toda solución jurídica no sólo debe sino también puede fundarse en una norma del derecho positivo sin recurrir a consideraciones extra-jurídicas. Pero se supone, al mismo tiempo, que si bien la ciencia jurídica es puramente cognoscitiva, ella no consiste en una mera investigación empírica acerca de los preceptos vigentes en cierto ámbito, sino en una tarea eminentemente racional y deductiva... Se continúa pensando que el análisis y la clasificación conceptual es la principal misión de la ciencia jurídica, lo que se complementa con una visión realista o esencialista de los conceptos jurídicos, según la cual su definición no responde a ciertas convenciones justificadas en razones de utilidad, sino que ellos reflejan estructuras inherentes a la realidad que se detectan a través de cierta intuición intelectual. Sobre todo, se sigue rechazando la legitimidad de recurrir, dentro del marco de la dogmática jurídica, a consideraciones axiológicas o sociológicas, no sólo para someter a evaluación crítica a la legislación positiva, sino para justificar interpretaciones de sus preceptos... (Nino, 1995, pp. 16-17).

El dinamismo en la enseñanza del Derecho y en su estudio implica el rompimiento de paradigmas y la superación de la obsolescencia estática derivada de la obediencia y de la repetición de los contenidos legales y de las acciones procesales en el ámbito del Derecho: “[...] el estudio del derecho desde una perspectiva dinámica no depende de las características generales del sistema jurídico (codificado o de *Common Law*), sino de la “lente” a través de la cual el jurista observa y define su objeto de estudio [...]” (Magaloni, 2006, p. 2). La diferencia entre estudiar el Derecho y hacer dogmática jurídica se pone de relieve cuando se revisan los parámetros democráticos, y es entonces cuando adquiere importancia el hecho de formar profesionistas que posean ese sentido de la realidad social:

Estudiar derecho es examinar esas normas generales, y hacer dogmática jurídica es descifrar el significado de las normas en abstracto. La teoría de las fuentes proporciona un esquema para asignar a cada norma un lugar dentro del sistema y para tener la arquitectura global del edificio normativo. La realidad social está fuera de ese aparato racional. En principio, las normas son las que prefiguran la realidad deseable, y es esta última la que debe ajustarse a ellas. Además, las propias normas prevén las consecuencias que han de producirse cuando la realidad discrepe del mandato en ellas contenido. El jurista, desde esta perspectiva, es un estudioso de las normas, pues éstas, por sí solas, le permiten predecir la conducta jurídica de los agentes sociales y de los aplicadores del derecho... (Díez-Picazo, 1993, p. 35).

Las normas son las que prefiguran la realidad deseable, pero sólo en principio porque no siempre es así, ya que la realidad social tiene la característica de marcar las pautas bajo las cuales se configuran dichas normas;⁶ tal situación no podría ser apreciada por el estudiante y futuro profesionista si su mentor se constriñe a reproducir la limitada información y el cúmulo de datos que memorísticamente aprendió gracias —a su vez— a profesores que le impartieron esa educación jurídica, en detrimento de los parámetros pedagógicos adecuados, y de los valores y principios democráticos (aquellos que cumplen —y hacen cumplir— en la acción docente, la práctica y el conocimiento de la libertad y la igualdad).

⁶ En este aspecto se tienen muchos ejemplos de cuerpos normativos o de reformas legales que han sido provocadas por los fenómenos de la realidad circundante; lo anterior sin omitir el hecho de que la ley no posee la capacidad para prevenir cualquier caso ocurrido en la realidad social y también de que diversos instrumentos jurídicos, como la jurisprudencia, son utilizados para subsanar esos faltantes o esas lagunas legislativas que dejan sin regulación a tales fenómenos de la realidad social.

El tradicionalismo en la educación ha sido impactante en todos los ámbitos, y el jurídico no es la excepción; las prácticas educativas en esta área han estado basadas en el orden y la autoridad;⁷ en efecto, se ordena el tiempo que se dedica a los estudios, los horarios de clase, los días de aplicación evaluativa, las fechas de inicio y de fin del semestre, los periodos vacacionales, los días festivos, los asuetos, etc.; se ordena el espacio en el que se deben llevar a cabo las clases, como salones, salas, auditorio, edificio, en ocasiones incluso se ordena el lugar y la disposición en la que se deben sentar los alumnos en el aula; se ordenan también las actividades a realizar, como tareas, controles de lectura, autores, títulos, editoriales, fechas de edición, la manera de realizar los trabajos, de memorizar fechas, artículos, preceptos, cuerpos normativos, de expresar lo aprendido y exponerlo ante un salón de clase o ante un sínodo. Por otro lado, la autoridad está materializada en las personas que tienen a su cargo alguna función administrativa, pero sobre todo en el profesor, la persona que se cree poseedora del conocimiento y de la experiencia del objeto de aprendizaje, que aplica su método — anacrónico y obsoleto la mayor de las veces — para lograr la enseñanza jurídica. La escuela tradicional se caracteriza por la existencia de ciertos verticalismo, autoritarismo, verbalismo, lo cual conlleva a la domesticación que se disfraza de (o se justifica con) disciplina (Pansza, 1997).

La actividad docente del profesor en las aulas de Derecho se resume en su vasta exposición verbal frente a la escasa práctica experiencial ligada, por ejemplo, al estudio de las fuentes de primera mano, a la observación de fenómenos jurídicos a través de los medios de comunicación, o incluso a la experimentación; tal condición hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva estático, creándose una suerte de dependencia entre el profesor y el alumno que provoca un retraso en el eficaz logro de la debida formación; no sólo importa desarrollar la inteligencia, sino que también es necesario aprender de la conducta humana para incrementar la experiencia y la práctica de las habilidades del profesionista en Derecho (Pansza, 1997). Otra manera de llevar a cabo la acción docente en la aulas de Derecho — la metodología — radica en la utilización de las cátedras magistrales que desbordan conocimiento teórico impartido por el profesor, una persona cuya función estriba

⁷ No es extraño que ciertos postulados positivistas del Derecho y su práctica hayan permeado hasta la base de su enseñanza, al grado de que conceptos como *ley*, *autoridad*, *orden*, *control social*, *control conductual*, *sanción*, etc. y principios como *dura lex sed lex* y otros, se apliquen en la enseñanza misma del Derecho no como un método por el que se podrían aprender tales conceptos, sino como una práctica cotidiana del profesor y de toda la infraestructura institucional y administrativa de las facultades o escuelas públicas mexicanas en las que se enseña.

en comunicar (profesor comunicador) mientras se encuentra en el centro de ese proceso educativo, bajo el protagonismo de ser el poseedor y el transmisor de ciertos contenidos disciplinarios y teóricos relativos a la unidad de aprendizaje o asignatura que tiene a su cargo, mismos que por refinados y comprobados (de acuerdo a la creencia del profesor) no admiten crítica y solamente deben ser memorizados para poderlos recordar por necesidad durante el ejercicio profesional (Witker, 1987). Otro autor señala que el método tradicional para la enseñanza del Derecho está caracterizado por: a) enseñanza informativa en lugar de formativa, b) enseñanza pasiva y receptiva en lugar de activa y participativa, y c) enseñanza eminentemente teórica en lugar de teórica-práctica (Flores, 2003).

Se debe evitar la formación de profesionistas del Derecho con base en la repetición de la información o de los conocimientos doctrinales cuya finalidad es incoar promociones jurídicas ante los órganos jurisdiccionales, debido a que esto lleva a formar meros técnicos u operarios y no verdaderos humanistas. La repetición de la información y el uso excesivo —o casi exclusivo— de la memorización (información, datos, fechas, nombres, estadísticas, artículos, etc.) no es un método viable para la formación de profesionistas que cumplan con las expectativas del perfil de egreso ya mencionadas. La sociedad espera que los egresados (en general de la universidad y con mayor razón aquellos de las ramas de las ciencias sociales) posean sensibilidad respecto a los problemas que aquejan a la sociedad y que no solamente personifiquen elementos insertados en un medio capitalista que sirvan de factores de producción o de mercantilismo benéfico para los sectores privados. La repetición (de información o de prácticas) es un acto que restringe la creatividad del estudiante ya que implica obediencia —casi ciega e infundada— de lo que el profesor ordena; quizá el docente lo hace (en el mejor de los casos) bajo la creencia de realizar lo correcto, lo cual al menos es bienintencionado, pero en ocasiones lo ejecuta (en el peor de ellos) como producto de su capricho. Esa obediencia no legitimada acompañada de la reproducción continua de actitudes arbitrarias conduce a vulnerar los valores y principios democráticos.

Ahora bien, cada vez que algún elemento de la acción educativa (profesor, alumno, administrativos) evita o niega la práctica de valores como la igualdad y la libertad, se vulnera lo democrático. Por ello, el gran reto en las facultades y escuelas públicas de Derecho en México es incrementar cada vez más el cumplimiento de los parámetros democráticos en la acción educativa, con lo que se estaría satisfaciendo el gran objetivo —misión— de la universidad (que son también de la democracia): la solución de problemas

sociales, de convivencia humana, de servicio social, de conciencia universal, humanística, racional, libre y justa.

Los profesores en el área del Derecho deben ser entes conscientes y practicantes de las categorías mínimas de lo democrático (porque de nada o de poco sirve que el profesor sea un erudito en lo democrático si no lo aplica en su conducta cotidiana, como ciudadano y como profesor universitario de Derecho); el conocimiento y la práctica de lo democrático en los profesores se verá necesariamente impactado en la acción educativa y en la formación profesional de los alumnos. Se trata de predicar con el ejemplo democrático y que los lineamientos no se queden sólo en la formalidad de la expresión en un documento fundamental o en la misión de la universidad, sino que tenga un real impacto e influencia en las decisiones actuales y futuras de los alumnos y profesionistas de Derecho, que sean capaces de involucrarse en un mundo democrático y sean aptos para exigir y ejercer la libertad y la igualdad.

La traición normativista-formalista del ejercicio de la abogacía influye en la forma de enseñar el Derecho, dicha postura eminentemente teórica contrasta con la *praxis* necesaria en su aprendizaje. En efecto, frente a ella aparece la pragmática-instrumental cuya primera consecuencia es pasar de la duda al formalismo, dado que su posición más importante señala que la teoría y la práctica jurídicas se encuentran separadas, pues la postura normativista no da explicaciones acerca de lo que sucede en la realidad social con la aplicación de las reglas jurídicas, y parte de la premisa de que la teoría del Derecho en los libros es diferente a la práctica del mismo en la acción:

If we look closely, distinctions between law in the books and law in action, between the rules that purport to govern the relations of man and man and those that in fact govern them, will appear, and it will be found, that today also the distinction between legal theory and judicial administration is often a very real and a very Deep one (Pound, 1910, p. 15).⁸

En la *praxis* educativa jurídica, cada vez que el profesor niega a los alumnos la información necesaria y oportuna de los parámetros que serán utilizados para evaluar y emitir una calificación, está vulnerando los valores y principios de la democracia. Cada vez que el profesor se aleja de la objetividad en la evaluación y la calificación que asigna a sus alumnos y se deja influenciar

⁸ Si observamos con cuidado, existen diferencias entre la ley decretada y la que se práctica, reglas que pretenden gobernar las relaciones entre los hombres y las que de hecho los gobiernan, y se verá que actualmente hay una gran diferencia entre la teoría legal y la administración judicial —a menudo— con diferencias muy profundas.

por aspectos subjetivos, está rompiendo con los parámetros democráticos. Cuando un profesor falta a clase sin justificación y sin avisar, no hay un trato digno a sus alumnos y en consecuencia no hay una conducta realmente profesional y democrática, por lo tanto, no predica con ningún ejemplo. Cuando a un profesor sus alumnos le hacen críticas y manifestaciones de molestia fundamentadas hacia su persona y él toma represalias, es en realidad una persona que ha estado simulando formar profesionistas del Derecho democráticos, pues violenta valores y principios como el de la libertad de expresión. Las acciones sociales y docentes antidemocráticas producen sistemas sociales y educativos en el mismo tenor; es un ciclo vicioso que casi se ha vuelto paradigmático. Las características de una educación jurídica tradicional-antidemocrática son las siguientes:

1. El docente (autoridad) es lo que más importa (o tal vez lo único).
2. El docente y el alumno solamente se relacionan para la transmisión de conocimientos inamovibles y no criticables.
3. El alumno es un ente pasivo-receptor de lo que el profesor ordene.
4. La clase se realiza de forma lineal, sin la posibilidad de crítica hacia el profesor, hacia sus conocimientos o hacia el contenido de su cátedra.
5. La evaluación de los alumnos por parte del profesor es subjetiva y viceversa.
6. En el discurso educativo predominan los dogmas jurídicos no criticables e inamovibles.

El reto metodológico en las facultades y escuelas públicas de Derecho mexicanas radica en la acción docente adecuada que erradique esas características tradicionalistas mencionadas. Para que la producción y la formación de profesionistas en dicha área sea más congruente con lo democrático, pero también para que forme ciudadanos, deben tomarse en cuenta los siguientes parámetros:

1. El estudio y el análisis del Derecho debe hacerse a partir de la conciencia de la libertad y la igualdad, que son valores y principios de la democracia.
2. El aprendizaje del Derecho se debe dar en un ambiente en el que los valores y principios democráticos de libertad e igualdad sean respetados y practicados.
3. El estudio del Derecho debe partir de la base pluralista que postula la diversidad de ideas dependiendo de la cosmovisión de cada persona, lo cual lleva también a la práctica de la tolerancia.
4. El contenido teórico y práctico del Derecho está ligado al contenido axiológico de la democracia, por lo que se debe aprender tal como se pretende practicar.

5. La libertad *aprendida* teóricamente no tiene un efecto verdadero hasta que se intenta ejercer en la realidad social, tal como sucede con el aprendizaje del Derecho, cuya teoría es un cúmulo de ideas con poco sentido real hasta que se aplican en el ejercicio profesional.

Respetando tales lineamientos derivados de la democracia y su dinamismo, y no simplemente de la rutinaria acción educativa apegada a lo tradicional, se estará cumpliendo con la cualidad democrática de la educación jurídica impartida en las facultades y escuelas públicas de Derecho en México; como he enunciado, los aspectos técnicos no son los únicos importantes para la universidad pública, también deben protegerse los aspectos sociales y humanísticos que en conjunto coadyuvan con la democracia. Dicho humanismo no podría concretarse si no existiera la posibilidad de ejercitar las libertades e igualdades para actuar en la sociedad globalizada, que requiere inevitablemente del desarrollo de posturas críticas que rompan con los paradigmas añejos y obsoletos de la educación jurídica.

Conclusión

Las facultades y escuelas públicas de Derecho en México deben (como uno de sus principales objetivos) democratizar cada vez más los procesos de enseñanza-aprendizaje, también cumplir y coadyuvar para el acatamiento y la aplicación de las reglas jurídicas que salvaguardan aspectos democráticos inherentes a las personas. El gran reto estriba en incrementar cada vez más el cumplimiento de los parámetros democráticos dentro de la acción educativa, con lo que se estaría satisfaciendo la misión de la universidad pública (que es también de la democracia): la solución de problemas sociales, de convivencia humana, de servicio social, de conciencia universal, humanística, racional, libre y justa.

Es necesario también predicar con el ejemplo democrático, pues los lineamientos de la democracia no deben permanecer en la formalidad de un documento, la idea es que tenga un impacto real e influencia en las decisiones actuales y futuras de los alumnos y profesionistas en el área jurídica. La metodología debe quedar orientada a tres aspectos: primero, el uso cabal de las tecnologías de la información destinado a salvaguardar la libertad de expresión; segundo, una selección de profesores privilegiando el perfil democrático adecuado; tercero, un sistema de evaluación, tanto de profesores como de alumnos que atienda la objetividad, característica indiscutible de la democracia.

Finalmente, con todo ello, se debe privilegiar el dinamismo frente al tradicionalismo que ha primado en la enseñanza del Derecho, poniendo énfasis en la aplicación práctica de los conocimientos técnicos, pero también en la *praxis* democrática que implica la formación de profesionistas humanistas, que sepan ejercer de manera dinámica las libertades e igualdades propias del contenido teórico en su formación, pero también del práctico, como entes inmersos en una sociedad que se califica de democrática.

Referencias

- Böhmer, Martín (1999). *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona, Gedisa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (1917). México.
- Dewey, John (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (2012). Tomo DCCX, no. 24, México D. F., viernes 30 de noviembre.
- Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, (1946). Tomo CLIX, no. 19, México, lunes 30 de diciembre.
- Díez-Picazo, Luis (1993). *Experiencias jurídicas y teoría del derecho*. España: Ariel.
- Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México, Gaceta Universitaria, número extraordinario (1996), Toluca, Estado de México, 27 de junio, época IV, año XIII.
- Flores, Imer (2003). Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho: enseñar a pensar y a repensar el Derecho. *Cauces*, números 5 a 7.
- González Galván, Jorge Alberto (2013). *Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Galván, Jorge Alberto (2012). *El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, no. 133.
- Guevara Niebla, Gilberto (1998). *Democracia y educación, cuadernos de divulgación de la cultura democrática*, no. 16.
- Larrauri Torroella, Ramón (2005). La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica. *Universitas. Revista de filosofía, derecho y política*, no. 3.
- Magaloni Kerpel, Ana Laura (2006). ¿Cómo estudiar el derecho desde una perspectiva dinámica? *Reforma Judicial, Revista Mexicana de Justicia*. Disponible en: <http://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/reforma-judicial/article/view/8853/12567>.
- Martin, Seymour (1987). *El hombre político. Las bases sociales de la política*. Madrid: Editorial Tecnos.

- Nino, Carlos Santiago (1995). *Algunos modelos metodológicos de la "ciencia" jurídica*. México: Fontamara.
- Pansza, Margarita (1997). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Pound, Roscoe (1910). Law in Books and Law in Action. *American Law Review*, vol. 44.
- Real Academia Española (RAE). Diccionario, en línea, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>.
- Salazar, Luis y Woldenberg, José (2012). *Principios y valores de la democracia, Instituto Federal Electoral*. México: IFE.
- Sánchez-Olvera, Alma Rosa y Güereca-Torres, Raquel (2015). Estudiantes universitarios y violencia en el salón de clase. En Vélez-Bautista, Graciela y Luna-Martínez, América (Coords.). *Violencia de género. Escenarios y quehaceres pendientes*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). Resolución 29/C31, *Actas de la conferencia general*, aprobada por la Conferencia General en su 29ª reunión, París, 21 de octubre a 12 de noviembre, volumen 1 "Resoluciones".
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la acción docente. Guía de planificación*, División de educación superior.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2004). *Perfil de egreso de la licenciatura en Derecho*, Toluca, Estado de México. Disponible en: http://derecho.uaemex.mx/pdfs/plan_derecho.pdf.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2007). *Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*, reforma aprobada por el Consejo Universitario en sesión extraordinaria permanente, 16 de julio, Gaceta Universitaria, número extraordinario.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2016). *Misión*, Toluca, Estado de México. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/index.php/antecedentes-sustentabilidad/mision>.
- Diccionario Jurídico Mexicano* (1993). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2016). *Misión*. Disponible en: http://www.global.unam.mx/es/quienes_somos/mision.html.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2010). *Perfil de egreso de la Facultad de Derecho*. Disponible en: <http://www.derecho.unam.mx/transparencia/pdf/xvi-planesyprogramas/justificacion-plandeestudios.pdf>.
- Witker, Jorge (1987). *Metodología de la enseñanza del Derecho*. Bogotá: Themis.



RESU

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 47 (185) (2018)



RESEÑA

La universidad pública y la importancia de las incubadoras como mecanismos para impulsar el desarrollo regional*

Public universities and the importance of incubators as mechanisms to boost regional development

Wendy Ovando Aldana**

* Canales García, Azalea (2018). *Redes de conocimiento y desarrollo regional en el marco de la incubación de empresas universitarias. El caso de la UAEMEX*. México: ANUIES.

** Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México.
Correo electrónico: gwenovando@live.com.mx

El objetivo del libro, obra de Azalea Canales García y que a continuación reseño, radica en analizar la estructura de las posibles redes de conocimiento generadas por la interacción de las incubadoras de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), así como los mecanismos de transferencia de ese conocimiento para impulsar el desarrollo regional del Estado de México. Es necesario indicar que se trata de un texto de fácil lectura para comprender el análisis de este tema: la generación y la transmisión de conocimiento a partir de las conexiones reticulares, la importancia económica de las incubadoras para cualquier nación (en específico para México), el nuevo papel de las universidades públicas como transmisoras de conocimiento a partir de la asesoría de proyectos de inversión, o bien, la conexión entre las redes de conocimiento –que se producen entre las incubadoras– y el territorio como mecanismo de impulso del desarrollo regional.

Antes de comenzar con la descripción de la estructura del libro, me parece importante señalar que el título describe la trascendencia del conoci-

miento como un factor de producción que origina innovación; asimismo advierte cómo, a partir de conexiones heterogéneas, es posible transmitirlo entre las organizaciones y la sociedad. Es decir, se puede aprender de forma colectiva mediante las redes de conocimiento: ¿cómo es que las universidades juegan un papel preponderante en estas redes? El libro menciona el enfoque teórico que permite incorporar a la universidad en el análisis de tales redes: el modelo triple hélice. Esta perspectiva indica que existe una interacción entre tres agentes principales que crean y transfieren conocimiento: industrias, gobierno y universidad; los tres elementos se conectan reticularmente y forman estructuras como las incubadoras cuya relevancia, de acuerdo con el documento, versa sobre la transmisión de conocimiento en tanto motor para crear empleos y negocios que pueden no ser innovadores, pero cuando lo son influyen en el desarrollo económico que, en el título, se denomina desarrollo regional. Como se puede detectar, el título enuncia los componentes más reveladores en torno al tema: redes de conocimiento, universidad, incubadoras y desarrollo regional.

La autora seleccionó a las incubadoras de la UAEMEX porque en el momento en que hizo el estudio, hacia 2011, dicha universidad contaba con 12 unidades de asesoramiento, las cuales representaban, de manera conjunta, la red de incubadoras más grande en México. Asimismo, en la introducción, la obra plantea tres hipótesis, de las cuales sobresale la última porque encierra el objetivo de la investigación: la red de incubadoras de la UAEMEX tiene una aportación marginal en la generación y la difusión de conocimiento para el desarrollo regional (mexiquense).

El documento se encuentra organizado en siete capítulos: los tres primeros representan el andamiaje teórico que sustenta la investigación, el cuarto describe la metodología empleada para evaluar las hipótesis, y los últimos tres apartados versan sobre la investigación aplicada.

El capítulo primero –redes, conocimiento y desarrollo regional– estudia el papel preponderante que tiene el conocimiento como factor de la producción y como elemento capaz de generar el crecimiento económico a partir de la creación de productos con alto valor agregado. El conocimiento ya no es una variable exógena dentro de las funciones de la producción; en esta nueva etapa, denominada Economía Basada en el Conocimiento, el factor cognitivo termina siendo un componente endógeno, resultado de la relación entre diferentes agentes. De igual forma, se explican los fundamentos de la Teoría de Redes Sociales, el significado de una red como pieza fundamental de estudio, los elementos y tipos de redes, y el análisis de redes sociales como estructuras consecuencia de la interacción entre diversos actores (sociedad, organizaciones, etc.). Al mismo tiempo, la lec-

tura explica las características que constituyen una red de conocimiento – cuyo principal objetivo es la innovación y el crecimiento económico –, entre otras, las dimensiones, los mecanismos de integración y el desempeño de la red. El primer capítulo cierra con la perspectiva del desarrollo regional endógeno haciendo énfasis en el valor que tienen los recursos de un territorio determinado (región) para fortalecer su economía.

Enseguida, en el capítulo segundo – Modelo Triple Hélice, capital relacional y universidad emprendedora –, la autora describe el modelo Triple Hélice y el resultado de la interacción entre los agentes que participan en este vínculo tripartita (universidad, industria y gobierno): favorecer e impulsar actividades innovadoras y crecimiento económico; posteriormente refiere los tres niveles de conexión que pueden generarse entre los actores principales del modelo Triple Hélice, para indicar que el idóneo es el equilibrado porque – al no existir un agente predominante en la interacción – uno de los resultados de la conexión balanceada entre universidad, sector productivo y gobierno lo representan las incubadoras. Pero no sólo eso, la relación entre estos tres elementos del enfoque de Triple Hélice suscita un capital relacional, que deriva en innovación y crecimiento económico. El elemento objeto de análisis de esta investigación radica en la universidad, por lo tanto, para explicar su significancia se recurre a una vertiente denominada Universidad Emprendedora que resalta no sólo las funciones básicas y conocidas que ésta desempeña (docencia, investigación, solución a problemas sociales), sino además la disposición para la sociedad de incubadoras que impulsen la innovación, el emprendimiento y el apoyo a los empresarios de la región.

El capítulo tercero (incubadoras de empresas) se centra en la definición de las incubadoras, pero además describe sus tipos y la historia de su surgimiento. Al mismo tiempo, el texto señala los diversos modelos de incubación que van desde la primera hasta la tercera generación; las incubadoras asociadas al Modelo Lógico y la Teoría del Cambio representan las más avanzadas por el empleo de ambientes virtuales y la conformación de estructuras en forma de redes. Dos incubadoras internacionales son retomadas como ejemplos en el documento: el Valle del Silicio en E.U., prototipo de una economía desarrollada, y las que se hallan en Brasil para el contexto latinoamericano. Esta sección finaliza con la situación de las incubadoras de empresas en México; relata la secuencia cronológica del surgimiento y el estado actual de las incubadoras mexicanas destacando tres etapas de desarrollo de la incubación: una denominada como periodo incipiente de impulso al emprendimiento (años noventa), y otra de desarrollo de programas gubernamentales y crecimiento de incubadoras (pri-

mer decenio de 2000), y una más acentuada por la implantación de estrategias (2013 a la fecha). Aun y cuando se sabe de la trascendencia de las incubadoras, no existe suficiente investigación al respecto, por lo que esta obra suma información al análisis del tema en México.

En el capítulo cuarto, la Dra. Canales García se enfoca en la descripción metodológica para hallar las redes sociales de conocimiento, específicamente en las incubadoras de la UAEMEX y su ulterior vínculo con el territorio mexiquense en el impulso del desarrollo regional. Resulta interesante observar que sólo 10 de las 12 incubadoras, que en su momento operaban en la universidad de estudio, entregaron información de su interconexión a partir de un cuestionario semiestructurado diseñado por la autora y dirigido a los coordinadores de incubadoras. Vale la pena revisar la metodología dado que la Ciencia Económica exige la formalización matemática de sus estudios y ésta es una propuesta de carácter multidisciplinario que analiza un tema de interés económico, sociológico, político, administrativo, la cual en términos generales no requiere del rigor matemático, sino que basta con el análisis de redes mediante su representación gráfica. Es decir, existen técnicas de estudio alternativas para estudiar diversas variables, en este caso las redes de conocimiento y su relación con el desarrollo regional.

El capítulo quinto muestra parte de los resultados, retoma la parte teórica expuesta en los capítulos anteriores y explica, mediante una representación gráfica y estadística, que las incubadoras de la universidad mexiquense presentan conexiones poco enlazadas, semejantes a uno de los tipos de redes descritos en el capítulo primero: en estrella. En otras palabras, existe un actor central que, si no funciona correctamente, causa problemas en toda la red (en este caso, la incubadora central es la que se ubica en la ciudad de Toluca), lo cual podría frenar la generación y la transmisión del conocimiento porque los enlaces se concentran en una sola incubadora.

En el capítulo sexto se analizan las dimensiones de las redes sociales: institucional, morfológica, estructural y dinámica. Lo anterior resulta relevante porque se establecen las causas del bajo nivel de fortalecimiento de la red entre universidad, empresas y gobierno, entre otras, los trámites burocráticos, el tiempo de respuesta para apoyar a los emprendedores, el desconocimiento por parte de la sociedad acerca de la utilidad que reportan las incubadoras, etc. Al mismo tiempo, se identifica entre las incubadoras de la UAEMEX el nulo intercambio de experiencia, de recursos humanos y de infraestructura. No obstante, la comunicación entre las incubadoras, a través de reuniones constantes, genera lazos de confianza entre los coordinadores.

Finalmente, en el capítulo séptimo se encuentra el análisis de redes sociales sobre el desempeño organizacional, funcional y económico. Las incubadoras de empresas de la UAEMEX están vinculadas con la geografía económica y aparecen cercanas a actividades económicas esenciales, sin embargo, los negocios a los que se orientan tienen una aportación marginal en el desarrollo de la región, pues asesoran negocios tradicionales con escaso o nulo valor agregado.

En síntesis, la investigación que presenta la Dra. Azalea Canales García resulta una propuesta diferente para analizar las redes de conocimiento, en específico, las redes sociales entre un grupo de incubadoras universitarias y su conexión con el desarrollo regional, es decir, realiza una combinación de técnicas de análisis: cuantitativa, gráfica y cualitativa. A pesar de abandonar las exigencias de la ortodoxia económica en cuanto al empleo de modelos y su formalización matemática, no se aleja de la rigurosidad teórica. La autora revisa a profundidad los fundamentos que dan soporte a los hallazgos y conclusiones; retoma, principalmente, el modelo de Triple Hélice, pero combina esta perspectiva con el desarrollo regional endógeno para justificar la importancia de la interacción de tres actores (universidad, empresarios, gobierno) en el impulso del crecimiento y el desarrollo económicos. Al analizar las incubadoras, la obra hace recordar las teorías económicas como la schumpeteriana, en la que innovación y desarrollo económico van de la mano.

No está de más señalar que los resultados de este libro no pueden ser generalizados a otros contextos, ya que las redes sociales entre diferentes actores en un espacio disímil presentarán características propias de las interacciones sociales gestadas. Es más, la propia teoría del desarrollo endógeno recuerda que los recursos de cada territorio son disímiles al comparar un espacio con otro. Aunado a lo anterior, se debe recordar que se estudian las incubadoras de una universidad pública y quizá en el ámbito privado los resultados pueden variar. Al mismo tiempo, esta investigación es de corte transversal, o bien de un análisis estático, pero permite tener un escenario de las incubadoras de la UAEMEX y su relación con el desarrollo regional. Para quienes son responsables de las tomas de decisiones, o bien, los encargados de las políticas públicas, este libro marca un antecedente sobre lo que no está marchando correctamente en cuestión de innovación y de desarrollo regional.



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

Objetivos y alcances

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

Temáticas prioritarias

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

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

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

- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

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

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

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

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

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

Recepción de originales y arbitraje

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

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

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

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

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

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

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

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

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

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

Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).

- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Vol. 47, N° 185

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en marzo de 2018,
en papel bond cultural de 90 grs.

Se utilizó tipografía Book Antiqua.

El tiraje fue de 700 ejemplares.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

RICARDO DUARTE JÁQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, A.C.

MARIO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
RESPONSABLE DEL DESPACHO DE LA DIRECCIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO G. GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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

JUAN ELOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

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

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

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



ARTÍCULOS

El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías

MARION LLOYD

Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica

ROCÍO ROSAS ESCAMILLA Y ALMA MALDONADO MALDONADO

Suposiciones de la "evaluación externa-estímulos económicos" al profesorado universitario: método de contraste España-México

ROSALÍA SUSANA LASTRA B., ÓSCAR J. COMAS R. Y EVA AGUAYO L.

Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior

ANA BUQUET, ARACELI MINGO Y HORTENSIA MORENO

La coordinación universitaria como problema y como necesidad: debates políticos, propuestas y experiencias en Argentina (1885-1930)

LAURA ROBERTA RODRÍGUEZ

Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara

ELIA MARÚM ESPINOSA, JOAN OLASKOAGA LARRAURI Y CARLOS MENDOZA SEPÚLVEDA

La democracia en la educación jurídica: un reto metodológico para las facultades de Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México

JOAQUÍN ORDÓNEZ SEDENO

RESEÑAS

La universidad pública y la importancia de las incubadoras como mecanismos para impulsar el desarrollo regional

WENDY OVANDO ALDANA

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES



Precio del ejemplar: \$150.00
Suscripción anual (cuatro números)
en la República Mexicana: \$600.00
en el extranjero: US \$75.00
resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO