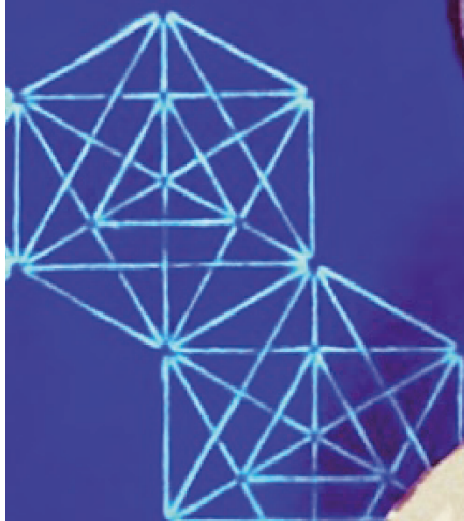


Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

Vol. I número 8, enero-julio 2016
ISSN 2017-5170





DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

Eduardo Carlos Bautista Martínez

SECRETARIA GENERAL

Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO

Javier Martínez Marín

DIRECTOR DEL ICEUABJO

Carlos Alberto Martínez Ramírez

EDITORA RESPONSABLE

María Isabel Ocampo Tallavas

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Jorge Alberto Ruiz
Ana Karent Alemán Torres •
Soledad Bautista Martínez •
Alfonso Javier Bustamante Santos •
Alba Cerna López •
María de la Luz Chávez Reyes •
Carlos Eliseo Díaz Córdova •
Justo Díaz Ortiz •
Lilly Patricia Ducoing Watty •
Miriam Rosario García Flores •
Carlos Eduardo García Hernández •
Leonor García Quezada •
Olga González Miguel •
Horacio Guevara Cruz •
Magaly Hernández Aragón •
Alejandro Jiménez García •
Tomás Jorge Camilo •
Agustina Susana Limón y Sandoval •
Erika López Alonso •
Patricia de Guadalupe Mar Velasco •
Jaime Martínez Luna •
Carlos Alberto Martínez Ramírez •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
David Pérez Arenas •
Itzel Pérez García •
Diego Rigoberto Pérez Llaguno •
Luis Enrique Ramírez López •
María Anaíd Rangel Condado •
Paola Reséndiz Cerna •
Marco Antonio Reyes Terán •
Francisco José Ruiz Cervantes •
Isaías Arturo Rodríguez Cruz •
Keren Sarahí Santiago Arreola •
Juan Marcos Vásquez Díaz •
Alejandro Velasco Sosa Alejandro •
Belén Berenice Vásquez López •
Citlalli Zenteno Castillo •

Profesores del Instituto de Ciencias
de la Educación de la UABJO

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

- María Elena Barrera Bustillos
- Nora Verónica Druet Domínguez
- Gladys Julieta Guerrero Walker

Universidad Autónoma de Yucatán

- Sara Corona Berkin

Universidad de Guadalajara

- Manuel Gil Antón

COLMEX-México

- Margarita Galicia Gálvez

Universidad Autónoma de Tlaxcala

- Pablo Gómez Jiménez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

- Mayte Jiménez Rivero

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

- Johannes Kniffiki

Universidad Alice Salomón Berlín

- Frances Kvietok

Universidad de Pennsylvania

- Lucía López Castro

Universidad de Combria, Portugal

- Abraham Magendzo Kolstrein

UAHC-Chile

- María Isabel Arbesú García
- Rogelio Martínez Flores

Universidad Autónoma Metropolitana

- Humberto Rodríguez Hernández

Universidad Autónoma de Tamaulipas

- Emilio Tenti Fanfani

Universidad de Buenos Aires

- Luz Dávalos Murillo
- Nancy Picazo Villaseñor

Universidad Anáhuac, México Norte

- Salvador Ponce Ceballos
- Joaquín Vázquez García

Universidad Autónoma de Baja California

- Jonas Deniz Larios
- Juan Carlos Meza Romero

Universidad de Colima

- Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
 - María Concepción Barrón Tirado
 - Frida Díaz Barriga Arceo
 - Benito Gerardo Guillén Niemeyer
 - Raquel Glazman Nowalsky
 - Héctor Magaña Vargas
 - Imanol Ordorika Sacristán
 - Roberto Rodríguez López
- Universidad Nacional Autónoma de México

DISEÑO EDITORIAL
Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS*, Año 16, No. 08, enero-junio 2016, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oax., C.P. 68120, Tel. Fax. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, ice_educacion@hotmail.com, Editora Responsable: Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas, Reservas de Derechos de uso Exclusivo No. 04-2014-021813361500-102 ISSN:2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. DE C.V., Mártires de Tacubaya 1-“C”, Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oax. C.P. 68130 tel. / fax. (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 18 de marzo de 2016, con un tiraje de 500 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/ UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor(a) de la publicación, o del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO)

La publicación de esta revista se financió con recursos del PFCE 2016.



Imagen de portada: abrir las alas...
Autor: colectivo La piztola
Contacto: lapiztola.lapiztola@gmail.com

ÍNDICE

Editorial

6

Entre el estigma y la discriminación, cultura ciudadana de estudiantes ante personas con VIH

MARÍA TERESA REYES RUIZ

17

Educación comparada: apuntes y reflexiones sobre la configuración y la delimitación de un ámbito del conocimiento educativo

ILEANA ROJAS MORENO

30

Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria

MUSA AMMAR MAJAD RONDÓN

39

Perspectivas teóricas para el estudio del liderazgo directivo en organizaciones educativas

NADIA TALINA MÉNDEZ HERNÁNDEZ

46

La escolarización: el proyecto pedagógico de Comenio para la modernidad

LUIS ENRIQUE RAMÍREZ LÓPEZ

50

El camino a la privatización de las universidades

ARIADNA SÁNCHEZ PASCACIO

57

Valoración de las competencias transversales de los educadores sociales por parte de las entidades que acogen alumnos en prácticas de la Universidad de Extremadura

SIXTO CUBO DELGADO, JOSÉ M^a MARTÍNEZ MARÍN Y RICARDO LUENGO GONZÁLEZ

66

Sentido y enfoques del concepto identidad en organizaciones educativas

DORIS C. JAIMES RIVAS

73

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



El número ocho de nuestra Revista de Ciencias de la Educación. *ACADEMICUS*, presenta ocho artículos muy interesantes que coadyuvan en la comprensión de las Ciencias de la Educación, desde múltiples miradas y perspectivas epistemológicas. En cada uno de ellos, se describen, analizan y comparan objetos de estudio que son de gran interés de la comunidad científica y académica que han contribuido a la consolidación de este importante proyecto institucional.

La lectura de este número, inicia con “Entre el estigma y la discriminación, cultura ciudadana de estudiantes ante personas con VIH”, de la autoría de María Teresa Reyes Ruiz de la UNAM, con un estudio entre estudiantes de tres Universidades Interculturales del País. Posteriormente, también de la Máxima Casa de Estudios de México, Ileana Rojas Moreno ofrece algunas reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como campo de conocimiento, en el artículo denominado “Educación comparada: apuntes y reflexiones sobre la configuración y la delimitación de un ámbito del conocimiento educativo”.

El tercer artículo “Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria”, de la autoría de Musa Ammar Majad Rondón de la Universidad Alonso de Ojeda en Venezuela, expone la relación entre las condiciones de mercado laboral y sociales, en la implementación de acciones universitarias y en el diseño de estrategias de intervención institucional, tendientes a la formación de nivel profesional. Posteriormente, Nadia Talina Méndez Hernández del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca, en su artículo “Perspectivas teóricas para el estudio directivo en organizaciones educativas”, profundiza en la conceptualización del liderazgo que permite al lector identificar sustentos en materia directiva, en el quehacer diario en las escuelas.

En este número de *ACADEMICUS*, contamos con la importante colaboración de académicos del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Luís Enrique Ramírez López, Profesor del ICEUABJO, presenta una reflexión sobre el proyecto pedagógico de Comenio, relativa a las condiciones de la escuela moderna, en el artículo denominado “La escolarización: el proyecto pedagógico de Comenio para la modernidad” y Ariadna Sánchez Pascasio, Maestra en Educación por el mismo Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, analiza y discute en su artículo “El camino hacia la privatización de las universidades”, los planteamientos neoliberales que se han desarrollado en la estructura del sistema educativo mexicano, haciendo énfasis en el tipo superior.

El séptimo artículo se titula “Valoración de las competencias transversales de los educadores sociales por parte de las entidades que acogen alumnos en prácticas de la Universidad de Extremadura” de la autoría de Sixto Club Delgado, Ricardo Luengo González y José María Martínez Marín académicos en la citada Universidad Española y el último artículo de este número, es “Sentido y enfoques del concepto identidad en organizaciones educativas”, de la autoría de Doris C. Jaimes Rivas de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca y Universidad La Salle de Oaxaca.

Como siempre, agradecemos las invaluable contribuciones que académicos y académicas de diversas Instituciones del estado de Oaxaca, de la República Mexicana y otros Países, hacen a nuestro proyecto editorial: Revista de Ciencias de la Educación. *ACADEMICUS*.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

L. C. E. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Director del Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma “Benito Juárez”
de Oaxaca.



Entre el estigma y la discriminación, cultura ciudadana de estudiantes ante personas con VIH.

María Teresa Reyes Ruiz 

RESUMEN

Las sociedades en que vivimos, cada vez más se caracterizan por la diversidad humana, en la que, se expresan diferentes formas de ser, preferencia sexual, política o religiosa, condición social, física o de salud. Contexto de realidad en el que se hace necesaria una cultura ciudadana que permita la generalización de la vida democrática, más allá de la esfera electoral, en la que los individuos puedan convivir en una sociedad diversa pero de manera armónica. Por lo que es necesario asumir una cultura ciudadana, que consiste en reconocer no sólo los límites de los derechos, sino la responsabilidad de las obligaciones.

Por ello la importancia de indagar cómo son percibidas las personas que viven con VIH, por otro grupo de la sociedad; como los estudiantes de tres universidades interculturales del país, de los cuales se espera una conducta de aceptación e inclusión ante un grupo diferente a ellos pero iguales ante la ley. Los instrumentos utilizados para la investigación de la cultura ciudadana, fueron el cuestionario y la asociación de palabras. Los resultados refieren, que la cultura ciudadana de los estudiantes de las tres universidades interculturales, oscila, principalmente, entre el estigma y la discriminación, y una menor presencia de aceptación y tolerancia.

PALABRAS CLAVE: estigma, discriminación, aceptación, tolerancia, estudiantes, ciudadanía, educación intercultural.

ABSTRACT

The societies in which we live, increasingly characterized by human diversity, in which different ways of being, sexual preference, political or religious, social, physical or health condition are expressed. Reality context in which necessitates a civic culture that allows the spread of democratic life, beyond the electoral sphere, in which individuals can live in a diverse society but harmoniously. So it is necessary to assume a civic culture, which is to recognize not only the limits of rights, but the responsibility of obligations.

Hence the importance of investigating how they are perceived people living with VIH, the other group in society; three students as intercultural universities, which conduct acceptance and inclusion them to a different but equal before the law group is expected. The instruments used for the investigation of civic culture, were the questionnaire and word association. Results show that the civic culture of the students of the three intercultural universities, ranging mainly between stigma and discrimination, and a smaller presence of acceptance and tolerance.

KEYWORDS: stigma, discrimination, acceptance, tolerance, students, citizenship, intercultural education.

ENTRE EL ESTIGMA Y LA DISCRIMINACIÓN, CULTURA CIUDADANA DE ESTUDIANTES ANTE PERSONAS CON VIH.

EL VIRUS DE LA INMUNODEFICIENCIA HUMANA (VIH)

El VIH con el paso del tiempo puede causar una sintomatología o conjunto de enfermedades y problemas de salud, que hoy en día se conoce como Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA). El VIH-SIDA, es un proceso que se inicia con la adquisición del virus, pero puede o no derivar en el SIDA. El VIH se encuentra en los fluidos corporales de una persona infectada, como sangre, semen, fluidos vaginales, en la leche materna, y puede ser transmitido a través del contacto sexual sin protección, de la sangre contaminada y de la madre al bebé durante el embarazo. Entonces, se puede contraer el virus y no desarrollar la enfermedad, por lo que se es seropositivo.

* Doctora en Pedagogía por la FFyL de la UNAM, Profesora Investigadora de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio-SEP. Docente del Posgrado de la FES-A de la UNAM. Líneas de Investigación: Educación y ciudadanía, Seguimiento de egresados y Formación docente. Integrante del Proyecto PAPIIT "Cultura ciudadana y cultura política en estudiantes de Universidades Interculturales y del Bajío". Del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Correo electrónico: mtreyes2005@yahoo.com.mx

La seropositividad sólo indica que el sujeto ha entrado en contacto con el VIH y está infectado por él por lo que debe considerarse portador del virus y por lo tanto lo puede transmitir a otras personas. Sin embargo la seropositividad no indica que se padece SIDA ni predice la evolución hacia la enfermedad (Pardo, 1996:4)

La historia del VIH-SIDA, ha significado no solamente el balance de su propagación en el mundo y el progreso de la ciencia médica en su manejo, tratamiento y políticas de salud. Ha traído consigo una historia de miedo, porque es una enfermedad que causa la muerte; de desconfianza y rechazo, por el temor a contraer una enfermedad dolorosa y de larga duración que lleva al término de la vida. Así, quienes viven con el virus o la enfermedad pueden ser objeto de estigmatización, marginación y discriminación por "...poseer una indeseable diferencia..." (Goffman, 2006: 15). Al mismo tiempo, aunque de manera no visible, es causa de lástima y también de solidaridad de parte de quienes rodean a los enfermos e infectados.

La manera más común de transmisión del virus han sido las relaciones sexuales con una persona infectada y sin protección, "... a menudo vinculada a las relaciones sexuales de riesgo en el contexto de la prostitución o entre hombres, (...) las relaciones sexuales con parejas múltiples, en las que se hace un uso escaso e irregular del preservativo..." (Resino, S/f). Lo que ha hecho que la infección y enfermedad que padecen las personas les haya hecho susceptibles de adquirir una condición de estigma (Goffman, 2006), que mora en el ámbito de la sexualidad, de ahí que sea un tabú abordar la cuestión del VIH-SIDA, ya que pone al descubierto la intimidad de los individuos, evidenciando sus prácticas sexuales.

La sexualidad, vista como un asunto de la vida privada, que hasta hace algunos años se consideraba una práctica aceptada sólo en la pareja heterosexual, ha puesto al descubierto, la diversidad de prácticas sexuales. Por lo que el enfermo de VIH-SIDA se vuelve el centro del estigma y la discriminación.

Creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es humana. Valiéndonos de ese supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona,... (Goffman, 2006:15).

El estigma, desde lo referido por Goffman, es una clasificación que la sociedad da al individuo, como inferior, peligroso, anormal, no humano, limitado en sus posibilidades de hacer una vida en común. De ahí que los individuos que se consideran normales y aptos para la vida, se hagan una explicación del individuo estigmatizado y en respuesta emitan un trato defensivo, discriminatorio, como una expresión directa al individuo

no aceptado, al grado de no estar dispuestos a establecer contacto con él. Pero, ¿Qué se sabe de cómo este grupo social es percibido por el resto de la sociedad? ¿Sigue permaneciendo el miedo, el rechazo, la marginación, la discriminación, hacia los infectados o enfermos? ¿Cómo son tratadas estas personas en el diario acontecer de la vida en común, en el trabajo, la escuela, el grupo de amigos, la familia?

De ahí la importancia de indagar cómo son vistos por otros individuos de la sociedad, como es el caso de algunos estudiantes de universidades interculturales del país, que como estudiantes de la educación superior son una "...palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país". (Guillén, s/f: 2). De los que se espera observen una actitud de aceptación e inclusión, de trato igualitario ante un grupo distinto, pero con los mismos derechos como ciudadanos.

CULTURA CIUDADANA

En el entorno mundial cada vez más países viven bajo regímenes democráticos, en donde los procesos electorales son los efectos más visibles, lo cierto es que la democracia no se circunscribe sólo a ese acto, como forma de organización política de la vida en sociedad, en la que se ponen en juego, además de las libertades políticas, aspectos centrales de ciudadanía civil y social (Marshall, 1997). Así, existe una íntima relación entre democracia y ciudadanía: la democracia descansa en la idea de que el ciudadano elige y coadyuva a la toma de decisiones colectivas para contribuir en el ejercicio del poder del Estado, por tanto el sujeto de la democracia no solamente es el votante sino el ciudadano.

De ahí la necesidad de transitar de la democracia electoral a la democracia de los individuos, del ejercicio de derechos y obligaciones, por lo que un aspecto central en el desarrollo de la democracia es la cultura ciudadana, a la que García (2001: 446) define como "...el conocimiento, la valoración positiva, la capacidad y la voluntad de los ciudadanos para disfrutar de los derechos y cumplir con las obligaciones que supone la condición ciudadana", que reside en el goce de derechos y el cumplimiento de deberes respecto de la comunidad de pertenencia.

Cultura ciudadana que desde la perspectiva de este autor, comprende tres dimensiones: la jurídico-política, que se compone de los derechos y obligaciones concernientes a la participación de los individuos en la vida pública; la dimensión moral, que comprende la aceptación voluntaria, aprecio y cultivo de los valores relacionados con la convivencia y la dimensión histórico-social, que se refiere al sentido de pertenencia a una sociedad o nación constituida en Estado, a partir del origen y los rasgos comunes que identifican a sus integrantes.

De manera que, vivir en una sociedad democrática hace

necesario que cada individuo se rija por un deber ciudadano, es decir, que se asuma ante los demás mediante una conducta razonable, aceptada por la comunidad de pertenencia. Constituyéndose ésta en su parámetro normativo, al generar una vida democrática, que vaya más allá del sólo acto de emitir un voto, como parte del ejercicio del poder democrático, que requiere que los individuos posean una cultura ciudadana que les permita expresar su disposición a aceptar a diferentes personas, ya sea por su condición de género, salud, creencia, elección política u otra, a pesar de no compartir los mismos puntos de vista; así como, de emprender tareas compartidas en beneficio de todos. Es decir, poder vivir juntos respetándose y aceptándose en la diferencia pero reconociéndose con los mismos derechos.

Desde la perspectiva de una democracia representativa como la nuestra, podemos deducir que ha de reconocerse que los individuos son diferentes pero iguales ante la ley, como lo refiere la Constitución Mexicana (2013:1), en el Artículo 1º, párrafo Quinto:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Así, el Estado mexicano promueve el principio de diferentes como individuos pero iguales ante la ley, sin embargo no se trata únicamente de afirmar o decretar que los derechos y las libertades de las personas serán respetadas en igualdad de circunstancias, por el contrario habrá que generar las condiciones necesarias y suficientes para que esto sea una realidad de todos los días.

Por lo que, una es la prescripción de la ley, emanada de la Constitución que todos debiéramos cumplir y otra la comprensión, incorporación y cumplimiento de ésta. Es decir, que los integrantes de los diversos grupos que componen la nación mexicana, como ciudadanos, hagamos de ello una realidad, en el devenir de la vida cotidiana mediante nuestros compartimientos, acciones y formas de pensar respecto de la diversidad de los grupos sociales que nos circundan. Asumiendo conductas ciudadanas, que debieran estar guiadas por la prescripción constitucional del respeto a la igualdad de los individuos al manifestar tolerancia y aceptación ante la diferencia y no exclusión, rechazo, estigmatización o discriminación.

Por tanto, la condición de ciudadano no es sólo cuestión de adquisición de derechos y obligaciones ante el Estado (Marshall, 1997), sino de una condición moral de pertenencia a la comunidad política, ya que un régimen democrático requiere que sus integrantes estén dispuestos a emitir una cultura

ciudadana, que demanda del aprendizaje e incorporación de normas, valores y conductas, válidas para la comunidad política de la que se es miembro. De manera que resulta importante indagar la posible cultura ciudadana de un grupo de estudiantes, de tres universidades interculturales del país, porque en el mediano plazo ejercerán como profesionistas en una sociedad plural que demanda de sus individuos habilidades para desarrollarse en un ambiente de paz y de convivencia, en el respeto a la diferencia, como es el caso de personas que viven con VIH.

Las universidades interculturales, surgen a iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, en 2001. Hasta el momento se encuentran en funciones diez universidades interculturales en nuestro país. De las cuales se retoman tres, para esta investigación, que para preservar la confidencialidad de los informantes han sido denominadas como: Universidad Intercultural 1 (UI1), Universidad Intercultural 2 (UI2) y Universidad Intercultural 3 (UI3).

PROCEDER METODOLÓGICO

Para la indagación, del comportamiento ciudadano, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de 33 preguntas que se distribuyen en tres apartados: aspectos de cultura ciudadana y política, así como el perfil del estudiante. El segundo instrumento utilizado fue la asociación de palabras, producción escrita en la que a partir de una palabra central, en este caso *persona con VIH*, se induce al individuo a producir términos relacionados, en orden de importancia, al mismo tiempo que a emitir el significado de los mismos.

Los resultados obtenidos por el cuestionario se sistematizaron en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), de lo cual se obtuvo una base de datos, cuyo análisis se realizó a partir de porcentajes y frecuencias. En cuanto a las derivaciones de la asociación de palabras se analizaron a partir del peso semántico (Reyes, 1981), que se refiere a las valoraciones más altas derivadas de las palabras que definen el concepto central y por tanto permite acceder a los significados que orientan las conductas emitidas por los individuos con respecto de un objeto en específico, persona con VIH.

EL CUESTIONARIO

De las 33 preguntas del cuestionario, sólo se recuperan tres para indagar la cultura ciudadana que los estudiantes de tres universidades interculturales asumirían ante personas con VIH:

1. ¿Estarías dispuesto a compartir un viaje de 10 días con todo pagado, con una persona con VIH?
2. ¿Estarías dispuesto a contratar a una persona con VIH para un empleo, si cumple con los requisitos solicitados en la convocatoria?
3. Tienes que rentar un cuarto ¿qué tan dispuesto estarías a compartirlo con una persona con VIH?

Cuestionamientos que ubican a nuestro informante ante situaciones hipotéticas. Interrogantes que ponen al individuo en un escenario aparentemente no común, ya que, no todos los días se gana un viaje todo pagado, o la posibilidad de ser el jefe de recursos humanos de una institución o empresa para decidir contratar o no al personal, o bien verse en la necesidad de rentar un cuarto con una persona diametralmente diferente, respecto de su condición física o de salud, como la persona con VIH.

Preguntas que requieren del análisis de la situación, en las que el individuo se vea en ese escenario de realidad y efectúe una elección. Deliberación que implica una acción, misma que ha de verse permeada por una carga cultural que le permite al individuo otorgar una respuesta desde sus propios referentes, conocimientos, costumbres, modo de vida. En la que se pone en juego lo que el individuo es y lo que trae consigo: su cultura ciudadana, ya que esta elección implica la capacidad de trato con otros, en una situación de obligación mutua, que se funda en un sentimiento de responsabilidad compartida y respeto por los demás.

Respuesta		Total de muestras %		
Sí		52.6		
Sexo		Universidad Intercultural		
Mujeres	Hombres	1%	2%	3%
51.3	54.1	66.7	29.5	57.6

De ahí que, en cada una de las interrogaciones se utilice la palabra dispuesto, a la que entendemos como tener el ánimo y la intención de hacer una cosa o estar preparado para ello. Tener la disposición para aceptar al otro, al diferente. Contar con la preparación para convivir con personas distintas, por su origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social o de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil, su color de piel o cualquier otra.

Las respuestas proporcionadas a los estudiantes fueron: Sí, sí tal vez, no y no lo sé. Que para el análisis de los resultados han sido interpretadas como:

- Sí.- expresión afirmativa, implica aceptación, aprobación, del individuo diferente.
- Sí, tal vez.- enunciado condicional, revela que para que algo suceda se hace indispensable ciertos requerimientos, que el individuo que condiciona define de forma particular en un contexto determinado.
- No.- expresión de negación, implica la desaprobación, el rechazo de una situación o de un individuo diferente.
- No lo sé.- expresión aparentemente dudosa, denota la

posibilidad de que se dé un no, que depende del conocimiento o información que se posee del contexto. Expresión cercana al no, más que a la duda, ya que permite al individuo no comprometerse de manera inmediata a expresar negación.

LA ASOCIACIÓN DE PALABRAS

La asociación de palabras (Reyes, 1981), se refiere a la asociación de vocablos, términos o expresiones generadas por los individuos a partir de una palabra central, en este caso persona con VIH. Por lo que se pidió a los participantes producir términos relacionados, en orden de importancia, al mismo tiempo que expresaran las definiciones de los mimos. Del listado de palabras asociadas producidas por los estudiantes se obtuvieron un total de 459 con sus respectivos significados.

La utilización del peso semántico, en la interpretación de los resultados, se implementó con la intención de profundizar en las "... situaciones (...) representativas de cierto tipo de conductas,..." (Reyes, 1981:84) para identificar y dar cuenta de las ideas y significados, que dan sentido al comportamiento respecto de un objeto en específico, en este caso la convivencia o contratación de una persona con VIH, en un contexto de realidad en el que se espera se ponga en juego la cultura ciudadana.

RESULTADOS

Al respecto de los tres cuestionamientos planteados, primero presentamos los resultados obtenidos para las preguntas: 1. ¿Estarías dispuesto a compartir un viaje de 10 días con todo pagado, con una persona con VIH? y 3. Tienes que rentar un cuarto ¿qué tan dispuesto estarías a compartirlo con una persona con VIH? Porque amabas interrogan sobre compartir, que para esta investigación se entiende, de manera general como el disfrute en común de un recurso o un espacio y en sentido estricto, como el disfrute simultáneo o uso alternativo.

Los resultados obtenidos para la pregunta 1, respecto del total de la muestra, el sexo y la universidad intercultural se observan en Tabla 1. La respuesta *Sí*, expresión afirmativa que manifiesta aceptación, tanto para el total de la muestra, el sexo y la universidad intercultural, revela una tendencia positiva. Por arriba del 50% contestan afirmativamente que *Sí* compartirían un viaje todo pagado durante diez días con un enfermo de VIH, excepto para los estudiantes de la UI2, éstos se muestran menos proclives a compartir el viaje, en oposición a los más dispuestos de la UI1.

Tabla 1 Compartir un viaje todo pagado con una persona con VIH.

Sí tal vez	26.8	28.2	25.2	25	24.6	28.3
No	7	4.3	9.9	28	16.4	4.3
No lo sé	7	7.7	6.3	4.2	11.5	6.5
No contesto	6.6	8.5	4.5	1.4	18	3.3
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

A pesar de la tendencia positiva, de compartir el viaje, que va de 50% a casi 70%; si estuviéramos en un escenario electoral sería un resultado favorable, sin embargo se trata de una situación en la cual el rasgo ciudadano es un ingrediente decisivo para la relación con otros individuos, que dispone para la convivencia con otros, provenientes de diferentes formas de vida, creencias, elección política, preferencia sexual, estado de salud, condición social o situación física. Por lo que el porcentaje de aceptación es bajo, en general representa el 52.6% del total de la muestra.

La respuesta Sí tal vez, para total de la muestra, sexo y universidad intercultural, oscila entre el 25 y 30%, es un resultado elevado. Respuesta condicionada, que da cuenta de que para que algo suceda se hace indispensable que se cumplan los requerimientos que el individuo establece como necesarios para asumir una postura, pero de forma condicionada. Por lo que en realidad la disposición a compartir un espacio, queda supeditada al condicionamiento de uno de los individuos, en este caso los estudiantes.

Las repuestas negativas, No y No lo sé, que expresan desaprobación y rechazo, para el total de la muestra, sexo y universidad intercultural, los porcentajes fluctúan entre el 3 y 10 %. Es bajo, sin embargo sumado al porcentaje emitido para la pregunta anterior, es de 40% lo que significa que entre las respuestas condicionadas, los no determinantes y los no encubiertos, se expresa una actitud poco incluyente ante una persona con VIH.

En general, a pesar de que se manifieste una tendencia positiva, en términos de un porcentaje más allá del 50%, este es un escenario no favorable para la cultura ciudadana. Recordemos que, como expresión política del componente de la ciudadanía para el ejercicio democrático, sería favorable. Sin embargo, para la vida en común dicha conducta deja que desear, ya que esta situación está más referida a la expresión de la habilidad de estar preparados para la tolerancia, la aceptación, la inclusión.

Los resultados obtenidos para la pregunta 3, se muestran en la Tabla 2, las tendencias en cuanto al total de la muestra, el sexo e institución educativa. La respuesta, Sí, muestra una tendencia positiva que inicia en un 40%, por lo que se refiere al sexo; en el caso de las mujeres sube casi dos puntos y en cuanto a los hombres cae un punto, para mostrar su puesto más alto en 52% en cuanto a la UI1, y desplomarse en 27.7% en la UI2 y remontar al 40% por la UI3.

Tabla 2 Rentar un cuarto compartido con una persona con VIH.

Res- puesta	Total de la mues- tra %	Sexo		Universidad Intercultural		
		Muje- res	Hom- bres	1%	2%	3%
Sí	40.8	41.8	39.6	52.8	27.9	41.3
Sí tal vez	27.6	29.1	26.1	29.2	23	28.3
No	14.5	12	17.1	8.3	21.3	15.2
No, lo sé	11	11.1	10.8	6.9	11.5	14.1
No contexto	6.1	6	6.4	2.8	16.3	1.1
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

Los porcentajes de la respuesta Sí tal vez, fluctúan entre el 16 y 20%, un resultado alto de respuesta condicional, supeditada a los términos impuestos por una de las personas involucradas en la situación de rentar un cuarto, observemos que esta situación implica un vínculo de cercanía, una relación de familiaridad en el que ha de mostrarse disposición a disfrutar o compartir simultáneamente algún lugar en común con una persona con VIH.

Las respuestas negativas, no y no lo sé, que expresan exclusión, rechazo y no aceptación, van del 1 al 16%, y que sumados al porcentaje de respuesta condicional nos da más de 30%, un porcentaje alto. Observemos que las respuestas positivas, en cuanto a rentar un cuarto, están por debajo del 50% escenario que no es ideal para una relación que implica poner en juego las disposiciones de la cultura ciudadana, como la aceptación y tolerancia ante la diferencia.

En general la tendencia positiva a la aceptación, aprobación, asentimiento respecto de un individuo distinto para compartir un cuarto en renta se ubica por debajo del 50%.

En general los porcentajes de respuesta para esta pregunta permiten inferir que los estudiantes se sienten menos dispuestos a

compartir un cuarto en renta con una persona con VIH, que a realizar el viaje de 10 días todo pagado.

Los resultados obtenidos para la pregunta 2, se pueden ver en la Tabla 3 Contratar a una persona con VIH, respecto del total de la muestra, el sexo e institución educativa. Los porcentajes se comportan de manera positiva, al responder que Sí contrarían, de manera general por arriba del 60 hasta llegar al 70%; no así en el caso de la UI2 que está por debajo del 50%. Por lo que se manifiesta una actitud mayormente de aceptación a contratar a una persona con VIH a la que se le reconoce su derecho a tener un empleo, no obstante su situación de salud. Sin embargo, la cifra de aceptación es aún baja y se concentra en las universidades 1 y 3.

Tabla 3 Contratar a una persona con VIH

Res- puesta	Total de la mues- tra %	Sexo		Universidad Intercultural		
		Muje- res	Hom- bres	1%	2%	3%
Sí	64.9	66.7	63.1	72.2	45.9	72.8
Sí tal vez	18.9	16.2	21.6	20.8	19.7	16.3
No	5.3	3.4	7.2	1.4	13.1	2.2
No, lo sé	4.8	8.6	3.6	2.8	14.7	3.3
No contesto	6.1	8.6	3.6	2.8	14.7	3.3
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

En cuanto al sexo, las mujeres son las que se muestran más dispuestas a contratar a una persona con VIH (66.7%), Las valoraciones negativas, no y no lo sé, oscilan entre el 2 y 14%. Aunque es un porcentaje menor, implica una situación que deja que desear respecto de un comportamiento ciudadano.

La situación de mostrarse más proclives a otorgar un derecho, el del empleo, puede deberse a que la relación que se emprende con el enfermo de VIH es una cuestión rápida, tal vez de unas horas y un asunto importante que resuelve el trato con estas personas es la convocatoria, que plantea los requisitos necesarios para ocupar la vacante. Entonces, el estudiante no tiene que probar su habilidad y disposición para convivir con él, porque no implica un tiempo corto, ni prolongado, sino quizás unas horas, por tanto lo pone en una circunstancia de mayor manejo de la situación: otorgar un empleo, sin involucrarse en una situación de intercambio en la vida diaria.

LA ASOCIACIÓN DE PALABRAS

La asociación de palabras consistió en situar al individuo ante una relación posible respecto de una persona con VIH. Circunstancia que fue planteada a los estudiantes a partir de un ejercicio de relacionar palabras o vocablos a una frase generadora de los mismos, en este caso persona con VIH. Asociación que se realizó en orden de importancia de uno a tres. Al mismo tiempo que los estudiantes fueron planteando las palabras asociadas, establecieron el significado que para cada uno de ellos tenía dicha asociación. Significados que definen la frase generadora, por lo que cada una de las palabras asociadas en adelante será denominada palabra definidora.

La asociación de palabras permitió identificar las ideas, conocimientos, saberes, costumbres, miedos y significados, que dan sentido a la conducta ciudadana que estudiantes de tres universidades interculturales asumirían ante una persona con VIH, en un contexto de realidad en el que se espera se ponga en juego su conducta ciudadana.

Los estudiantes, mediante la asociación de palabras definen a la persona con VIH, como persona portadora del virus, un individuo diferente, pero integrante de la sociedad, al que

Los estudiantes, mediante la asociación de palabras definen a la persona con VIH, como persona portadora del virus, un individuo diferente, pero integrante de la sociedad...

le sean respetados sus derechos como persona, con palabras tales como: Respeto, individuo, vida, persona, gente, responsabilidad, igualdad, aceptación, compromiso, derecho, ayuda, sociedad, entre otras.

Otras palabras definidoras se refieren a los conocimientos que tienen sobre la infección y la enfermedad generada por el VIH-SIDA, así como estar informados de las condiciones en que se desarrolla y de las situaciones que esta conlleva. A partir de palabras como: Sida, relaciones sexuales, enfermedad, muerte, contagio, virus, transmisión sexual, salud, hospitales, enfermo de nacimiento, sexo, no protección, protección, incurable, sangre, entre otras.

Otras frases definidoras se refieren a reconocer que existen actos discriminatorios ante personas que viven con VIH o Sida, actos que se expresan a través del rechazo a las personas con esta condición de salud. Al mismo tiempo que se reconoce que se estigmatiza a estos individuos por su condición de enfermo. Ambas situaciones se expresan, mediante los términos: Marginación, sidoso, discriminación, rechazo, prostituta, loco, humilde, promiscuo, flaco, sucio, gay, asco, calentura, repulsión, pecador, entre otras.

Algunos otros de los términos definidores hacen alusión al

porqué de la infección o enfermedad, así como a sugerencias de cómo pudo haberse adquirido dicho mal. Entre los que destacan, por ejemplo: Irresponsabilidad, desconocimiento, descuido, ignorancia, desprevenido e inconciencia. Otras más, refieren el estado de ánimo de quienes padecen la enfermedad, como: Tristeza, arrepentida, desesperada, baja autoestima, miedo, soledad, depresión. Finalmente se encuentran palabras definidoras imparciales, que no tienen que ver con el enunciado: persona con VIH

Con la intención de profundizar en la asociación de palabras producidas por los estudiantes de las universidades interculturales se utilizó el peso semántico, que se obtuvo de la suma de las frecuencias de cada asociación multiplicadas por el valor asignado al orden de importancia definido por el estudiante. En la Tabla 4 se presentan las palabras con mayor peso semántico para el concepto central, *persona con VIH*, emitidas por los estudiantes de cada institución.

Destaca la prevalencia de tres términos: enfermedad, discriminación y muerte, conceptos compartidos por los estudiantes de las tres universidades interculturales. Por otra parte, se refieren otros pesos semánticos por arriba de 20 puntos, pero son expresiones no compartidas, como sexo e irresponsabilidad para los estudiantes de la UI1, sida y contagio para los estudiantes de la UI 2 y persona para los estudiantes de la UI3.

Tabla 4: Peso o valor semántico de las palabras asociadas

Palabra asociada	Peso semántico por universidad intercultural		
	1	2	3
Discriminación	46	22	21
Enfermedad	33	54	23
Muerte	31	25	18
Sexo	23	10	4
Irresponsabilidad	22	2	2
SIDA	7	47	6
Contagio	7	24	7
Persona	4	4	24

Fuente: elaboración propia

Así el peso semántico, permite dar cuenta de las ideas y significados que orientan la conducta ciudadana de los estudiantes de las tres universidades interculturales de esta investigación. Que se compone de tres ideas: Discriminación, enfermedad y muerte. Recordemos que al mismo tiempo que los

estudiantes asociaron palabras al concepto central, expresaran los significados por cada uno de los términos asignados.

Por lo que se refiere a la Discriminación, el glosario del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (S/f: 8-9) la define como:

Todo acto u omisión basado en prejuicios o convicciones relacionados con el sexo, la raza, la pertenencia étnica, el color de la piel, la nacionalidad, la lengua, la religión, las creencias políticas, el origen y la condición social o económica, el estado civil, el estado de salud, la situación real o potencial de embarazo, el trabajo o la profesión, las características físicas, la edad, la preferencia sexual, cualquier forma de discapacidad (o una combinación de éstos u otros atributos), que genera la anulación, el menoscabo o la restricción del reconocimiento, el goce o el ejercicio de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad real de oportunidades de las personas.

La discriminación se origina en el estigma, en el prejuicio, en la no aceptación y rechazo de las personas por su condición de salud, que llevan a la negación de los derechos humanos y las libertades fundamentales del portador del VIH. Así, en las definiciones que los estudiantes expresan para la palabra *Discriminación* permanece la idea de que la sociedad discrimina a las personas con VIH, por temor a contraer la enfermedad, ignorando que el contagio no se da por medio del simple contacto, así se cae en un estigma.

Los estudiantes reconocen que la discriminación se funda en la ignorancia que los individuos tienen del comportamiento de la enfermedad, por lo que los individuos infectados o enfermos se vuelven susceptibles de ser estigmatizados, al considerarlos seres malvados; se les excluye de los diversos grupos sociales porque se cree que pueden infectar con el sólo contacto, mediante el trato, el intercambio en una conversación, el saludo o al compartir el mismo espacio u objetos. Por otra parte, reconocen que el enfermo sufre “marginación, maltrato físico o psicológico e intolerancia”, apuntan que la sociedad los “excluye, aísla, menosprecia y maltrata, les ofende porque considera que el padecimiento es repugnante”.

Un aspecto que destaca es la concepción de que el enfermo o contagiado por el virus es un “ser malvado” que por su condición de enfermo, puede tomar “venganza contra la sociedad y contagiar a otros”. Refieren que se les consideran como “apestados porque al saberlos enfermos el resto de las personas no se les acercan”. Creen que la condición de discriminación se debe a la “situación de salud”, por lo que se les “aísla”, así se vuelven el “centro de críticas, ya que para el conjunto de la sociedad son mal vistos”, o percibidos como “raros”, lo que les hace susceptibles de ser “insultados”.

En cuanto a la palabra *enfermedad* a la que entendemos como la define la Organización Mundial de Salud (S/f: 1)

como la “... Alteración estructural o funcional que afecta negativamente al estado de bienestar, (...) de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Por tanto, una enfermedad sería una modificación del estado fisiológico en alguna de las partes del cuerpo. Por lo que generalmente, se entiende a la enfermedad en oposición a la salud, cuyo efecto negativo es una consecuencia de la alteración del estado fisiológico del individuo.

Lo que puede apreciarse en los significados que asocian los estudiantes, es que permanece la concepción de que el VIH es una “enfermedad”, así como la forma en que se contrae, algunos comparten la idea de que “no es una enfermedad mortal”, que a pesar de ser una enfermedad peligrosa si se tienen los debidos cuidados, como asumir “prácticas seguras en cuanto a la sexualidad” se tiene menos riesgo de contraer el virus y por consecuencia la enfermedad.

Los significados asignados por los estudiantes aluden a la condición de “falta de salud”, que se refiere a una alteración que rompe con la armonía del cuerpo. Reconocen que es una “enfermedad de transmisión sexual” para lo cual se requiere no sólo de “protección al tener relaciones sexuales para no contraerla”, sino de “información”. Un aspecto que se agrega es la idea de “muerte”, que deviene del proceso de la enfermedad. Una particularidad que permanece en algunos estudiantes es su concepción de que es una “enfermedad incurable y contagiosa, dolorosa, que causa miedo”.

Las definiciones que emiten dan cuenta de la información que poseen respecto de la enfermedad, al apuntar que una de las causas por las que se adquiere es el “descuido”, por lo que hay que ser “cuidadoso, ya que la principal vía de contagio son las relaciones sexuales”. Al mismo tiempo que refieren una actitud estigmatizadora al considerar que la persona enferma es “irresponsable, un peligro, porque puede contagiar a otros, culpable de su enfermedad y susceptible de la crítica de las personas”.

La palabra *Muerte*, desde un punto de vista genérico se entiende como “... la cesación permanente de todas las funciones clínicamente observables del organismo como un todo y pérdida permanente de la conciencia por el organismo en todas sus partes identificables” (Ortúzar, 1996: 5). En ese sentido, en las definiciones aportadas por los estudiantes de las universidades interculturales se observa que se privilegia la noción de que el VIH en general lleva a la “muerte, al término de la vida”.

Las definiciones asociadas a la palabra *Muerte*, permiten ver que permanece la idea de “expiración”, como la etapa final del proceso de la enfermedad, pocos son los significados asociados que hacen referencia a que la muerte hoy en día, para quien padece el virus o la enfermedad, ya no es una irremediable circunstancia porque si se accede a un tratamiento de manera



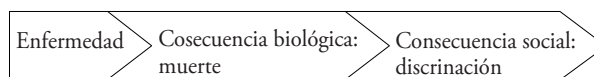
ICEUABJO 2016

oportuna se puede tener una vida normal, es decir la enfermedad es manejable porque está considerada como un padecimiento crónico. Por tanto, a lo que se refieren los estudiantes es a un estigma, basado en el prejuicio y la desinformación.

Un aspecto que se agrega y que es de suma importancia, se refiere a la “información” que ha de ser proporcionada en las “diversas lenguas” según el contexto, este es un factor que pone énfasis en la necesidad de acceso a datos y conocimientos relacionados con el VIH-SIDA, para que los “hablantes de las diferentes lenguas” sepan de los efectos de esta enfermedad y puedan “estar prevenidos”, lo cual alude al derecho a la información.

En cuanto al significado de la palabra *Muerte*, al que se refieren los estudiantes, da cuenta de una idea ya muy antigua respecto de las consecuencias que tenía contraer el virus y por tanto la enfermedad, considerando al VIH-SIDA como un sinónimo de muerte. Lo que refleja una idea estigmatizadora, que atribuye una marca: VIH igual a muerte. Así, el estigma se deriva de la falta de información respecto del avance de la ciencia médica en el control de una enfermedad, que se ha vuelto un padecimiento crónico.

Finalmente los significados asignados a las palabras: *enfermedad*, *discriminación* y *muerte* forman una triada que permite comprender la concepción que los estudiantes tienen de una persona con VIH, y la conducta que en consecuencia pueden asumir o que moviliza sus acciones que se expresa como:



Así, persona con VIH es definida por los estudiantes como un individuo enfermo, que conlleva una consecuencia biológica, que ha de llevarlo irremediablemente a la muerte. Al mismo tiempo de que una persona con VIH es un enfermo que ha de enfrentar una consecuencia social, la discriminación, a la que escasamente definen como la negación de un derecho.

Tenemos entonces, una tendencia para definir a la persona con VIH en relación a los términos de: enfermedad, discriminación y muerte, definiciones que se mueven entre el estigma y la discriminación.

A MANERA DE CIERRE

La importancia de indagar la cultura ciudadana que un grupo de estudiantes de universidades interculturales de nuestro país, podría manifestar ante personas con VIH, reside en que hoy en día pertenecer a la sociedad, no sólo nacional sino internacional, requiere del reconocimiento de un mundo cada vez más diverso en el que han de establecerse relaciones con individuos distintos, con costumbres, ideas, religión, gustos, profesión, preferencia sexual, inclinación política, diferente a la propia, lo que demanda de las personas aprender a vivir en sociedad.

En ese sentido, los resultados de esta investigación nos permiten concluir que, la cultura ciudadana significa asumir que se forma parte del orden social e institucional de la sociedad política en que uno nace y que se rige por normas de convivencia que nos incluyen a todos como individuos y como parte de los grupos sociales con los que podemos tener o no identificación, pero con quienes compartimos o disfrutamos espacios de manera común y por diferentes circunstancias y temporalidades.

Cultura ciudadana que no se da por generación espontánea, se requiere de un proceso de inculcación, de aprendizaje, de incorporación de normas, valores, conductas, válidas para la comunidad política de la que se es miembro. En cuyo caso la normatividad que habrá de ser incorporada para el cabal cumplimiento de una cultura ciudadana para el país que se habita, es la prescripción de las leyes emanadas de la constitución mexicana, asumiendo conductas guiadas para la salvaguarda de los derechos humanos y las libertades de las personas.

De ahí que se observe un déficit en la disposición a manifestar una conducta ciudadana con respecto de personas que viven con VIH por parte de los estudiantes de las tres universidades interculturales de la investigación que aquí se reporta. Que se expresa en los resultados obtenidos por los cuestionarios y la asociación de palabras. Lo que lleva a establecer que las conductas que manifestarían en una situación

de realidad se mueven entre el estigma y la discriminación.

En ese sentido, los resultados obtenidos por los cuestionarios y la asociación de palabras llevan a suponer que las conductas que los estudiantes de las tres universidades interculturales podrían manifestar en un escenario de realidad, en un futuro no muy lejano, no sólo como profesionistas sino como habitantes de su comunidad y del país, ante personas con VIH, se caracterizaría por la discriminación y la estigmatización. Al respecto, recordemos que las preguntas del cuestionario ponen a nuestros informantes en un escenario hipotético en el que ha de ponerse en acción la cultura ciudadana, mediante la manifestación de la aceptación, la tolerancia, y el respeto a la diferencia.

Lo que devela que para el ejercicio de una cultura ciudadana no sólo es necesario la disposición, sino la voluntad para. Es decir, los estudiantes puestos en el escenario de estas preguntas están en condiciones de elegir y por tanto de manifestar su capacidad y voluntad ciudadana. Que expresa por una parte asumirse en una situación de compartir corresponsablemente un espacio común de convivencia, ya sea por un tiempo inmediato, corto o largo. Por tanto, emitir una conducta ciudadana depende de contar con la disposición de aceptar voluntariamente convivir con otros individuos a pesar de las diferencias y de no tener nada en común, hasta el momento de verse como compañeros de viaje, o bien rentando un cuarto u otorgando un empleo.

Los resultados manifiestan una debilidad en dicha disposición, para la aceptación de la diferencia, porque estos estudiantes no se sienten dispuestos a compartir o bien disfrutar un recurso común, en este caso el viaje todo pagado o rentar un cuarto con una persona con VIH, por su condición de enfermo, dado que ésta no solamente es una limitante del compañero, sino que la actitud que los estudiantes manifiestan está permeada de miedo a ser infectados y con ello a morir. Prejuicios respecto del padecimiento, ya que el contagio no se da por el contacto o el uso de espacios o utensilios comunes. Se refleja, además, falta de información respecto de los avances médicos.

Por otra parte, otorgan el derecho al empleo, ya que se manifiestan mayormente dispuestos a contratar a una persona



con VIH, debido a que la convivencia con este individuo es cosa de horas, una cuestión rápida, que se resuelve con la verificación de que cumpla con lo que plantea la convocatoria para ocupar la vacante. Entonces, el estudiante no tiene que probar su habilidad y disposición para convivir con él, por tanto está en una circunstancia de mayor manejo, conceder un derecho, el del empleo.

Los estudiantes objeto de esta investigación, a través de los resultados de la asociación de palabras, manifiestan que reconocen que la sociedad en la que vivimos establece relaciones de discriminación y conductas estigmatizadoras ante personas con VIH. Recordemos que estigmatizar según Goffman (2006) es la inhabilitación del individuo para la plena aceptación social, de ahí que se ponga énfasis en el atributo desacreditador, como la marca que lo define, pongamos por caso las distinciones que se hacen para marcar a una persona por su color de piel, complexión física, preferencia sexual, condición de salud. Y por otro lado la discriminación que se refiere a la negación de un derecho, como la educación, la salud, la vivienda, el trabajo.

En ese sentido se muestran las palabras que definen a la persona con VIH, de las cuales destacan *discriminación, enfermedad y muerte*. En cuanto a las definiciones aportadas por los estudiantes de las tres universidades interculturales a la palabra Discriminación, se identifica a la sociedad como discriminadora, consideran que esta discriminación se basa en el miedo a ser contagiados, ignorando que no se adquiere en las relaciones convencionales sino que su principal vía de contagio son las relaciones sexuales, la transfusión sanguínea y de la madre al hijo durante el embarazo. Así, asumen como hecho discriminatorio el hablar mal, criticar e insultar a los que padecen la enfermedad, circunstancias que tienen que ver más con el estigma. Por lo que la sociedad se vuelve contra ellos, aislándolos, excluyéndolos, marginándolos, maltratándolos de manera física o psicológica.

La definición de la palabra Enfermedad, a la que se refieren los estudiantes de las tres universidades interculturales, hace referencia primero al reconocimiento de la enfermedad, que se adquiere mediante el virus y su derivación en enfermedad. Sin embargo, en esta concepción permanece la idea de que estar enfermo hoy en día será una causal irremediable de muerte, situación que es falsa, como hemos visto en apartados anteriores este padecimiento se ha vuelto crónico y por ello, manejable. Esta concepción puede ser la que imposibilita al estudiante a mostrarse propenso a convivir con una persona con VIH.

Los significados atribuidos a las palabras que definen persona con VIH dan cuenta de una conducta caracterizada por el estigma, que se funda en el prejuicio, en la desinformación y el miedo a ser infectado por el virus, y por consecuencia

morir. Y no en la discriminación, ya que estos estudiantes no se encuentran en condiciones de negar un empleo, pero si dan cuenta de una conducta que la sociedad en su conjunto ejerce, discriminar a otro por su condición de enfermo.

En este sentido, habrá que reiterar que el asunto de la cultura ciudadana, si bien es cierto tiene que ver con el régimen de gobierno, para que éste se dé requiere del componente ciudadano, de la acción de los individuos que forman parte de la nación. De ahí que se haga necesario contar con la disposición a emitir conductas ciudadanas. Pero como lo manifiestan los resultados emanados de esta investigación, hay una falta de los mismos entre sus ciudadanos y lo que nos permite identificar este estudio es dos tendencias, el estigma y la discriminación ante personas con VIH. ❀

FUENTES DE CONSULTA:

CONAPRED (S/f). Glosario. Disponible en: [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GLOSARIO\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GLOSARIO(1).pdf), consultado el 15 de julio de 2013.

Diario Oficial (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>, consultado el 12 marzo de 2013.

Goffman, Erving (2006). *La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guillen Muñoz, Jorge (S/f). *Foro para la Integración del Programa nacional de educación 2007-2012. Instituciones de Educación Superior Tecnológica (IEST)*. Disponible en: http://ses2.sep.gob.mx/pne2007_2012/Foro_31mayo2007/M5-UT-10%20Jorge%20Guillen%20Munoz.doc, consultado el 24 de mayo de 2013.

Marshall, Thomas (1997) "Ciudadanía y clase social" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 79, 1997, http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_079_13.pdf, consultada el 25 de marzo

OMS (S/f). Enfermedad. Disponible en: <http://www.colegiovirgendeeuropa.com/PDFs/apuntes%20maria%20jesus/segundaev/SALUD%20Y%20ENFERMEDAD.pdf>, consultado el 21 de julio de 2013.

Ortúzar, María Graciela (1996). *La definición de muerte desde las perspectivas filosóficas de Bernard Gert y Daniel Wikler*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2563/pr.2563.pdf, consultado el 7 de agosto de 2013.

Pardo, Francisco Javier (1996). Seropositivismos en VIH y SIDA. Disponible en: <http://www.ctv.es/USERS/fpardo/vih6.htm>, consultado el 21 de julio de 2013.

Resino Rosa (S/F). *Vías de transmisión del VIH y conductas de riesgo*. Disponible en: <http://epidemiologiamolecular.com/vias-transmission-vih-conductas-de-riesgo/>, consultado el 21 de julio de 2013.

Educación comparada: apuntes y reflexiones sobre la configuración y la delimitación de un ámbito del conocimiento educativo.

Ileana Rojas Moreno 

Resumen

El presente artículo, elaborado en el marco del Proyecto PAPIIT IN-RN403813, reúne un conjunto de consideraciones de carácter teórico-metodológico cuyo desarrollo tiene como objetivo ofrecer algunas reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como campo de conocimiento educativo. El énfasis aquí concedido a este ámbito de estudio busca remarcar la importancia de aplicar la estrategia comparativa en la investigación educativa, considerando tanto la perspectiva sociohistórica como las notas de orden teórico y metodológico que dejan entrever las condiciones de posibilidad en la configuración de dicho ámbito. En el abordaje propuesto se revisan algunas categorizaciones representativas de la Educación Comparada tales como Estado-nación, sistemas educativos e internacionalización de la educación, entre otras, así como los desarrollos argumentativos de algunos expertos reconocidos, a modo de dar cuenta de una forma de acceso al terreno de conocimiento en donde la estrategia de contraste representa uno de los ejercicios básicos de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. Asimismo, al presentar la Educación Comparada como un horizonte de lectura y aproximación al estudio de temáticas de actualidad, habremos de marcar algunos de sus referentes y aristas insistiendo en el potencial de los estudios de corte comparativo.

Palabras clave: Educación Comparada, estado-nación, educación Internacional, sistemas educativos.

ABSTRACT

This article, prepared under the PAPIIT IN-RN403813 Project, brings a set of considerations of theoretical and methodological character whose development aims to offer some reflections on the emergence of comparative education as a field of educational knowledge. The emphasis given to this field of study seeks to highlight the importance of applying comparative educational research strategy, considering both the socio-historical perspective as the notes of theoretical and methodological that reveals the conditions of possibility in these field

settings. In the proposed approach are reviewed some representative of Comparative Education categorizations, such as nation-state educational systems and internationalization of education, among others, as well as the arguments of well-known experts, to give account of ways to enter to the field of knowledge, where the strategy of contrast is one of the basic exercises for systematic research and for obtaining evidence for the construction of research objects. Also, introducing Comparative Education as a reading horizon and approach to the study of current issues, we must make some of their references and edges insisting on the potential of such comparative studies

KEY WORDS: Comparative Education, Nation-State, International Education, Educational systems.

INTRODUCCIÓN¹

A partir de la segunda mitad del siglo pasado la Educación Comparada, para algunos considerada como rama del conocimiento, para otros ámbito, campo o programa, ha avanzado de manera notable en cuanto al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. Durante las últimas décadas y de manera gradual, las investigaciones de corte comparativo en los diferentes campos del conocimiento han logrado mayor presencia sobre todo si se considera el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica. De las diferentes aplicaciones de la Educación Comparada conviene enfatizar el estudio y análisis de sistemas diversos como por ejemplo, económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera. Análisis semejantes

¹Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV-IPN. Profesora Investigadora Titular "A" de Tiempo Completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Carrera de Pedagogía de la División SUAYED. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Líneas de investigación: Educación Comparada y Construcción Conceptual del Campo Educativo.



ICEUABJO 2016

responden, entre otros, al objetivo de caracterizar analíticamente y mediante la estrategia metodológica del estudio de caso, las semejanzas y diferencias entre instituciones, entidades, regiones, o bien, países, posicionamiento a partir del cual es posible detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes.

En relación con la investigación educativa, la aplicación de metodologías comparatistas conlleva el despliegue de un espectro diverso y complejo de posibilidades de estudio, como por ejemplo para el rastreo de tendencias y procesos de convergencia y divergencia de enfoques, propuestas modélicas o bien, orientaciones formativas diferenciadas por niveles, como es el caso de la virtualización de la educación o los enfoques basados en competencias. Otro señalamiento de interés sobre la Educación Comparada se refiere a que los aportes de investigaciones de corte comparativo se han difundido y aplicado a partir de los acuerdos derivados de las cumbres y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los fenómenos sociales, instrumentándose a partir de políticas públicas.

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores, en este artículo nos interesa refrendar algunos de los planteamientos ofrecidos en trabajos precedentes, en los cuales la Educación Comparada es vista como el marco o perspectiva de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio específico (Rojas-Moreno, 2006; Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010). Así y con base en argumentaciones de Schriewer (1993), enfatizamos que la Educación Comparada incluye tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. En apego a estas consideraciones sobre la utilización de estrategias de investigación de corte comparativo, podemos observar que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (p. ej., educación, derecho, política, economía), abarcan tipos divergentes de teorías (unas científicas, otras de reflexión) mismas que se articulan con derivaciones operativas y con la correspondiente delimitación de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad.

Ahora bien, con base en los señalamientos anteriores ubicamos como objetivo de este artículo el de aportar algunas consideraciones sobre la configuración y delimitación de la Educación Comparada vista como un ámbito de conocimiento educativo. En la definición de su estructura se incluyen los siguientes apartados: 1. Categorizaciones básicas; 2. Educación Comparada y Educación Internacional: oposición y/o continuidad ampliada. 3. Actualidad y presencia de la Educación Comparada. 4. Potencialización de desarrollos teórico-metodológicos de la Educación Comparada. Para finalizar proponemos algunas argumentaciones en torno a la Educación Comparada presentándola como un horizonte de lectura y abordaje en el estudio de temáticas de actualidad.

1. Categorizaciones básicas.

Para efectos de la presente investigación nos interesa destacar de manera puntual un conjunto de categorizaciones que, a modo de intuiciones teóricas, nos permitan ubicar los sopores y los bordes que delimitan el ámbito de la educación comparada. Así, hemos seleccionado las de *campo de conocimiento*, *Estado-nación* y *Sistema-mundo*, para situarlas como herramientas analíticas según se presentan a continuación.

a) Derivaciones a partir de la noción de *campo*

De Bourdieu, particularmente en lo que se refiere a los planteamientos sobre la noción de *campo* y el énfasis en las condiciones sociales de la producción del conocimiento, nos interesa la aplicación de este conjunto de argumentos como esquema ordenador para analizar, en el caso de la educación comparada, cómo se configura un saber disciplinario a partir de la dinámica entre lo social y lo individual. Lo anterior dado que la noción de *campo* ofrece elementos para una aproximación que permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes, pues según el autor: “Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones [sociales] de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas (Bourdieu, 1990: 104).”

En cuanto a las condiciones sociales de producción del conocimiento y siguiendo las argumentaciones de este autor,

¹El contenido argumentativo del presente artículo fue desarrollado en el marco de las actividades del Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813 denominado “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

se pueden ubicar las dinámicas de orden social que hacen posible la producción de conocimientos propios de un campo. Para Bourdieu (1988: 478) “...todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión, y que entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos mecánicos, responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir.”

En breve y con base en lo anterior, en la configuración del campo de conocimiento de la educación comparada ubicamos una aproximación a partir de cuestiones como las siguientes: 1) el campo como espacio donde los expertos dan forma a una cierta producción argumentativa atendiendo a un interés temático (p. ej., investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos en países hegemónicos); 2) el rastreo de estas formas de argumentación en el contexto de las problematizaciones y jerarquizaciones del campo (p. ej., el enfoque neoinstitucionalista en investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos); y, 3) el panorama en el que surge la participación de los expertos en determinados contextos institucionales (p. ej., investigaciones sobre las políticas internacionales para la consolidación de los sistemas educativos nacionales).

Cabe destacar que la utilización de esta herramienta teórica da cuenta de una tarea compleja en la que conviene no perder de vista que la configuración disciplinaria está enraizada en una intrincada red de relaciones sociales, en la cual además de las dinámicas institucionales (tiempos y espacios) prevalecen los intereses específicos, frecuentemente contrarios y/o contrapuestos, de los expertos y a partir de los cuales se orientan las prácticas académicas y de investigación. Es aquí donde podemos esbozar una perspectiva relacional, esto es, de poder observar que los posicionamientos e intereses de los expertos del campo se definen en términos de su relación con otros expertos, sus intereses y sus prácticas, propiciando así las condiciones de posibilidad para la configuración del campo, en este caso el de la educación comparada. Incluso, y como veremos más adelante, en el contexto de los procesos vertiginosos de internacionalización de la educación de las últimas décadas.

Respecto de la configuración del campo de la educación comparada, con un especial énfasis histórico en cuanto a su desarrollo teórico-epistemológico, destacamos los aportes de dos expertos: Epstein y Schriewer. Por ejemplo, según Epstein y su visión de la educación comparada como campo temático de base científica, se argumenta que “...no cabe la menor duda que la educación comparada sea un campo distinto.

Sobre todo, es un campo que tiene su propia historia y sus propios bordes. Aunque puede que parezca un campo sin límite o definición alguna, el campo sí tiene sus límites pero -eso sí- son unos límites necesariamente fluidos [...]...es un campo distinto de los otros campos similares, tales como los de la educación internacional, la educación global y la educación intercultural...” Para este autor, tanto la identidad como la dinámica social y los límites de este campo académico, esto es, sus “huellas epistemológicas vitales” se revelan en los siguientes términos: “Se forma un campo académico cuando un grupo de académicos se acerca a una línea de pensamiento utilizando herramientas intelectuales que llegan a compartir...”, por lo que para demarcar sus límites se requiere rastrear “...los sucesos significativos que han realizado y han creado una identidad común dentro de la educación comparada, que han animado a sus seguidores a acudir al lado de juegos particulares de conceptos y comportamientos y sentir una afinidad con otros intereses parecidos (Epstein, 2010: 12).”

En cuanto a Schriewer, uno de los teóricos más influyentes en la educación comparada en la actualidad, encontramos un argumento afín en el cual puntualiza que “Las disciplinas científicas, los campos de trabajo o las tradiciones de investigación se constituyen alrededor de determinados problemas [...] de esta manera [la pregunta *ad hoc* es] ¿cuáles son los problemas constitutivos de la educación comparada como disciplina? (Schriewer, 2002: 14)”. Así, para este autor es importante ubicar los fundamentos a partir de los cuales la educación comparada se sitúa como una disciplina específica y distinta del resto de las disciplinas sociales, logrando entonces su reconocimiento en tanto campo disciplinar y/o temático.

En lo que concierne a la mirada de lo social, Schriewer nos presenta la educación comparada como un espacio muy amplio de complejas dinámicas sociales al insistir que: “Frente a este telón de fondo ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a una rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. Esa rama es la “educación comparada” o la “educación internacional” como dicen algunos [...]. Según se argumenta, el proceso de internacionalización de la educación llega a tomar una conciencia de sí mismo en la forma de esta rama de estudio (Schriewer, 1996: 18).” En resumen podemos observar que, además del interés temático o disciplinar, el autor insiste en visualizar el campo de la educación comparada también como un campo de disputa de ciertos intereses, y en donde la “toma de conciencia de sí mismo” alude al reconocimiento que cada uno de sus participante (expertos) adquiere a partir de involucrarse con el abordaje de determinados problemas. Más aún, en esta argumentación podemos apreciar un vínculo estrecho

con las denominadas tendencias y tradiciones académico-disciplinarias en la configuración del campo de conocimiento educativo.²

b) Contrastes en el manejo de las categorizaciones de *Estado-nación* y *Sistema-mundo*.

Un punto de contraste podemos apreciarlo en el manejo de dos categorizaciones que dan cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados: la de Estado-nación como el punto de inicio y subsecuente impulso a la Educación Comparada, y la de Sistema-mundo que opera en la producción de conocimientos desde otro conjunto de lógicas. Este tránsito muestra el paso en la búsqueda de explicaciones causales, correlatos deterministas y verdades generalizables al del reconocimiento de correlatos complejos y de contextos multirreferenciales, pasando por la definición de esquemas de causalidad y/o regularidades (Schriewer, 2010).

Cabe recordar que ambas categorizaciones nos ofrecen sendas unidades de análisis. En el caso de *Estado-nación*, nos encontramos frente a un esquema representativo de un territorio, una sociedad y una entidad políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. En el caso de *Sistema-mundo* como unidad de análisis para el estudio de lo social, se trata de una figura estructurante ligada a la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización (Wallerstein, 2005). En palabras del experto, nos encontramos ante un cambio más adecuado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia, pues según expresa:

Los sistemas-mundo de análisis significaron antes que nada la sustitución de una unidad de análisis llamada “sistema-mundo” en vez de la unidad estándar de análisis, que había sido el estado nacional. En su conjunto, los

historiadores habían estado analizando historias nacionales, los economistas economías nacionales, los politólogos estructuras políticas nacionales y los sociólogos sociedades nacionales. Los analistas de sistema-mundo enarcaron una escéptica ceja, cuestionando si estos objetos de estudio existían verdaderamente, y si en todo caso, eran los sitios de análisis más útiles. En lugar de los estados nacionales como objetos de estudio, los sustituyeron por “sistemas históricos” que, se argüía, habían existido hasta ese momento en sólo tres variantes; mini sistemas, y “sistema-mundo” de dos tipos (economías-mundo e imperios-mundo) (Wallerstein, 2005: 75).³

A partir de la puntualización anterior entra en juego una cuestión vinculada con el alcance de los análisis de la globalización frente a la pertinencia de los análisis nacionales. Sin embargo, más que una oposición excluyente, este interjuego de categorizaciones revela que el proceso de internacionalización tiene como condición necesaria la existencia de los Estados Nacionales, vistos como unidades sociales, culturales y políticas que pretenden una unificación tanto ideológica como sustentada en tendencias de institucionales para conferir la imagen de unidad.

Recordemos también que no fue sino hasta finales del siglo xx y principios del nuevo milenio cuando fue posible apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la Educación Comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que

configurada mediante los aportes de autores españoles, argentinos, brasileños y mexicanos, principalmente, en dos momentos clave: el primero en las décadas de los años veinte y treinta mediante la difusión de la llamada “pedagogía de la acción” y la “Escuela Nueva”; el segundo momento desde mediados de la década de los años cincuenta y hasta finales de los ochenta, con la difusión de la obra de autores humanistas y críticos sobre pedagogía y educación. Aquí conviene ubicar también la influencia de autores estadounidenses de los años cincuenta y sesenta que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa, la teoría de la evaluación y la teoría curricular. En el caso de la Educación Comparada y su desarrollo en México, los inicios tuvieron en el marco de la tradición alemana, pero su posterior desarrollo se ha vinculado más con el contexto de las tradiciones anglosajona y francesa (Rojas, 2014).

³Una observación más puntual destaca que este autor manifiesta cierta resistencia a propósito del tratamiento de los

²Mediante el manejo de la categorización de *tradiciones* académicas nos referimos al proceso de transmitir, de una generación a otra, un cuerpo disciplinario de teorías y procedimientos con el fin de conservar el conocimiento ya existente y de incorporar elementos novedosos en cuanto a ciertos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas. Tratándose del campo de conocimiento educativo se ubican las siguientes tradiciones académicas. 1) La tradición alemana (a partir del siglo xvii) destaca el enlace entre la Pedagogía, la Filosofía y las Humanidades. 2) La tradición anglosajona (inicios del siglo xx), se reúnen los aportes del empirismo y del pragmatismo al considerar a la Pedagogía como la ciencia de la educación. 3) La tradición francesa (siglo xx) plantea la diferenciación entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, anteponiendo los modelos teórico-metodológicos de la sociología y la psicología para describir, explicar y predecir la realidad educativa. 4) La tradición hispanoamericana (siglo xx)

conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

2. Educación Comparada y Educación Internacional: oposición o continuidad ampliada.

Usualmente, las categorías que definen este apartado han sido presentadas como divergentes en el ámbito de la Educación Comparada si bien permiten identificar algunas de las discusiones propias este campo. Es el caso, por una parte, de la discusión entre los conceptos de globalización y de *internacionalización* y, por otra parte, de la discusión respecto de la pertinencia de la *Educación Comparada* frente a la recién posicionada *Educación Internacional*.

En primer lugar y de acuerdo con Caruso y Teneroth (2011), es preciso establecer la distinción entre ambos procesos (globalización e internacionalización), toda vez que dichos autores apoyados en los desarrollos teóricos de Wallerstein sobre la categorización de *Sistema-mundo*, ubican la globalización como un precedente de la internacionalización, en tanto que esta última es un fenómeno propiamente moderno vinculado con el surgimiento de los Estados Nacionales. Siguiendo a Caruso y Teneroth:

...globalización y tendencias globalizantes, como entrelazamiento constante de regiones culturales y de intercambio de productos, tiene una historia mucho más larga que el proceso de internacionalización cuya génesis y validez, argumentamos es de carácter sumamente específico, a pesar de la aceleración que sufrió en las últimas décadas. Vinculada íntimamente con el proceso de formación de naciones, la internacionalización se vincula primeramente con desarrollos complejos de los últimos 250 años, representando con ello “un fenómeno evolutivo de nuevo tipo”, pero de carácter transitorio, tal como Luhmann caracterizó la nación misma [...] ...si la globalización representa un fenómeno universal de larga data, la internacionalización representa una etapa específica de

procesos de internacionalización, principalmente por la consideración de éstos como elementos novedosos, por lo que Wallerstein lo expresa así: “El mundo en el que vivimos, el sistema-mundo moderno, tuvo sus orígenes en el siglo XVI. Este sistema-mundo estaba entonces localizado en sólo una parte del globo, principalmente en partes de Europa y de América. Con el tiempo, se expandió hasta abarcar todo el mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo capitalista” (2005: 174). Además de la precisión de temporalidad, este autor destaca la condición necesaria que históricamente ha asumido la economía-mundo moderna con el mundo capitalista.

la misma de la cual no se puede decir que estemos en sus últimos estertores dada la nueva fuerza de los argumentos basados en lo nacional en diversos puntos del planeta (Caruso y Teneroth, 2011: 213).

Por otra parte, persiste la discusión respecto del desplazamiento de la *Educación Comparada* por la *Educación Internacional* como disciplina para el estudio de los fenómenos de internacionalización educativa. En este sentido es posible agrupar debates y argumentación en favor y en contra de una u otra demarcación, pero destacamos aquí las consideraciones de los autores de referencia e incluso del multicitado Schriewer, al destacar que entre ambas acepciones prevalece una cierta confusión entre el objeto y la disciplina (definida por su metodología). En palabras del propio Schriewer (1996: 257): “...[se] ignora básicamente el antagonismo entre “internacional” y “comparativo”, es decir, entre ciertas dimensiones que pertenecen al dominio del campo del objeto y un método concreto de análisis; en otras palabras, entre los procesos socioculturales y un “enfoque de investigación complejo”.

Ahora bien, en el marco de esta discusión se entretienen las investigaciones basadas en el enfoque de la institucionalización de la educación como una tendencia supranacional representada por Meyer y Ramírez (2002: 78). Estos autores además de argumentar la existencia de la educación estandarizada, evidencian mecanismos y actores que han propiciado este tipo particular de internacionalización homogeneizadora, siendo los siguientes: a) difusión de la estandarización de la educación, b) intervención de organizaciones internacionales que difunden la estandarización de la educación, c) enraizamiento de una ideología de ciudadanía individual, d) inmersión cultural racionalista de ideas técnicas que promueven la educación. En este punto se vincula nuevamente el planteamiento de Wallerstein respecto del sistema-mundo moderno, por lo que conviene recordar que una de las grandes motivaciones de su desarrollo ha sido la búsqueda de justicia y la reducción de las inequidades que fundan el sistema-mundo capitalista. En este sentido, se abre para la Educación Comparada una perspectiva en la que es posible esclarecer diferencias y establecer vínculos con la Educación Internacional. Así, un

ICEUABJO 2016



escenario a futuro para la Educación Comparada, y esto en la medida en que se fortalezca en términos metodológicos y de consistencia teórica, esbozará sus nexos y aportaciones desde lo estrictamente teórico o académico separando la intervención o colaboración en las soluciones de las inequidades que abundan en los sistemas educativos nacionales, pero ayudando a identificar los factores con que ha contribuido la internacionalización de la educación.

En este contexto, los gobiernos, los organismos internacionales, los grupos de poder, los intelectuales y los movimientos de resistencia son actores diversos, cada uno de ellos sostiene intereses diferentes y en direcciones distintas, incluso opuestas y de disputa del poder. Son apenas ejemplos para expresar la importancia que tiene asumir la Educación Comparada también como un campo social en el que hay actores e intereses divergentes, que disputan el poder y la legitimidad al interior del mismo, y que se insertan en un campo aún más amplio que es el de la educación internacional. En este sentido conviene recuperar la opinión de los expertos multicitados quienes señalan que la diferencia entre *Educación Comparada* y *Educación Internacional* se funda en la distinción entre lo propiamente académico (teórico) de la primera y lo referido principalmente a la intervención de los sistemas nacionales (práctica) asociada a la segunda.

a) Sistemas educativos, Estado y políticas educativas.

Mediante una revisión detenida de literatura especializada, usualmente encontramos que investigadores y expertos tanto nacionales como internacionales ubican la Educación Comparada como un ámbito destinado al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del Orbe. Desde los inicios de la Era Moderna, el surgimiento de los sistemas educativos en los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo marcó un precedente en cuanto al estudio de los procesos fundacionales de instituciones educativas de diferentes niveles y grados, situación que al paso de los siglos derivó en la configuración de los sistemas educativos, de todos sus niveles, grados y modalidades.

En relación con este señalamiento conviene ubicar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y de la educación de masas y de élite en los siglos XIX y XX. Lo anterior, dado que este conjunto de procesos resultó favorable para el establecimiento de instituciones más homogéneas en los distintos países. Con el transcurso del tiempo se puede observar que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento. Así, los modelos educativos de prototipo se han difundido cada vez más a partir de las organizaciones

internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y cada vez menos directamente desde las naciones importantes hacia las periféricas (Cf. Schriewer, 1996: apud).

Por cuanto al Estado como entidad central, se insiste en que desde esa condición y por medio de las políticas públicas para la educación, por ejemplo, dicha entidad planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo a fin de que responda a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con un modelo de desarrollo económico-social determinado. De ahí que el conjunto de las políticas públicas en el campo educativo quede representado en términos de la directriz que orienta la interacción entre el sistema educativo, la sociedad y el Estado, dentro de cualquier esquema político-ideológico en el que se ubique esta tríada. Su vínculo con la orientación filosófica e ideológica que subyace en las funciones que la educación habrá de cumplir, compromete dicha directriz con la concepción del ser humano y del proyecto de sociedad que se perfila principalmente desde la gestión del Estado.

El campo educativo es, entonces, uno de los ámbitos en donde se diseñan las políticas públicas en cuanto a la formación de los ciudadanos, al definir los objetivos de la educación, la organización del sistema educativo y las líneas de acción a seguir. Al considerar este precedente se evidencia su enlace con la planeación educativa. Asimismo, al reconstruir las políticas educativas es importante ubicar el contenido de las mismas, los procesos que las generaron y los instrumentos y estrategias mediante las cuales se desplegaron.

En este sentido, al abordar la política educativa se destacan las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada o no) como en educación no formal. Así, al referirse al surgimiento de nuevos establecimientos y de nuevos tipos de organización institucional se ubican las decisiones, ya sea por el gobierno o por ciertos sectores sociales, orientadas a fundar y organizar establecimientos para ofrecer servicios educativos. En términos generales, éstas son decisiones de política educativa, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de la oferta educativa.

3. Actualidad y presencia de la Educación Comparada.

Para un acercamiento a la educación comparada a modo de visualizarla como espacio para la investigación en el campo de conocimiento educativo, nos interesa destacar el manejo de referentes sociohistóricos a fin de situar la configuración del conocimiento disciplinario en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Este ejercicio de posicionamiento nos ayuda a situar marcas, esto es, coordenadas de temporalidad a partir de las denominaciones de “modernidad” y “posmodernidad”, mediante la revisión de argumentaciones

diversas siendo Lyotard (1993) uno de los autores de referencia.⁴ Mediante este apoyo y retomando de nuevo los aportes de Schriewer (2002) para efectos de contar con una visión panorámica, podemos apreciar que la transición del pensamiento pre-moderno a la ciencia moderna (siglos xvii a xviii) se acompañó de una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este contexto el enfoque comparativo se presentó como un medio no sólo de producir, sino además de analizar los datos empíricos.

a) Enfoques y tendencias predominantes.

De acuerdo una vez más con Schriewer (2002, 2010), la investigación comparada representó la vanguardia y el impulso en la constitución y demarcación de campos disciplinarios, funcionando como un elemento esencial en los procesos de reestructuración de largo alcance de la ciencia moderna. Así, encontramos que a finales del siglo xviii comenzó la aplicación de la investigación comparada (procedimientos de contraste) en las ciencias naturales, el estudio de la vida y de lo social. De hecho, la incorporación de esta metodología se mostró como una innovación finisecular y algunos ejemplos de esta condición son los siguientes (Schriewer, 2002): 1) Wilhelm von Humboldt (1795), con la publicación del tratado *Perfil de una antropología comparada*. 2) Georges de Couvier (1800-1805), al investigar sobre la determinación de épocas para las especies y la anatomía comparada. 3) Anselm Von Feuerbach (1810), con la utilización de la comparatividad en el estudio del derecho, y Franz Bopp (1895) en la lingüística. 4) Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), quien trazó para el campo de la educación un programa de transformación disciplinaria, mediante la investigación empírica y el análisis comparado.

Ahora bien, desde la revisión de expertos como Altbach y Kelly (1990), se sitúa también que con el transcurso de los siglos xix y xx la investigación comparada gradualmente cobró un mayor auge a partir de trabajos de cortes diversos. Según estos autores y mediante una visión en perspectiva del desarrollo de este abordaje metodológico, podemos observar al menos cuatro tradiciones investigativas. Una primera tradición en la investigación comparada ha sido la de imponer modelos (derecho, educación, política), provenientes de los

países colonialistas como Inglaterra, Francia y otras potencias, hacia otros países dependientes desplazando así las formas indígenas (nativas) sin consultar a los colonizados. Otra importante tradición investigadora está representada por los estudios histórico-culturales de Kandel y Ulich en la primera mitad del siglo xx (Altbach y Kelly, 1990).

Varias décadas más tarde del avance de estos enfoques surgió una tercera tradición representada por Kandel y Mallinson en el ámbito de la investigación comparativa, derivada de un interés humanitario, de ayuda y mejora a través de programas internacionales, a manera de contribuir propiciando la paz y el desarrollo mundiales (Altbach y Kelly, 1990). Posteriormente, se evidenció una cuarta tradición encabezada por Holmes y Fing consistente en transformar la comparatividad en una ciencia que posibilitara el descubrimiento de leyes universales para imponer políticas mundiales, todo ello mediante la utilización de la cuantificación y la estadística (Altbach y Kelly, 1990).

No fue sino hasta finales del siglo xx y principios del nuevo milenio cuando se pudo observar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la investigación comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

Con base en las puntualizaciones anteriores podemos observar la emergencia de diversas implicaciones, como por ejemplo el hecho de que, de la comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes, se transitara a las reconstrucciones históricas de procesos de difusión cultural de largo alcance, o por análisis globales de interdependencia transnacional. Por último, ubicamos el entrelazamiento de dos vertientes diferenciadas de razonamiento teórico: la de las críticas teóricas construidas retrospectivamente, y aquella otra vinculada a los modelos de “sistema mundial” configurados prospectivamente (Schriewer, 2011, Grosfoguel, 2006).

b) Institucionalización educativa y contextualización sociohistórica.

Un ejemplo de las categorizaciones que denominan este rubro lo ubicamos en el movimiento mundial denominado Educación Para Todos (EPT), iniciado en 1990 en Jomtien, Tailandia, el cual representa una de las formas de cristalización de los procesos de internacionalización e institucionalización

⁴De este autor se retoma la siguiente cita como apoyo argumentativo: “Las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento causal; disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir “plana” de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse (Lyotard, 1993: 85).”

de la educación bajo el esquema modernizante analizado reiteradamente por Schriewer (1996, 2011). Los asuntos recurrentes de las agendas educativas internacionales (derecho a la educación, equidad, integración, calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida) tienen que ver precisamente con aquellas condiciones de atraso socioeconómico que no terminan por resolverse satisfactoriamente, exigiendo un replanteamiento de estrategias sobre la base de pactos políticos extraterritoriales. En este sentido y de acuerdo con Schriewer:

La intensificación de los procesos de intercambio y de los flujos de comunicación internacionales, interdependencia de entidades sociales y políticas consideradas en otro tiempo como soberanas, y el aumento históricamente sin precedentes de una emergente sociedad mundial, son tema de una creciente investigación y formación de teorías. Del mismo modo, un impresionante cuerpo de literatura se ha dedicado a examinar meticulosamente la difusión global de la ideología educativa y a mostrar un isomorfismo concomitante de las pautas, los estándares y los currículos educativos en todo el mundo. [...]...el mundo actual parece estar compuesto por un “entrelazamiento de corrientes contrarias”, de “internacionalización” e “indigenización”, de procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de la cultura, de la difusión global de modelos estandarizados y de la persistencia de diversas configuraciones socioculturales (Schriewer, 2006: 359).

Es así que considerando lo anterior, al demarcar la construcción sociohistórica de un campo de conocimiento, conviene resaltar el ámbito de la educación como espacio de problemas y teorizaciones. Desde este emplazamiento es posible situar como puntos de partida al menos tres referentes básicos: a) la Educación Comparada vista en términos de un horizonte de lectura, análisis y construcción; b) la aplicación de la metodología comparativa para el abordaje de los procesos sociales; y, c) los usos de la comparación en la investigación contemporánea y la Educación Internacional, recuperando sus fundamentos teóricos, epistémicos e históricos. Para sustentar lo anterior se retoma esta argumentación:

El examen precedente de los diversos campos de la investigación social y educativa comparada e internacional ha puesto de relieve el notable contraste entre la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural. Más allá de la información específica de una nación, es este contraste el que constituye el hallazgo más significativo de la investigación comparada y el más pertinente en lo que se refiere a la teoría (Schriewer, 1996: 36).

En relación con este planteamiento y de acuerdo nuevamente con Schriewer (2002), reiteramos nuestro argumento inicial, al vislumbrar el impacto que tienen los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) en los fenómenos endógenos de ciertas sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Veamos entonces la validación del supuesto siguiente: “Es así como dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden agrupar en unidades de análisis (estudios de caso) y descomponer en variables contextuales particulares (correlatos, variables explicativas), según intereses teóricos determinados (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 59-60).”

En el conjunto de estas consideraciones cabe destacar que la ampliación de la base experiencial (internacional, etcétera) ayuda a demarcar, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado históricamente y socialmente, que contiene en sí mismo estas variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (sociales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-sociales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el esbozo de la contextualización de los casos a comparar.

Ha sido en el marco de estas consideraciones como se ha podido avanzar en la preparación de documentos a propósito de temáticas como las referidas a los procesos de internacionalización y de la virtualización de la educación, evidenciados por ejemplo, en las agendas de las políticas educativas internacionales, o bien, en la incorporación vertiginosa de los avances tecnológicos de información y comunicación en la práctica educativa en sistemas educativos nacionales diversos. En todo caso y dado que la comparación es fundamental, con el cuidado de no perder de vista el conjunto de procesos sociales, económicos y políticos que caracterizan un contexto histórico determinado y su posicionamiento y articulación en los planos de lo local, lo nacional y lo internacional.⁵

Así, se confirma el posicionamiento respecto de que la educación comparada abre una gama muy amplia de posibilidades que tiene el mundo sociocultural a la luz de las realizaciones históricas de los seres humanos. En palabras del propio Schriewer queda expresado que:

...una ciencia de la educación histórico-comparada que acepte estas opciones teóricas y metodológicas no reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de



ICEUABJO 2016

hipótesis macrosociales, no se convertirá en una mera descripción complaciente de particularidades sociohistóricas. Este tipo de investigaciones nos ofrece nuevas soluciones al problema de la vinculación [constitución de la educación comparada como disciplina], al abrir su campo temático a diferentes modelos de relación entre los sistemas transculturales y los sistemas histórico-sociales. Con ello, despliega la riqueza de posibilidades que tiene el mundo sociocultural del hombre en sus realizaciones históricas y establece al mismo tiempo la lógica de estructuración sistémica que estas realizaciones han seguido, y cómo la han seguido. Por ello, este tipo de investigaciones enriquece el saber sistemático y subraya al mismo tiempo la idea de que la actividad social está abierta a la evolución (Schriewer, 2002: 34).

Al mismo tiempo, en este ejercicio de producción de conocimiento es posible vislumbrar las lógicas de estructuración sistémica que dichas realizaciones han seguido y las formas complejas como las han seguido.

4. Potencialización de desarrollos teórico-metodológicos de la Educación Comparada.

Desde nuestro posicionamiento, la revisión analítica de los trabajos de Schriewer (1989, 1990, 1996, 2002) y el desarrollo de argumentaciones sobre la Educación Comparada ofrece insumos teórico-metodológicos muy interesantes. Cabe mencionar por ejemplo los “criterios de externalización” (Schriewer, 1993), el “sistema mundo” y las “redes de interrelación” (Schriewer, 1996), y otras intuiciones teóricas producto de la interlocución con expertos vinculados con este

ámbito. Así podemos encontrar el esquema de diferenciación sobre los tipos de comparatividad aplicables en el ámbito de la investigación. De acuerdo con el autor, se destaca un primer ejercicio en la comparación simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información. El segundo tipo o ejercicio consiste en la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas (estudios de caso). Esta diferenciación se expone en breve mediante la siguiente indicación: “Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables [comparación de primer nivel] sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí [comparación multinivel] (Schriewer, 1989: 198).

Es así como a partir de estos argumentos en particular, de entre la diversidad de desarrollos en trabajos y documentos de análisis sobre la construcción metodológica en la Educación Comparada, se ha realzado la variedad tanto de reflexiones teóricas como de argumentaciones sobre las estrategias más adecuadas, tomando incluso como base los resultados de investigaciones nacionales e internacionales. Nos interesa destacar también un planteamiento a manera de recomendación cuando Schriewer advierte sobre la conveniencia de establecer como punto de partida que no se busca la aplicación de modelos normativos derivados de una fórmula de ortodoxia comparatista.

Por otra parte, y de acuerdo con los desarrollos propuestos por Schriewer (2010), se insiste en considerar la Educación Comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos. Esta tesis, entre muchas otras, ha quedado expuesta en un trabajo en coautoría en el que se insiste en el interjuego de la educación comparada, sin perder de vista la complejidad de la construcción teórica, epistémica y metodológica, al obtener de esta perspectiva una estructura para la organización y el desarrollo de líneas de investigación. En el desarrollo de este mismo documento se ha convenido en fijar un punto de inicio en el ejercicio de la comparatividad a partir de la formulación de preguntas como las siguientes

⁵Un soporte argumentativo en este sentido es el siguiente: “...los criterios comparativos desempeñan un papel decisivo en el análisis de los sistemas de educación superior. Y no solo porque la investigación macrosocial, por definición, necesita analizar distintas sociedades para disponer de un número mínimo de casos para alcanzar a comprenderla, sino también porque los debates públicos se alimentan siempre de la búsqueda de buenas prácticas consolidadas en otros contextos o de la creencia en la necesidad de preservar o desarrollar características diferenciadas dentro de un mismo país, unos rasgos comprensibles únicamente con la ayuda de comparaciones (Teichler, 2009: 15).”

(Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 58):

- a) ¿Cómo construir una aproximación comparativa diferente de la utilizada en las ciencias naturales?
- b) ¿Cómo mediar sistemáticamente entre los “objetos históricos” (material empírico) y el tratamiento teórico de los objetos, destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal?
- c) ¿Cómo avanzar en la formulación de argumentaciones generales e incluyentes sin perder de vista las especificidades?

Una aportación también incluida en este último material a propósito de la construcción metodológica se aprecia en la formulación algunas indicaciones estratégicas como las siguientes (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 58 y ss.):

- 1) Situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como “unidades de análisis” (estudios de caso).
- 2) Definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer “relaciones entre relaciones”.
- 3) Utilizar constructos teóricos tales como “sistemas”, “configuraciones” o “modelos de interrelaciones” a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas.
- 4) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas situando diferentes niveles de análisis.
- 5) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.
- 6) Vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación.

Este esquema de aproximación metodológica, resumida operativamente en los pasos antes mencionados, ha sido utilizado con resultados satisfactorios en los diversos trabajos de los proyectos de investigación citados a continuación.

- a) Delimitación y consolidación de la Educación Comparada en espacios institucionales.

Desde 2005 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), surgió la posibilidad de generar un espacio de trabajo que se articulara al campo de la Educación Comparada, mediante la impartición de seminarios especializados para el nivel de posgrado, dentro y fuera de la UNAM. A partir de 2006 se obtuvo el aval institucional del citado proyecto académico mediante el registro de un programa denominado “Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)”, vigente a la fecha. Asimismo, otro de los espacios que han alimentado esta búsqueda es la participación desde ese entonces

en el Seminario Especializado de Posgrado “Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa. Conceptos y Métodos en la Educación Comparada” (Alcántara y Rojas-Moreno, 2015).

En relación con el SIPEC, el impulso para este espacio de trabajo institucional se correspondió con el propósito de consolidar bases e infraestructura de un programa interinstitucional sobre Educación Comparada, vinculado con tareas de docencia, investigación y actualización curricular de los estudios de pedagogía y educación, tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado. En los inicios y sobre la base de un trabajo de equipo integrado por profesores-investigadores y estudiantes, se definió como punto de partida el siguiente: la Educación Comparada representaría el eje estructurante del Seminario, delimitándola a manera de una perspectiva metodológica de abordaje de temas y problemas educativos de actualidad.

Pasada una década, la construcción de este espacio institucional ha incluido la integración de un equipo de trabajo, la definición de líneas de investigación, la organización de actividades de formación y difusión, así como la vinculación interinstitucional para efectos de invitación a expertos, organización de eventos, impartición de cursos y seminarios de posgrado, producción y socialización de avances, así como la formación de recursos humanos. Éstas son algunas de las aristas de diversificación en las que la educación comparada ha marcado una presencia definitoria de identidad profesional y de trayectoria académica (Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2013).

Adicionalmente, a la producción sobre Educación Comparada de este período se han añadido nuevos desarrollos, documentos y publicaciones a propósito de reflexiones sobre la construcción teórico-metodológica en investigación comparada en educación (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010), así como la conformación de grupos y redes académicas (Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2013), como temas aglutinantes.

Al paso del tiempo, el compromiso institucional de divulgar y contribuir a la consolidación del campo de la Educación Comparada impulsada desde el SIPEC ha encontrado espacios clave en dos proyectos de investigación con financiamiento institucional. El primero se inició en 2013 y es el Proyecto de Investigación IN-RN403813 ya referido al comienzo del presente artículo; dicho proyecto está bajo la coordinación de la autora en tanto responsable institucional. Este primer proyecto se diseñó teniendo como propósito central el desarrollo de una caracterización panorámica de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAYED/FFYL. El objeto de estudio se ha enfocado en los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianeidad del trabajo docente,

en las modalidades de educación abierta y a distancia. Desde una perspectiva comparatista el análisis se ha centrado en abordar los rasgos predominantes de esta tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuarenta años (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2013).

Y si bien el eje articulante de esta investigación se definió a partir de un ejercicio de comparatividad analítica sobre el manejo de las TIC por parte de una población específica, para sustentar consistentemente su desarrollo también se han entremado otras aristas de corte teórico y metodológico posibilitando la contextualización sociohistórica, el análisis comparativo intrasistema y el debate teórico-metodológico sobre procedimientos y herramientas, entre otros aspectos y como parte del bagaje teórico y experiencial adquirido.

Es en el marco de este Proyecto que se ha concretado una variedad de actividades y productos tales como tres seminarios de estudio de construcción teórico-metodológica, participación en eventos nacionales e internacionales con al menos seis ponencias, dirección de trabajos recepcionales para titulación en licenciatura, así como un par de artículos y capítulos de libros, además del compromiso de publicación de tres libros al término de las actividades programadas.

El segundo espacio corresponde con la participación en el Proyecto de investigación PAPIIT IN 402712 “La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado”, iniciado en 2012 por la Dra. Patricia Ducoing Watty, investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IIUE) de la UNAM. A partir del cumplimiento del objetivo principal de analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa, el citado Proyecto se ha abocado a la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. El eje transversal quedó definido a partir de la categoría de “currículum de educación secundaria” y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay.

Ya en el marco del Proyecto de referencia, el abordaje comparativo se ha centrado en resaltar algunas de las semejanzas y diferencias más representativas en rubros como estructura curricular, orientación formativa, contenidos disciplinarios, obligatoriedad, entre otros. Los casos reunidos son representativos de cómo la educación secundaria se ha universalizado en el marco de las tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad, estandarización y diseños por competencias en la oferta educativa de este nivel.

La participación en el citado marco se ha concretado en el estudio de caso de la educación secundaria en Brasil,

derivando incluso un par de artículos y capítulos de libros, además de la participación en algunos eventos de difusión y seminarios de discusión, y de contar con la participación de expertos internacionales invitados ex profeso (Rojas-Moreno, 2015; Ducoing, Rodríguez y Rojas-Moreno, 2015).

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN COMPARADA COMO HORIZONTE DE LECTURA.

Nos interesa concluir, para efectos del presente artículo, insistiendo en que la preparación de estas notas de reflexión reitera la necesidad de comprender la complejidad a la vez que el espectro de posibilidades de la Educación Comparada. Pensemos en esta condición como en el recurso oculto susceptible de ser extraído ofreciendo hallazgos relevantes para el campo de conocimiento educativo. Para ello conviene además situarse en una perspectiva heurística del descubrimiento de nuevos retos y posibilidades, manejables a partir de esquemas rigurosos de búsquedas sistematizadas y encaminados a la generación de nuevos conocimientos. Se trata de aprender a mirar, a demarcar un horizonte de lectura con cada búsqueda.

Para concluir, proponemos estar atentos a un listado de cuestiones de índole académica aunque convencionales, como por ejemplo: ¿qué es la educación comparada?, ¿cómo la definen los expertos?, ¿cómo ha sido el desarrollo de este campo de conocimiento?, ¿cómo se realiza una investigación en educación sustentada en una metodología de corte comparativo?, ¿qué tipo de resultados pueden esperarse?, ¿qué utilidad tiene este tipo de abordaje?, formuladas más como ejercicios para situar e interrelacionar autores, argumentos, enfoques, investigaciones vinculadas, es decir, un estado de cosas que nos permita apreciar lo que ya hay y lo que aún falta por realizar. ❧

FUENTES DE CONSULTA:

- Alcántara, A. y Rojas Moreno, Ileana (2015). "Seminario Especializado de Posgrado Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa. Conceptos y Métodos en la Educación Comparada". México: UNAM/Posgrado de Pedagogía [Documento interno].
- Altbach, Ph. y Kelly, G. (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Conaculta/SEP.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Caruso M y Teneroth, H. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Ducoin, P. (1994), "Proyecto de Investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe académico global". México: UNAM [Documento interno].
- Ducoin, P., Rodríguez, L. y Rojas Moreno, I. (2015), "Perspectiva comparada sobre el currículum de educación secundaria, En Navarro, M. A. y Z. Navarrete-Cazales (eds.) *Educación Comparada Internacional y Nacional* (37-45). México: Plaza y Valdés/SOMEC.
- Epstein, E. (2010). "Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la Educación Comparada", En Navarro Leal, Marco Aurelio (coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y Casos*. Cd Victoria, Tamps., México, Editorial Planeta-SOMEC; pp. 11 – 21.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2006), "Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema- histórico alternativo: la utopía de Immanuel Wallerstein", En *Revista Nómadas*, 44-52.
- Luhmann, N. (1993). *El Sistema educativo. Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, UIA, ITESO.
- Luhmann, N. (1996a). *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. México: Anthropos/UIA.
- Luhmann, N.(1996b). *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.
- Liotard, J. (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2002). "La institucionalización mundial de la educación", En Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Navarrete-Cazales, Z. Y Rojas Moreno, I. (2013), "Constitución de un grupo de investigación: narrativa del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)", En Cabrera, J. C. y L. Pons (eds.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (pp. 256-287). España: Octaedro.
- Rojas Moreno, I. (2006), *Proyecto de Seminario Interinstitucional: La educación comparada: un horizonte de lectura en el campo educativo*. México: UNAM/FFYL [Documento interno].
- ____ (2012), "Pistas, dispositivos y herramientas para la investigación educativa. Algunos ejemplos de construcción y aplicación, En Jiménez, M. A. (ed.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 239-260). México: Juan Pablos/SADENE.
- ____ (2014), "La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México, En *Memoria Electrónica del Congreso Internacional de la AFIRSE Épistémologies et méthodologies de la Recherche en Éducation*. México: AFIRSE/UNAM-IISUE.

____ (2015), "La educación secundaria en Brasil. Un estudio de caso". México: UNAM-IISUE. Inédito.

Rojas Moreno, I. y Z. Navarrete Cazales (2008). Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada. [Extraído el 10 de julio de 2015 de <http://www.educomparada.filos.unam.mx>]

____ (2010), Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación, En Navarro, M. A. (ed.) *Educación Comparada. Perspectivas y casos* (pp. 53-66). México, Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies.

____ (2013), Avances de Proyecto de Investigación: Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (PAPIIT Clave IN403813). México: UNAM/FFyL. (Documento preliminar).

Schriewer, J. (1989), "La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial", En Revista *Perspectivas*, XIX, N° 3, 415-433.

____ (1990). "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", En Pereyra, M. A. y otros (eds.), *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación* (pp. 77-127). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

____ (1991), "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", En *Revista de Educación*, 291, 137-174.

____ (1993), "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", En Schriewer, J. y F. Pedró (eds.), *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Barcelona: Pomares-Corredor.

____ (1996), 1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada, En Pereyra, M. A. y otros (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Pomares-Corredor.

____ (2002), 1. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos, En: Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-38). Barcelona: Pomares-Corredor.

____ (2006), "16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales", En Charle, C.; Schriewer, J. y P. Wagner (eds.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 359-408). Barcelona: Pomares-Corredor.

____ (2010), "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", En Schriewer, J. y H. Kaelble (eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

____ (2011), "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.

Teichler, U. (2009). Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo*. México: Siglo XXI.



Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria.

Musa Ammar Majad Rondón 

RESUMEN

En función de las conexiones profundas entre educación, sociedad y desarrollo, se establecen tres categorías que enmarcan lo concerniente a los factores sociales de la educación: demanda educativa, necesidades educativas y servicios educativos. Las universidades, por su propia naturaleza, siempre han estado influenciadas por las transformaciones históricas. Esto se explica por el hecho de que tienen por actividad fundamental el germen, cuidado y desarrollo del saber. En este orden de ideas, sus herramientas son la pesquisa, la búsqueda, la refutación, el debate, la lógica, la duda, entre otras. En este orden, las universidades no son ajenas a los cambios y transformaciones históricas. Precisamente, este tejido volitivo, de carácter macrosocial, de glocalidad determinada, surge de un marco complejo al quehacer de estas instituciones educativas. En la modernidad, ya no se trata solo de una universidad que hace frente a la transmisión del saber; se trata de una organización educativa que ha de responder a las exigencias sociales, en sus relaciones de centro y periferia, tratando de entablar protagonismo y vigencia intelectual, así como calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo los principios de viabilidad económica. Precisamente, por estas características, resulta evidente la contribución de la universidad, en su relación dialógica con la sociedad, ha hecho a la formación y desarrollo de los estados democráticos modernos. Sus basamentos son de carácter axiológico: la educación cívica y la ética del trabajo. PALABRAS CLAVE: universidad compleja, sociedad, dialogicidad, educación.

ABSTRACT

Demand for education, educational needs and educational services: Depending on the deep connections between education, society and development, three categories that frame concerning social factors of education are established. Universities, by their nature, have always been influenced by the historical transformations. This is explained by the fact that they have the basic activity germ, care and development of knowledge. In this vein, his tools are the research, search, refutation, debate, logic, certainly, among others. In this

respect, universities are not immune to change and historical transformations. Indeed, this volitional fabric, macro basis, in particular glocality, it supplies a complex framework for the activities of these educational institutions. In modern times, it is no longer just about a university facing the transmission of knowledge; it is an educational organization that must respond to social demands in their relations of center and periphery, trying to make ownership and intellectual force and quality of teaching and learning processes under the principles of economic viability. Precisely because of these characteristics, the contribution of the university in its dialogic relationship with society is evident, he has made the formation and development of modern democratic states. Their bases are axiological character: civic education and the work ethic.

KEYWORDS: complex university, society, dialogic, education.

INTRODUCCIÓN

En la época contemporánea, la adaptación de la universidad a las exigencias sociales presenta unas aristas que antaño no existían. Las características institucionales clásicas de las universidades se supeditaban a otros criterios, a la vez que a distintas demandas ya superadas. Así, por ejemplo, en la época moderna resulta innegable la contribución de la universidad a la formación del Estado democrático, con el componente axiológico pertinente.

En función de lo anterior, que presupone una relación de la universidad con factores de poder, diferentes según la época y el contexto, las más de las veces se ha procedido a estudiar la correlación universidad-sociedad a partir de la tensión entre la autonomía universitaria y el poder. En esta dilucidación, la cosmovisión y la expectativa axiológica tienen un rol preponderante. Esto se observa en la concepción que, en un principio, tenía la élite de lo que debe ser la universidad; muy distinta a la que, hoy día, tienen las masas en general.

⁴Universidad Alonso de Ojeda, Venezuela. Licenciado en Letras (ULA), Magíster en Gerencia Educativa (UNET), Doctorando en Ciencias de la Educación (UBA). musamajad@hotmail.com / http://musamajad.com.ve .

Resulta evidente la sentencia que declara a la universidad como institución de masas. Por ello es que las respuestas de antaño a los requerimientos sociales no mantienen vigencia, pues la realidad actual, en virtud de las franjas volitivas referentes a la economía, la religión, lo tecnológico, la política, lo comunicacional, entre otras, es otra. De manera adicional, en la actualidad se han diversificado las demandas sociales, por consiguiente, también el del gasto social en enseñanza superior (Quintanilla, 1998). Si a esto se suman los cambios demográficos, los procesos de internacionalización, la globalización, la macroeconomía, los procesos de información, la revolución tecnológica, entre otras, se da un quiebre, un punto de inflexión, un rompimiento más significativo y profundo, de la universidad contemporánea con la universidad tradicional.

METODOLOGÍA

En función del tema, se efectuó una revisión documental y una interpretación de los textos bajo el paradigma crítico-reflexivo. Así, se recopiló, analizó, sintetizó y discutió la información publicada sobre el tema en estudio. Esto fue basamento para el análisis crítico, así como para la evaluación e interpretación no especulativa.

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Definir a la universidad en el marco de sus relaciones sociales complejas, es establecer que ante todo el entorno direcciona hacia ella requerimientos más amplios y diversos que en el pasado, considerándola como una organización especializada de carácter adaptativo según las condiciones temporales. En este enfoque, ya Luhmann emplea los conceptos de *complejidad*, *autorreferencia* y *autopoiesis*. Así, la complejidad implica un caudal de posibilidades y de conexiones; la autorreferencia deviene en lo comunicacional; la autopoiesis manifiesta una re-producción a partir de sus elementos constituyentes (Luhmann, 1991; Torres, 2004).

En función de las conexiones profundas entre educación, sociedad y desarrollo, Medina (1967, pp. 123-139) establece tres categorías que enmarcan lo concerniente a los factores sociales de la educación: demanda educativa, necesidades educativas y servicios educativos.

Lo primero deviene del principio moderno de que la enseñanza depende, en cuanto prestación, de la existencia de una demanda en la sociedad, la cual se refiere directamente a la educación. En este sentido, la demanda aparece, antes que nada, como "...un conjunto de las aspiraciones existentes en un momento dado en un círculo de hombre" (Medina, 1967, p. 124). Es en este punto donde es oportuno mencionar, en consecuencia, lo relacionado a la determinación social de los niveles de aspiración. Es en dichos niveles donde intervienen

motivaciones personales, orientaciones colectivas y normativas. Así, aparece en el individuo la inquietud por responder a una intención subjetiva y a una intención objetiva (social). Aparece, a todas luces, la educación como vehículo para la mejora social y el ascenso individual dentro de esa sociedad.

Lo segundo, en cambio, en contraposición a la demanda educativa, aparece como la fijación de las necesidades educativas en cuanto expresión de las tareas objetivas determinables requeridas por la sociedad en un momento específico. Por ello, resulta fundamental "...subrayar el distinto carácter de esas exigencias objetivas, porque repercute quiérase o no en la diferente naturaleza que el sistema educativo debe cubrir o satisfacer" (Medina, 1967, p. 131). Así, aparecen unas necesidades determinadas por la estructura económica, otras necesidades exigidas por la cohesión social y, finalmente, unas necesidades derivadas del ideal educativo.

Las necesidades determinadas por la estructura económica atienden, sobretudo, lo relacionado con las exigencias de la sociedad industrial, buscando un equilibrio entre necesidad y capacidad. En cambio, las necesidades exigidas por la cohesión social derivan de la tarea permanente y tradicional de la educación. Por un lado, la transmisión del conocimiento, la supervivencia del patrimonio cultural; por otro lado, dar cabida al rol fundamental que esa transmisión del conocimiento juega en la cohesión, forma y carácter de una sociedad determinada. Ello no restringe las necesidades derivadas del ideal educativo, las cuales son cuerpos doctrinales, según contexto, que rigen la labor educativa.

Finalmente, lo tercero, referente a los servicios educativos, es atendido en la medida en que las aspiraciones de la demanda y los requerimientos de las necesidades, en cualquiera de sus tipos, convergen en los sistemas educativos. Este punto de convergencia da lugar a que estos sistemas educativos adquieran el carácter de actividades complejas dentro de la sociedad.

CONFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MODERNA

Se sabe que las universidades, por su propia naturaleza, siempre han estado influenciadas por las transformaciones históricas. Esto se explica por el hecho de que tienen por actividad fundamental el germen, cuidado y desarrollo del saber. En este orden de ideas, sus herramientas son la pesquisa, la búsqueda, la refutación, el debate, la lógica, la duda, entre otras.

En la Edad Media, donde se origina la universidad como institución relevante, en cuanto establecimiento, poseía una suerte de carácter gremial, de estatus corporativo. Su misión principal no era otra que impartir una enseñanza de carácter superior (vigente hasta hoy día). Lo anterior presupone una fortaleza, pues, más allá de los vínculos directos con lo eclesiástico, la universidad se afianzó en los principios de identidad educativa, autoridad intelectual, voluntad y autonomía.

Ahora bien, la universidad en la Edad Media, en cuanto modelo, experimentaba dos tipos o formas. Por un lado, El Estudio General de París, el cual fue una asociación o corporación de maestros que impartían artes liberales y teología a partir de una *licentia docendi*. Por otro lado, en cambio, la Universidad de Bolonia, lugar donde se impartía Derecho, trataba de una suerte de corporación de estudiantes. Estos eran agrupados según su origen, se les protegía y regulaba en función de unos estatutos internos, por los cuales, además, se contrataban profesores según las necesidades (Porta, 1998).

La Universidad de Bolonia, entonces, propiciaría que el resto de las universidades en Occidente fueran fiel trasunto de ella. Se trata de una creación europea, donde poderes eclesiásticos y civiles confieren a ciertas comunidades de maestros y estudiantes una relativa autonomía administrativa y jurisdiccional.

La universidad, en esta etapa medieval, se dedicaba básicamente a la transmisión del saber establecido y aceptado. Todo se organizaba en un marco impermeable y estrecho: la concepción dogmático-estática del universo.

No obstante, ya hacia el siglo XVIII, los reformistas de la Ilustración construyeron discursos donde impelían a la superación de este tipo de trasfondos institucionales. Ergo, la propuesta era sustituir estos modelos por escuelas con cierto grado de especialización y academias que cultivaran la ciencia y el saber humanístico. Ya Aron (1966) señala que "...las universidades europeas son instituciones históricas a las que la sociedad moderna, de tipo industrial, impone e impondrá cada vez más profundas transformaciones" (p. 107). Es así que, mientras estas transformaciones se daban, universidad y ciencia iban por caminos separados, como líneas paralelas que nunca han de encontrarse. No obstante, esto sucedió en el siglo XIX, donde el conocimiento empírico y la investigación se tornaron actividades propias de las universidades.

Así, es relevante la figura de Wilhelm von Humboldt, quien, siendo director de la Sección de Educación del Ministerio del Interior de Prusia, concibió y organizó la Universidad de Berlín como una institución dedicada a la investigación y formación de científicos. Se trata de un modelo de universidad neohumanista, de carácter enciclopedista, unido a una particular concepción donde el hombre es ante todo un individuo que requiere libertad para obtener un alto nivel en el desarrollo de sus capacidades. Este fue el modelo que se difundió a lo largo del siglo XIX en Alemania. Ello llevó a que en este país las principales ramas de la investigación científica se precisaran en cuanto disciplinas, con una metodología específica y un contenido sistemáticamente categórico (Porta, 1998).

Lo anterior influyó hasta el punto de que Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos introdujeron una serie de reformas, lo que trajo como consecuencia un aumento significativo en el nivel

del trabajo científico, así como en la productividad.

Empero, este modelo decimonónico, a pesar de la aceptación en las esferas intelectuales y de sus potencialidades, experimentó inconvenientes derivados del entorno social. Esto, pues se trataba de una concepción institucional orientada hacia la satisfacción de una elite, de carácter minoritario, incompatible con las transformaciones económicas, sociales y políticas que anticipaban el apareamiento de la denominada sociedad de masas en la Europa de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Estos sucesos tuvieron como réplica lo acaecido en torno a los modelos de Oxford y Cambridge, así como en la misma Francia. En realidad, las primeras adaptaciones a las condiciones sociales, las cuales propugnaban por una universidad no elitista, de nueva estructura, a tono con las exigencias del capitalismo industrializado, la movilidad de clases sociales, las transformaciones político-culturales, se dieron en Estados Unidos. Este fenómeno ha sido nombrado como "universidad de masas", implicando que un porcentaje en torno al 20 por 100 de la población puede acceder a estudios superiores (Quintanilla, 1998).

¿Cómo era el panorama norteamericano durante la primera mitad del siglo XIX? Si bien era bastante parecido al inglés, la transformación comenzó hacia 1860. En este sentido, la primera Influencia llevó a conformar instituciones orientadas hacia una formación profesional, como, por ejemplo, el *Massachusetts Institute of Technology*, conocido como MIT. La segunda influencia implicó la reforma de Harvard y de otras antiguas instituciones, como la fundación de la *Johns Hopkins University* (Aron, 1966). Es a partir de este momento donde se evidencia la preocupación de las universidades de Estados Unidos por dar respuesta a las necesidades volitivas de sus respectivos entornos.

Lo anterior supuso que estas prestigiosas instituciones estadounidenses buscaran y concretaran especializaciones en ciertos ámbitos, llegando, incluso, a incorporar enseñanzas que en Europa no eran consideradas como universitarias —tal es el caso de las finanzas o los negocios, por ejemplo—, manteniendo especial énfasis en la investigación aplicada. Esto, por ende, llevó a que dichas universidades adoptaran una estructura por departamentos y no por cátedras, lo que favoreció la innovación, la aplicabilidad práctica de la teoría, la perspectiva utilitaria, la comunicación con organizaciones públicas y privadas que permitían dar prioridad a ciertos objetivos de investigación, la obtención de recursos (Porta, 1998).

Más allá de esto, la universidad seguiría transformándose. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, el modelo estadounidense de universidad se consolidó en la gestión del presidente Roosevelt. Al ya ceñido vínculo que existía entre la universidad y la empresa se agregó el Estado. Esto aumentó las características y virtudes propias del modelo: investigación,

calidad, independencia, autonomía administrativa, flexibilidad, apertura al mercado, especialización, formación de redes, entre otras. Fue así que este modelo estadounidense de universidad no sólo se adaptó a los cambios suscitados en los dos primeros cuartos del siglo xx, propiciando conocimientos técnicos y especializaciones al capitalismo industrial, agregando la clase media a la formación superior; también benefició el ajuste de estas instituciones a los cambios vertiginosos de la era de la información, en los dos últimos cuartos del siglo xx.

En función de lo anterior, Castells (1999) indica que la primera revolución de la tecnología de la información se concentró en los Estados Unidos, (...) estos entornos requirieron la concentración espacial de los centros de investigación, las instituciones de educación superior, las empresas de tecnología avanzada, una red auxiliar de proveedores de bienes y servicios, y redes empresariales de capitales de riesgo para financiar las primeras inversiones (pp.78-83).

En este sentido, por ejemplo, se conoce la idea de la imbricación profunda entre empresa y universidad, propia de este tipo de sociedades. Ello, en relación a los aportes percibidos de lado y lado, con un único receptáculo, el cual es la sociedad en su conjunto. Así,

Los primeros economistas juzgaban como productivo solamente el trabajo que se concreta en objetos materiales. Para la economía, en cambio, el concepto de producción abarca todas las actividades que contribuyen al ingreso real de la sociedad, tanto bajo la forma de bienes materiales como de bienes inmateriales o servicios. El propósito general de la producción no es otro que el de servir a las necesidades humanas. El adelanto y la difusión del conocimiento, en cuanto es materia de una actividad diferenciada, forma parte del producto social (Bereday y Lauwerys, 1971, p. 3).

Visto de esta manera, las universidades modernas constituyen unidades de producción, donde se combinan factores de realización para obtener bienes valiosos. La particularidad radica en el carácter intelectual de estos bienes y, en líneas generales, por su naturaleza no pecuniaria.

Ahora bien, en torno a la matriculación en la universidad moderna, la primera década de este siglo ha continuado, a nivel global, la dinámica de masificación desarrollada a fines del siglo xx. Es por ello, que a este momento, el número de estudiantes matriculados en la educación superior mundial se multiplicó, comparativamente hablando, por más de seis veces. García (2010, p. 13) señala la cifra: de 13.000.000 de estudiantes matriculados a nivel global en 1960 se pasó a 82.000.000 en 1985, y a 150.000.000 en el año 2007.

Cuantitativamente, los países, siguiendo a García (2010, pp. 13-14), con los mayores sistemas de educación superior



ICEUABJO 2016

son: China (25.000.000 de estudiantes); EE.UU (17.000.000 de estudiantes); India (12.000.000 de estudiantes); Federación Rusa (9.000.000 de estudiantes); Brasil (5.000.000 de estudiantes); Japón (4.000.000 de estudiantes); Indonesia (entre 3.000.000 y 4.000.000 de estudiantes); Reino Unido, Francia, Italia (entre 2.000.000 y 3.000.000 de estudiantes cada uno).

UNIVERSIDAD COMPLEJA

Ciertamente, las universidades no son ajenas a los cambios y transformaciones históricas. Precisamente, este tejido volitivo, de carácter macrosocial, de glocalidad determinada, surge de un marco complejo al quehacer de estas instituciones educativas.

En la modernidad, ya no se trata solo de una universidad que hace frente a la transmisión del saber; se trata de una organización educativa que ha de responder a las exigencias sociales, en sus relaciones de centro y periferia, tratando de entablar protagonismo y vigencia intelectual, así como calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo los principios de viabilidad económica. Precisamente, por estas características, resulta evidente la contribución de la universidad, en su relación dialógica con la sociedad, ha hecho a la formación y desarrollo de los estados democráticos modernos. Sus basamentos son de carácter axiológico: la educación cívica y la ética del trabajo (Perinat, 2004, p. 53).

A esto es menester agregar que, además, la universidad se ha vuelto una institución de masas, lo cual, sumado a la diversificación de las demandas sociales y el incremento del gasto social en enseñanza (Quintanilla, 1998, p. 58), hace que se rompa la unilateralidad expresada en el vínculo clásico reinante en la educación superior.

Se trata de una complejidad que deviene de un caudal de posibilidades y de conexiones propias de las sociedades modernas. Así, la sociedad moderna implica un gran sistema social que se estructura en la definición cuasi infinita de las funciones que le permiten desarrollar cada uno de sus procesos

políticos, económicos, educativos, religiosos, entre otros. Es el resultado de la evolución industrial y tecnológica.

Esta complejidad, por tanto, enlaza una multitud de sistemas parciales que, en su conjunto, suman y forman un sistema total. Ello permite, por ejemplo, la división del trabajo, la especialización del conocimiento, la singularidad institucional, la autonomía micro-sistémica, entre otros. Todo propende a una diferenciación funcional, a una especialización de las respuestas, a unos subsistemas que en su accionar reducen la complejidad social creciente. No obstante, a manera de Perogrullo y paradójicamente, al disminuir la complejidad de esta forma, se origina más complejidad (Luhmann, 1998, p. 77). Esto, pues las diferencias, en relación aritmética, forman una unidad: una unidad de diferencias.

En este orden de ideas,

la universidad tradicional era parte del paisaje urbano y político de la comunidad. En cambio, la universidad de masas es un bien de capital que se puede crear, modificar, suprimir o cambiar de sitio con la misma facilidad con que cambia una factoría de producción de conservas (Quintanilla, 1998, p.89).

Así, resulta evidente que la relación entre universidad y sociedad ha ido cambiando (Brew, 1995, p.34). Estas transmutaciones pueden observarse en la metamorfosis de la tradicional vida de los académicos con la actividad económica de la nación, colocándose en una suerte de periferia en torno a ella. También se pueden ver en la preocupación de los gobiernos por controlar el gasto público, alineándose con sistemas de evaluación y control. A esto se suman los cambios en las demandas del mundo productivo, lo que hace entender los procesos de formación como tareas de y para toda la vida. Además, destaca la creciente implicación en la formación que las empresas experimentan en relación a los trabajadores. Igualmente, la masificación universitaria, la internacionalización de los estudios superiores, las expectativas de movilidad laboral. Finalmente, la transmutación mencionada resulta palpable en, por un lado, la precariedad de los presupuestos universitarios que llevan a la autofinanciación, y, por el otro, el sistema de gestión de estas organizaciones que, cada vez más, se aproxima al de las grandes empresas.

En torno a este comportamiento, se deduce que el mismo deviene de la superada misión tradicional de la universidad, estableciendo para ella una nueva razón de ser, a tono con los tiempos modernos: formación e investigación imbricados con el sistema de producción del país (Bricall, 1998, p. 53). Esta complejidad de la universidad moderna está acorde con los procesos de diferenciación interna propios de la sociedad. Por un lado, la especialización de funciones, códigos binarios de comunicación y programas; por el otro, los sistemas parciales que se desarrollan evolutivamente en códigos. Todo en función de operaciones sistémicas (Luhmann, 1998, p. 78).

En este sentido, un código refiere a un dispositivo de comunicación. Este, a su vez, permite una distinción binaria del lenguaje; lo cual puede explicarse como una suerte de reducción de la contingencia y del exceso de relaciones con el entorno del sistema. Esto es importante, pues los códigos están constituidos por una relación inversa y/o antagónica: positivo-negativo, tener-no tener, poder-no poder, verdadero-falso, verdad-mentira, bueno-malo, entre otros (Torres, 2004).

Visto así, la especialización de los sistemas educativos, bajo catalizadores o enfoques de códigos binarios, con sentido pedagógico específico, es el trasunto más fiel de la sociedad y sus requerimientos o necesidades, propio de una selección histórica realizada por la dialogicidad entre sistema y entorno. Todo esto se da en pro de una diferencia elemental: la que sucede "...entre profesores y alumnos...", la cual "...se convierte en diferencia constitutiva del sistema educativo, y fuerza por ello su propio comienzo" (Lumann, 1996, p.46). Esto concuerda con las transformaciones económicas, políticas, religiosas y culturales de la sociedad moderna. Por ello,

el sistema educativo ha desarrollado un código binario por el que orienta sus operaciones por lo menos en el sector de la clase pero yendo mucho más allá en sus irradiaciones. Desde un punto de vista formal, se dispone de posibilidades de valoración positiva y negativa de elogio y reproche, de puntuación de determinadas prestaciones, de aprobar o no aprobar exámenes, de pasar o no pasar de curso hasta alcanzar o no alcanzar un título; y la unidad del código se realiza en la medida en que se ajustan entre sí todas estas valoraciones distintas. Los programas



educativos están cada vez más al servicio del sistema así codificado, porque tienen que responder a las condiciones de la valoración de resultados (Luhmann, 1996, p. 61).

Por ende, es el sistema quien determina no sólo lo que debe enseñarse, sino también cómo y dónde debe hacerse. Todo este propende a que el sistema educativo, según los sucesos que ocurren en la sociedad, regule su relación con el ambiente externo y oriente su propia transformación interna. Así, para que el sistema educativo cumpla la función de transformación del ser humano, resulta fundamental establecer acciones educativas concretas, emplazadas por los estándares de calidad. Se trata de un tipo particular de interacción pedagógica así como de un conjunto de organizaciones y sistemas administrativos que le brinden equilibrio, permanencia y unidad al sistema en los diferentes niveles de ejecución (básico, medio o superior). Indudable, entonces, que la educación necesita de las organizaciones, con su dinamismo particular y reglas de acción (Corsi, 1996).

Se observa, en el marco de la complejidad, que la universidad, en su carácter de organización sistémica, donde impera un ambiente interno que, en función de sus procesos, se relaciona con un ambiente externo, viene determinada por el entorno y a su vez determina a éste (Luhmann, 1992, p. 85). En este sentido, la universidad se adueña, como toda organización pública o privada, de la racionalidad para adecuar medios-fines, especializando las actividades internas por medio de la división del trabajo, la planificación, la asignación de responsabilidades, el control, la motivación, la estructura organizacional, entre otros (Luhmann, 1997, p. 38).

Esta diferenciación organizacional para las universidades, permite, al verlas así y no como instituciones, una mejor comprensión de las mismas para analizar el comportamiento ante el entorno de una universidad en particular. Esto, pues hablar de la universidad como institución implica verla, en abstracto, como un concepto general. Por ello es que, por ejemplo, Paulus (2006) señala que es imperioso “diferenciar la noción de universidad de la de universidades. Esta distinción pretende expresar la diferencia entre dos niveles de referencia, como podrían ser el institucional y el organizacional” (p. 297).

Ahora bien, tal y como ocurre con el término currículo, el concepto de universidad también presenta una diversidad semántica. Aun cuando antaño el vocablo universidad se vinculaba simple y llanamente al cultivo del conocimiento, hoy día abundan definiciones que se apoyan en tipos ideales con una carga ideológica bastante marcada (Barnett, 2000, p. 38). Más allá de esto, se entiende que la universidad es un sistema organizacional de carácter contingente (Paulus, 2006, pp. 298-299).

Lo anterior denota que, en torno a la universidad, gira el fundamento axiológico de sus orígenes y la realidad actual

según los imperativos sociales. Por tanto, en cuanto sistema organizacional, a partir de sus propios códigos de funcionamiento, la universidad está relacionada con la transformación del talento humano, siempre bajo una serie de interacciones específicas que ocurren al interior de las carreras ofertadas. Sin embargo, más allá de este carácter funcional y sistémico, la universidad se relaciona dialógicamente con el método científico, al hacer ciencia; con los códigos, sean educativos o científicos; con la comunicación, sea porque se promueve a sí misma a través del marketing; con lo financiero, sea porque busca la estabilidad económica y la rentabilidad; con lo político e ideológico, sea por su radio de acción en influencia direccional en una sociedad determinada. En consecuencia, “...las universidades pueden entenderse como sistemas organizacionales, los cuales surgen como un tipo de entramado de comunicación autorreferencial en la sociedad” (Arnold, 2000, p. 02).

Presencialmente, la sociedad en la época moderna se encuentra frente a una universidad dinámica, capaz de operar con múltiples códigos para dar respuesta a la complejidad inquisidora del entorno. Así, en la universidad los programas “...admiten como fuente diversos elementos, tales como la misión institucional, sus estatutos, e incluso, algunos instrumentos extraídos de las ciencias del *management*, tales como programas de desarrollo y planificaciones estratégicas” (Paulus, 2006, p. 306). Todo ello implica que surjan diversas denominaciones para nombrar los modelos universitarios organizacionales. Por ejemplo, universidad-empresa, universidad corporativa, universidad emprendedora, universidad docente, *universidad compleja*, *universidad para la tercera edad*, *universidad popular*, entre otras.

En este debate, sobre todo en sociedades como la norteamericana, un tópico de interés creciente es el vínculo universidad-sector productivo. Ello, pues

la realidad demuestra que para las industrias de hoy, en contraste con el pasado, los resultados de la investigación en las universidades son de vital importancia, en especial para aquellas industrias relacionadas con el desarrollo de productos, en las áreas de alta tecnología como la biotecnología, microelectrónica, informática, entre otras. Las industrias se ven enfrentadas a mercados externos competitivos y dinámicos donde es necesaria la innovación para sobrevivir. También se dan cuenta de la necesidad de entrenamiento y actualización en sus disciplinas para su staff técnico, y en este aspecto las universidades tienen un importante rol que jugar con sus programas de educación continua (Martínez, 1994, p. 21).

En tal sentido, la vinculación universidad-sector productivo puede darse de tres maneras específicas (Lavados, 1994, p. 38). Primeramente, están los programas docentes, a partir

de los cuales se preparan a los futuros profesionales, sea con pasantías en las industrias, sea con proyectos específicos de participación estudiantil. En segundo lugar, están las relaciones contractuales, las cuales formalizan contratos entre la universidad y el sector productivo, siendo asesorías, proyectos de investigación, educación continua, servicios técnicos, entre otros. Finalmente, están las formas institucionales complejas, las cuales han creado mecanismos de participación universidades-empresas, siendo empresas universitarias, incubadoras de empresas, centros científicos, centros tecnológicos, entre otros.

Se observa que la universidad funciona en cuanto espacio complejo, que, por ser complejo, también es multidimensional. Por ello, se reconocen una serie de ejes (Zabalza, 2002, pp. 36-37). El primer eje implica la relación entre universidad y política universitaria. El segundo refiere al vínculo entre currículo y ciencia o investigación. El tercer eje concierne a los profesores, incluyendo el ámbito de los colegios o asociaciones profesionales. Finalmente, el cuarto eje se encuentra determinado por las correlaciones entre estudiantes y empleos.

En torno a esto, más allá de los cuatro ejes señalados, se afirma la existencia de una ruptura contemporánea en la clásica correspondencia de titulaciones académicas y competencias profesionales (Quintanilla, 1998, pp. 92-93). Como resultado, la calidad educativa hoy día se supedita a ciertas tendencias. Entre estas se encuentran los siguientes sucesos: los perfiles profesionales y académicos no tienen por qué coincidir; los programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado; la capacidad adaptativa al mercado laboral aumenta con las habilidades instrumentales adecuadas; la organización de un currículo abierto a las demandas de la sociedad actual requiere la cooperación de varias especialidades académicas; la coordinación de la enseñanza en un programa multidisciplinar requiere estructuras ágiles.

Concordando con lo anterior, en este proceso adaptativo, están los sistemas de educación superior designados como *binarios*. En estos, se ubican las instituciones, no universitarias, reconocidas como politécnicos, escuelas superiores, *colleges*, entre otras. Las mismas suministran formación técnica y, en algunos casos, profesional. Esta diversificación, vinculada al sector privado sobretodo, ha ocurrido principalmente en países como Inglaterra, Alemania, Australia, Suecia, Holanda, Bélgica, Irlanda, Grecia, Noruega, Suiza, Finlandia, Portugal, aunque también en Latinoamérica (Vega, 2009, p. 89).

En lo que a la investigación universitaria concierne, se tiene que si la universidad investiga mirando a su entorno, respondiendo a las demandas sociales y generando recursos que permitan una mejor explotación de los medios de esa comunidad, la institución será vista como necesaria y se invertirá en ella porque la inversión supondrá una repercusión social y

económica importante. Una universidad de calidad pasa por ser también una Universidad rentable en términos económicos y sociales (Buendía, 2003, p. 90).

No obstante, estas actividades universitarias se ven influenciadas directa y proporcionalmente por los movimientos y actividades del mercado. Por tanto, los intereses económicos pueden poseer un gran influjo. Por ello, en un orden crítico-reflexivo se puede afirmar que

a pesar de todos los eufemismos, estamos en presencia de un determinado modelo de investigación que tiene poco que ver con la libre actividad intelectual orientada hacia la investigación crítica de la verdad y hacia el desarrollo y la síntesis racional de los conocimientos, especialmente asociados a la vida universitaria (Freitag, 2004, p. 48).

Sin duda, este comportamiento que deviene de la vinculación empresa-universidad, modifica el contrato más o menos tácito que ha existido entre la sociedad y las instituciones de educación superior. Se trata, muchas veces, de una necesidad imperiosa que presentan ahora las universidades de generar fuentes de financiamiento. Aparecen, por ejemplo, en el caso de las universidades privadas, el incremento de aranceles; en el caso de las públicas, la disminución de becas. Además, paulatinamente se desvincula la investigación de los procesos educativos; ello, en la diversificación que sucede a partir de nuevas carreras de tipo profesionalizante. En este punto, es importante mencionar a Lapiedra (1998, p. 114), quien señala que, como resultado de introducir en el sistema universitario titulaciones con docencia que no estén unidas a la investigación se induce a una serie de perturbaciones a nivel sistémico. Primeramente, hay un deterioro en el equilibrio interno y la pertinencia de los contenidos docentes; luego, un encarecimiento del costo global de las planillas docentes, así como del resto de los costos particulares a la enseñanza superior; por último, también se dificulta la racionalidad de la correcta política de creación de nuevos centros universitarios, dificultando el funcionamiento de los ya existentes.

Frente a esta realidad, la época presente no busca retrotraer a la universidad a modelos de antaño, con poca capacidad de respuesta a las exigencias actuales de la sociedad. Es así que la complejidad de la universidad en cuanto organización, se ve elevada a partir del incremento de las interacciones y fuerzas que se manifiestan en la dialogicidad sistema-entorno.

Sobre este aspecto, se ha establecido una diferencia entre ámbitos internos y externos de la universidad (Zabalza, 1993, p. 38). Estos ámbitos convergen como dimensiones influyentes en el proceso de toma de decisiones, sea a nivel estructural, curricular, formativo o evaluativo. En torno a ello, existen cuatro ejes que, en su carácter operativo, se entrecruzan. Así, el marco institucional interno y la política universitaria determinan el primer eje. El segundo eje refiere a la razón de ser de

la actividad universitaria. El tercer eje atañe a los profesores en el desempeño funciones. Finalmente, el cuarto eje trata de la articulación entre estudiantes y el mundo del empleo.

En este último eje se observa la influencia de la exigencia social sobre la universidad, a partir de la promesa de un estado de bienestar, traducida en fuentes de empleo.

CONCLUSIONES

En el marco de la globalización, las transformaciones sociales más importantes ocurren a partir de la estructuración del mercado laboral. En este sentido, aparece el aumento de la productividad dependiente del conocimiento, la especialización de las actividades productivas, la tecnificación y robotización de los procesos, la disminución de las jornadas de trabajo, la flexibilidad laboral, la tercerización de las tareas, entre otras. Esto impacta en la actividades universitarias pues las decisiones académicas de estas instituciones han de considerar que el producto generado, en cuanto sistema, que son los estudiantes egresados, desarrollarán sus actividades laborales en esas nuevas y diferentes condiciones. ✎

ICEUABJO 2016



FUENTES DE CONSULTA:

- Arnold, M. (2000). "Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica", en *Revista Mad.* No.2. Mayo 2000. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
- Aron, R. (1966). *Algunos problemas de las universidades francesas en La Universidad en Transformación*. Barcelona: Seix Barral.
- Barnett, R. (2000). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bereday, G. y Lauwerys, J. (1971). *Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Brew, A. (1995). *Directions in Staff Development*. Buchingham. The Society for Research into Higher Education an open University Press. Illinois: Peacock.
- Bricall, J. (1998). "Participación de la sociedad en las universidades", en Porta J. y Lladonosa M. (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L. (2003). "Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes", en *Revista Educatio*. Siglo XXI, n°20-21, Universidad de Murcia.
- Castells, M. (1999). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. Nuevas Perspectivas Críticas de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Corsi, G., Espósito, E. y Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- García, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Lapiedra, R. (1998). "Planes de estudio, formación y necesidades sociales", en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza.
- Lavados, I. (1994). *Reflexiones sobre Ciencia, Universidad y Sociedad*. Santiago: CPU.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas Sociales: Lineamientos. Para una Teoría General*. México: Alianza.
- ____ (1992). *Sociología del Riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- ____ (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- ____ (1997). *Organización y Decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- ____ (1998). *Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia*. Valladolid: Trotta.
- Martínez, J. (1994). *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- Medina, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Paulus, N. (2006). "Las Universidades desde la teoría de los sistemas sociales", en *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Superior de Educación CSE, N° 25, semestre II, Santiago.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y Educación Superior, Nuevos Horizontes para la Universidad del Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Porta, J. (1998). "Arquetipos de universidades: de la transmisión de saberes a la institución multifuncional", en Porta, J. y Lladosa, M. (coord.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Quintanilla, M. (1998). "El reto de la calidad en las universidades", en Porta J. y Lladonosa M. (coords.) *La Universidad en el Cambio de Siglo*. Madrid: Alianza.
- Torres, J. (2004). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Vega, R. (2009). *La gestión de la Universidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Perspectivas teóricas para el estudio del liderazgo directivo en organizaciones educativas.

Nadia Talina Méndez Hernández 

RESUMEN

Este artículo profundiza en la conceptualización del liderazgo, sus perspectivas teóricas así como los aciertos y errores que se ejercen en una institución de enseñanza. Su principal objetivo es que el personal directivo cuente con una base teórica sobre el liderazgo y así poder desempeñar mejor su función diaria como líder de una institución. Debido a que el tema del liderazgo cobra hoy mayor relevancia, las habilidades y los criterios actuales toman en cuenta las nuevas demandas propias de los cambios en el medio educativo y de las exigencias del mercado, pero sobre todo toman en cuenta la esencia misma de la educación, las necesidades urgentes de nuestra realidad como país y las características particulares que cada institución puede presentar.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo. Dirección. Educación. Instituciones de enseñanza.

ABSTRACT

This article explores the conceptualization of leadership, theoretical perspectives as well as the rights and wrongs that are exercised in an educational institution. Its main objective is that the managers have a theoretical basis on leadership so they can better perform their daily function as leader of an institution. Because the issue of leadership becomes more relevant today, skills and current criteria take into account the new characteristics of the changes in the educational environment and the demands of the market demands, but especially taking into account the very essence of the education, the urgent needs of our reality as a country and the particular characteristics of each institution can present.

KEY WORDS: Leadership. Management. Education. Educational institutions.

INTRODUCCIÓN

La dirección y el liderazgo son elementos indispensables en cualquier organización, ya que permiten el logro de los objetivos a través de las estrategias de una manera lógica, ordenada y conservando motivados a los colaboradores de la institución.

En las organizaciones a medida que el entorno cambia, la situación administrativa también, ya que se necesita que el todo y las partes estén correctamente sincronizados para llevar a cabo eficientemente las funciones con eficiencia, eficacia y productividad.

Las instituciones de enseñanza necesitan crear una estructura organizacional favorable para darle una ventaja competitiva. Ésta podría generarse combinando los factores tecnológicos y organizacionales con el aporte del trabajo humano. Situación que enfatiza el enfoque de competencia profesional, puesto que ella incluye los conocimientos, habilidades y actitudes que una persona podría combinar y poner en acción en diferentes contextos laborales. Es ahí donde el liderazgo toma fuerza, ya que lo ideal sería que la persona que dirige supiera desde cómo se comunica; hasta comportamientos, influencias sobre otras personas, modelos de interacción, roles, ocupaciones y puestos jerárquicos. Básicamente el liderazgo es un proceso de influencia y poder, que trata sobre logros y alcances, sobre cómo llegar a alguna parte y para ello se necesita tener un fin y una visión sobre los aspectos positivos que se buscan y sobre cómo se trabajará para lograrlo.

Liderazgo directivo en centros escolares: Historia y definición

En un mundo donde el signo principal es el cambio, resulta apremiante el estudio de la capacidad de dirigir, orientar y fortalecer el esfuerzo colectivo hacia la continua innovación y adaptación a las nuevas circunstancias. Es indispensable la detección y formación de los hombres y mujeres que sean capaces de encontrar los nuevos rumbos de este camino. El papel del liderazgo en las organizaciones ha cambiado profundamente durante el último siglo. Hasta los años ochenta e inicios de los noventa, era visible el papel del líder como

^eLicenciada en Informática egresada del Instituto Tecnológico de Oaxaca, Maestrante en Administración Educativa, adscrita al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca en la Escuela Media Superior a Distancia No. 60 "Villa Chilapa de Díaz".

controlador, con una visión racionalista y burocrática de la organización. Su función era la de medir y supervisar. En este contexto, los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias no variaban mucho de una organización a otra y la preocupación por su identificación y desarrollo se volvía una tarea bastante simple, ya que las competencias eran claras, específicas, objetivas y poco complejas. Al respecto Alatorre, (2013), Arregui y Pérez (2011) e Ysa y Salvador (2015), coinciden cuando hablan sobre sus antecedentes, y coinciden que desde el surgimiento del hombre ha existido el liderazgo:

- Hacia inicios del siglo xx y hasta mediados del mismo, los estudios estaban dirigidos hacia el líder y sus seguidores.
- Entre 1960 y 1970 los avances en este tema estaban encaminados hacia la creación de varios modelos sobre liderazgo destacando que este tiene un grado de complejidad.
- Para 1970 y 1980 la atención gira nuevamente hacia las características del líder e inicia el surgimiento de los modelos que hoy en día predominan.
- Es hasta el 2000 cuando toman impulso importantes modelos de liderazgo, transformacional, transaccional y no-transaccional.

En la actualidad se buscan líderes que engloben funciones como: el análisis de la situación, la toma de decisiones, la capacidad de persuasión y las competencias relativas a la gestión de personas. El liderazgo adquiere así un papel fundamental para la obtención de resultados. Esta nueva visión resulta esencial en el entorno educativo, precisamente porque la educación puede atender un conjunto complejo de objetivos que difícilmente podrán satisfacer si no cuentan con las ya mencionadas funciones. En el contexto del centro educativo la corresponsabilidad de los actores que intervienen como familias, docentes, administrativos y alumnos, es condición necesaria. Tal corresponsabilidad implica la colaboración de todos los involucrados en un proyecto guiado por el compromiso, con un aprendizaje de calidad, y la formación de personas capaces de transformar nuestro mundo en una sociedad más libre y democrática.

Delimitar conceptualmente el liderazgo no es una tarea tan sencilla como inicialmente pueda parecer. En las últimas décadas el tema del liderazgo es un tema recurrente que genera fobias. El término en general, no es bien recibido en los ámbitos educativos. Se asocia con un discurso y un modelo de organización ubicado en enfoques más propios del mundo de la empresa que del mundo de la educación. Se ha percibido incluso como una moda peligrosa procedente del mundo de la empresa y ajena a los valores que caracterizan el sector educativo. Se identifica así al liderazgo con aquellas características que presentan popularmente como capacidad gestora, excelencia individual y ejercicio de poder, que son sin duda una

concepción reduccionista del mismo. Para Vásquez, Bernal y Lieza (2014), el liderazgo es un proceso de influencia cuyos componentes son quien la ejerce y quienes son sujetos a ella, hablamos del líder y de sus seguidores. Sin embargo el liderazgo en las instituciones de enseñanza se ha ido haciendo cada vez más complejo, ya que se le atribuyen mayores responsabilidades, estando sujeto a dar cuenta de los resultados obtenidos en el centro. Las presiones externas más importantes provienen de la responsabilidad para mejorar la calidad del mismo sistema. Probablemente no todas las acepciones del término liderazgo son adecuadas para la educación.

Pero conviene matizar el término y su significado tanto como sea posible para aprovecharnos de los desarrollos y estudios en torno al liderazgo en las organizaciones, de acuerdo con aquello que entendemos que son los objetivos de la educación, y así poder orientar y motivar mejor esta tarea.

En definitiva, un correcto ejercicio del liderazgo en una institución de enseñanza promueve valores comunes, un apropiado saber hacer compartido, una cultura docente, organización, colaboración y trabajo en equipo. Además, un adecuado liderazgo puede estar acompañado de una autoridad auténtica. De aquella autoridad que emana de las personas con las que trabajas y que la reconocen sin que estén obligadas a ello. No es fácil que una misma persona logre todo esto, pero en educación es necesario para que el liderazgo en el centro alcance sus objetivos. Es conveniente recordar la mención de Torres y Ríos (2013), el liderazgo es concebido como un fenómeno social y relacional producto de la interacción entre las personas, cuyos propósitos deberán orientarse hacia:

1. Facilitar la interpretación de las visiones y expectativas colectivas de los agentes que participan directa e indirectamente en las organizaciones;
2. Promover la adaptación del sistema a su entorno a través de la movilización del poder entre sus miembros;
3. Potenciar la diversidad personal a través del reconocimiento de las habilidades particulares, y
4. Generar, a través de la comunicación, contextos propicios para la creatividad e innovación, en donde la virtud más importante es la confianza.

No debemos olvidar que la dirección de un centro puede ejercer liderazgo, pero también puede ser ejercido el liderazgo sin tener ninguna función directiva. Precisamente porque la tarea es compleja y las instituciones son organizaciones complejas también, cuesta creer que baste la acción personal de alguien, ejerciendo o no función directiva, para transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Es deseable que quien ejerza funciones directivas y en especial la dirección de un centro posea las cualidades necesarias para ejercer liderazgo, pero es igualmente importante que entienda que el cambio y transformación será más eficaz y eficiente si

el liderazgo en el centro no sólo recae en su persona. Entre las cualidades necesarias para ejercer un apropiado liderazgo educativo se encuentra la de reconocer que el liderazgo no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí la institución educativa como un sistema.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO

El liderazgo resulta fundamental para la eficacia de todo equipo de trabajo. Los retos que se afrontan en la actualidad requieren una revisión exhaustiva del papel estratégico del liderazgo. En este empeño, es preciso explorar nuevas modalidades de liderazgo, que permitan responder eficazmente a nuevas necesidades de trabajo, como el diseño para el cambio y la innovación, la diversidad cultural, la complejidad y el trabajo basado en el conocimiento.

Sin olvidar que para que los directores puedan llevar a la práctica las habilidades que los constituyen como correctos líderes, es necesario que posean ciertas características imprescindibles para tal fin; entre estas destacan la visión, el amor a la actividad, el coraje y el valor, la gran capacidad de comunicación, la capacidad de saber identificar las oportunidades y vencer el temor a los errores, así como la energía.

El liderazgo comienza al surgir una visión: cuando un grupo se encuentra bajo la dirección de una persona que no posee visión, aparecerá la confusión y el desorden. Sin una visión estratégica, un individuo no puede convertirse en un dirigente, sería conveniente tener la imagen clara de las actividades que espera realicen o lleguen a ejecutar su grupo, cuando se trabaja con una visión se ven por adelantado los resultados.

Un liderazgo efectivo requiere tener competencias en la gestión y promover los procesos que mejoran la enseñanza de sus docentes y utilizar las habilidades interpersonales de manera que se construya la confianza relacional en la institución de enseñanza. La respuesta a estas demandas ha motivado el desarrollo de nuevos enfoques.

Al respecto Rodríguez, De la Hera & Manzanares (2011), documentan que las principales teorías desarrolladas bajo este tema y que han supuesto un revulsivo en las investigaciones a partir de los años 80, son las teorías de liderazgo carismático y transformacional.

En esencia, estas teorías proponen que los líderes motivan a los seguidores para actuar más allá de sus propias expectativas de trabajo y les ayudan a conseguir un alto rendimiento, inspirando con la visión articulada por el líder niveles elevados de implicación en el grupo.

... un correcto ejercicio del liderazgo en una institución de enseñanza promueve valores comunes, un apropiado saber hacer compartido, una cultura docente, organización, colaboración y trabajo en equipo.

En relación con el liderazgo carismático se han descrito determinados procesos como: articular una visión innovadora integradora, mostrar conductas no convencionales, adoptar riesgos personales y tomar en consideración las demandas de los colaboradores, así como las restricciones, oportunidades y riesgos del ambiente.

Respecto al liderazgo transformacional, se han identificado cuatro dimensiones fundamentales: el carisma o influencia idealizada (los líderes muestran su visión y sirven de modelos), la motivación inspiradora (desarrollan visión compartida y espíritu de grupo), la estimulación intelectual (promueven la solución de problemas y la innovación) y la consideración individualizada (tratan de forma cuidadosa y personal a los miembros).

En el mismo sentido Alatorre (2013), documenta que el líder carismático tiene un potente efecto en sus seguidores por la identificación que éstos sienten con los ideales y la autoridad del líder, sustenta su éxito en las siguientes acciones:

1. Administración de la impresión que causa para mostrar su competencia.
2. Articulación de objetivos ideológicos.
3. Definición de los roles de los subordinados en términos de valores ideológicos.
4. Promoción de sí mismo como modelo.
5. Comunicación de altas expectativas y confianza en los subordinados.
6. Diseño de actitudes que favorecen los motivos de los seguidores.

Sostiene que el liderazgo carismático es un atributo basado en la percepción que tienen los seguidores sobre la conducta del líder. La actitud observada en él es interpretada por los seguidores como una expresión del carisma, que refleja su orientación hacia la gente. El líder carismático difiere de otros tipos en su habilidad para formular y articular una visión inspiradora y en acciones que causan la impresión de que él y su misión son extraordinarios.

Respecto al liderazgo transformacional documenta que es fácil de definir, en virtud de que se trata de la forma diaria básica de trabajo del líder con pequeñas y constantes dosis de cambio, pero que también puede funcionar con un bajo perfil. Sin embargo, la definición del liderazgo transformacional no resultaba tan sencilla, por tanto se propuso discernir entre dos formas de cambio. Desde su postura, el primer tipo de cambio consiste en sustituir una cosa por otra en un acto de intercambio; este es el tipo de cambio que se atribuye al liderazgo transaccional. Por otra parte, el autor plantea que el

segundo tipo de cambio es mucho más profundo: se trata de causar una metamorfosis completa; es una modificación de la condición original a otra distinta; una transformación radical en la forma o en el carácter. Este es el tipo de cambio que opera en el liderazgo transformacional; su éxito está basado en:

1. La transmisión de la sensación de que se tiene una gran misión.
2. La delegación de autoridad y la formación de los seguidores.
3. El énfasis en la resolución de problemas y el uso del razonamiento.

Es Martínez, Álvarez & Rivera (2012), quien documenta que liderazgo transformacional es de mayor efectividad que otros estilos. Con base en esto, se ha podido entender, seleccionar, desarrollar y lograr algunos atributos específicos de este tipo de liderazgo, relacionándolos a efectos positivos para la organización. Sin embargo, en el entorno educativo no se ha analizado a profundidad como es que estos tipos de liderazgo afectan a los directivos y seguidores. La conducta de los empleados y sus equipos de

trabajo puede ser modificada a través del Liderazgo Transformacional, siendo posible desarrollar líderes internos. Así se observa que en ambientes institucionales educati-

vos a través de este tipo de liderazgo, los seguidores tienen la posibilidad de lograr un locus de control interno, observar cambios en sus creencias y valores que trascienden incluso a sus intereses personales pudiendo lograr el bien común, manifestando como resultado un incremento en sus esfuerzos que permite modificar las expectativas originales, esto resulta ser de suma importancia para su mejora en la productividad, en la mejora de su satisfacción personal y en su calidad como docente.

El Liderazgo Transformacional ofrece una visión a sus seguidores que les permite avanzar más fácilmente y se enfoca en las necesidades fundamentales del equipo de trabajo para mantener al equipo funcionando en condiciones óptimas. Al tener una visión clara, los docentes pueden participar más activamente en sus equipos, pudiendo lograr sus objetivos en menores tiempos y con mejores resultados a través de este tipo de liderazgo.

Si bien es cierto que ambos estilos tienen características muy particulares, dichos estilos no están en los extremos, sino que se complementan mutuamente, siendo recomendable para un apropiado líder conjugar las dos. La realidad es que son muchas las investigaciones que aportan datos significativos respecto a las teorías del liderazgo que se pueden ejercer en las instituciones de enseñanza.

Sin embargo no debemos demeritar que independientemente del tipo de liderazgo que se ejerza, debido a que cada ambiente es diferente, siempre podemos procurar:

- Crear una cultura de colaboración, un sentido de bienestar y cohesión entre los miembros.
- Establecer normas que refuerzan estructuras claras y procedimientos para el personal, para los estudiantes, para el profesorado.
- Ofrecer apoyo a los docentes para que tengan los recursos necesarios para llevar a cabo su trabajo.
- Promover el desarrollo del currículo, la instrucción y la evaluación personal.
- Establecer metas y centrarse en lograrlas, así como mantener un seguimiento de las mismas para asegurar un oportuno funcionamiento.
- Ser visibles y accesibles para el personal y no estar encerrados a todo acercamiento.
- Reconocer el trabajo bien hecho y de calidad por el personal.

Todo esto recae en un aspecto de suma importancia pues

Lo primordial es enfocarse en los recursos humanos, donde los aspectos trascendentes son centrarse en la comunidad educativa y fomentar su autorrealización...

una de las metas principales de una institución es siempre ofrecer una educación de calidad, al respecto el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Pirozzi, s. f.), dice que está “Es clave

para la igualdad entre los géneros, la seguridad humana, el desarrollo de las comunidades y el progreso de las naciones. Es un reto enorme, pero también una oportunidad. Como el motor de un coche o las alas de un avión, representa la diferencia entre permanecer inmóviles y avanzar hacia el futuro.” (párr. 13). Es relevante analizar que si de educación de calidad hablamos, tenemos que mencionar que para alcanzarla es necesario contar con eficacia (es decir la capacidad para lograr los objetivos), y eficiencia (lograr los resultados con el uso óptimo de los recursos).

Todo lo anterior nos lleva a poder aterrizar la gran importancia de analizar el perfil de un director de cualquier institución de enseñanza ya que esto genera referentes comunes. Debido a que todo ello favorece la construcción de un ambiente escolar agradable, garantiza la transparencia de oportunidades, así como la formación continua de los mismos.

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (DIRECTORES LÍDERES DE LA REFORMA, 2014) “Las nociones de liderazgo pueden comprenderse, pero si el liderazgo no se ejerce se quedan en buenas intenciones y potencial inexplorado; un director es el líder de un proyecto educativo que cotidianamente debe lidiar con múltiples problemas y encontrar para cada uno de ellos una solución

adecuada. A diferencia de otros liderazgos, el del director de un plantel de educación media superior trata con un material muy sensible que son jóvenes en la flor de la edad y en el que con cada resultado satisfactorio se afecta y se logra una mejor persona.” (párr. 1).

En el díptico emitido por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) («El Perfil del Director en la Educación Media Superior» 2014) menciona las características necesarias para aspirar al puesto de director de una escuela de nivel medio superior:

- Poseer título de licenciatura.
- Acreditar experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, de preferencia en el nivel medio superior.
- Dedicar su tiempo completo al plantel.
- Acreditar experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación.
- Conocer el modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora.
- Contar con competencias (habilidades, conocimientos, cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social).

En el mismo sentido menciona la COSDAC («El Perfil del Director en la Educación Media Superior» 2014). De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el perfil del Director del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) contempla 5 Competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes claves en el desempeño de su labor. (p.2).

Desafíos contemporáneos en la dirección de centros escolares

Cuando nos referimos al liderazgo que se solicita a los directores de las instituciones de enseñanza básicamente podemos señalar tres desafíos a los que se enfrentan:

- Definir la misión del centro, es decir, que los miembros de la institución lleguen a un consenso sobre la definición del centro que quieren, y que sirva a su vez, como base para clarificar las metas que sean el punto de partida para el trabajo dentro del centro.
- Dedicar tiempo a la coordinación. Así mismo, trabajar con los docentes y así poder desarrollar una acción educativa coordinada. Y también, prestar atención a las variables organizativas que pueden facilitar o dificultar el trabajo en la institución.
- Promover un clima de aprendizaje positivo. Abarcando la serie de funciones y acciones de liderazgo a construir y sostener, de modo más específico, un clima y cultura escolar que potencie y anime el desarrollo de normas, actitudes y valores de colaboración.

Si entendemos la función directiva de este modo, será necesario formar a los directores en los aspectos curriculares

y pedagógicos que permitan llevar a cabo las tareas de definición y establecimiento de metas, gestionar los medios y recursos necesarios para su puesta en práctica y promover una vía de comunicación bidireccional y multidireccional que facilite la confianza y el trabajo colaborativo en un clima laboral positivo.

Es evidente que las posturas que los directores tienen y comunican en todo lo que hacen y dicen, constituye un fuerte sentido de gestoría, conjuntos básicos de profundos valores y propósitos tanto morales como éticos, así como una inmensa cantidad de entendimientos emocionales de sí mismos y de otros.

Al respecto Vargas, Jurado & Marrufo (2014), comenta que el éxito organizacional de una institución educativa es imposible sin individuos excelentes, y hoy, demanda mucho más que competencias técnicas. La función de los líderes en instituciones de enseñanza no solo se basa en el cumplimiento de sus funciones incluidas en el manual de funciones; es necesario cubrir otras necesidades.

Lo primordial es enfocarse en los recursos humanos, donde los aspectos trascendentes son centrarse en la comunidad educativa y fomentar su autorrealización. Significa cuidar las dimensiones física, intelectual, social, espiritual y profesional de la comunidad educativa. Su impacto trasciende al observarse docentes comprometidos, reconocidos y en constante desarrollo. Un líder con talentos es aquel que es suficientemente flexible y capaz de adaptar el estilo más adecuado de acuerdo con la circunstancia particular; esto es liderazgo centrado en la realidad. La toma de decisiones es cada vez más compleja y cambiante; en consecuencia exige la posesión de talentos en el líder, para una actuación menos administrativa. El talento para la toma de decisiones se basa en la elección de la alternativa de acción más justa, equitativa y razonable, a través de la identificación del contexto, el conocimiento de la situación o conflicto, la consulta y participación de la comunidad educativa, y la visualización de las consecuencias.

El talento en los aspectos de la comunicación y apoyo a los maestros se refiere a las aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los retos en la vida institucional porque el liderazgo bien ejercido es capaz de comprender las necesidades y problemáticas que afectan a su institución, generar soluciones y ponerlas en marcha. El talento para comunicarse tiene un impacto positivo en el clima laboral, en los resultados, ante todo, en la motivación y el compromiso de los docentes. Se ve reflejada en la estrategia que se basa en tener al personal correcto en el lugar adecuado, en el tiempo preciso y haciendo el trabajo correcto del modo adecuado.

La comunicación efectiva y responsable es aquello que implica una buena dosis de empatía mezclada con escucha

activa y capacidad asertiva. Saber cómo aprender, hablar y moverse con los docentes para solucionar los problemas que tienen en conjunto.

Un líder con talento innovador genera ideas originales y valiosas porque identifica que la necesidad de renovar afecta a todas las áreas de un centro educativo, implica a toda la comunidad educativa y se aplica a todo. No simplemente orienta a hacer u operar, sino genera y desarrolla nuevas ideas, desafía sus propias suposiciones y se atreve a hacer cambios para innovar. Son los patrones de comportamiento, sentimiento, pensamiento y creencias de los líderes, los que van a dar sentido a todos los elementos favorecedores para innovar en la institución educativa.

La actitud posibilita un liderazgo responsable porque implica cierto grado de humildad y modestia, convicción de apoyar a los demás y trabajar por intereses y necesidades comunes. Es el talento orientado hacia el éxito, la autoconfianza, energía y eficacia en el trabajo, porque el líder tiene un adecuado equilibrio entre sus ideales y aquello que intelectualmente puede hacer.

Con todos los aspectos anteriores es posible determinar que los aciertos en el papel de la dirección han de ser fundamentales en el rol de liderazgo pero no ha de ser el único. Al contrario, para ser más eficaz, deberá dotarse de un sistema de liderazgo que permita ejercer corresponsabilidad con un conjunto de docentes que, juntos, forman el núcleo básico del liderazgo del centro, esto conlleva una mayor fuerza del mensaje institucional y de la dirección.

Un liderazgo asertivo que incluye la función orientadora del alumnado, la función tutorial y la función didáctica, desde el equipo de dirección hasta cada equipo reducido de docentes, deberá caracterizarse por poseer una gran capacidad de persuasión para optimizarse dentro de una institución de enseñanza. Un liderazgo persuasivo basado “en el optimismo, el respeto, la confianza y el apoyo intencional como premisas básicas”.

CONCLUSIONES

Para concluir, podemos afirmar que el liderazgo en el contexto directivo no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí a la institución como un sistema. Pasar de un enfoque directivo unipersonal a un planteamiento basado en un liderazgo sistémico y complejo que requiere transformaciones profundas, y cuyas competencias principales son un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la resolución de problemas y la confianza relacional.

Su función principal sería la búsqueda de afinidad de todos los elementos de la institución de enseñanza al servicio de un proyecto de ejecución común, pues del liderazgo eficaz se espera, precisamente, la concreción y el análisis crítico de los resultados de un camino definido, de un rumbo marcado, de un horizonte comprometido. Apoyándose y sustentándose en los modelos de liderazgo transformacional, carismático o transaccional; utilizándolos como un requisito en estos tiempos de cambio y crecimiento.

Para adquirir así una cualidad deseada en todo directivo, tener la sabiduría de dirigir sin que se sienta imposición, por el contrario siempre con la motivación hacia los demás, convertirse en un líder con estilo de cambio, consiente de su papel y de las consecuencias que sus acciones pueden promover en el personal a su cargo, logrando con ello el fomento de valores hacia la misma institución. ✎

FUENTES DE CONSULTA:

Alatorre, A. V. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 73-91. Consultado en :<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413548>

Arregui, E. Á., & Pérez, R. P. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), 23-4. Disponible en: https://scholar.google.com.mx/citations?view_op=view_citation&continue=/scholar%3Fhl%3Des%26start%3D10%26as_sdt%3D0,5%26scilib%3D1&citilm=1&citation_for_view=trXMq80AAAAJ:9yKSN-GCB0IC&hl=es&oi=p

Directores líderes de la Reforma. (2014), Disponible en: <http://cosdac.sems.gob.mx/directores.php>

El Perfil del Director en la Educación Media Superior. (2014). Disponible en: http://cosdac.sems.gob.mx/reforma_2009/diptico_perfil_director.pdf

Pirozzi. (s. f.). *Educación básica e igualdad entre los géneros*. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

Rodríguez, F., De la Hera, C., Rico, R., y Manzanares, M. (2011). "Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo", en *Papeles del psicólogo*, 32(1), 38-47. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologopdf/1917.pdf>

Torres, F, y Ríos, G. (2013). "Liderazgo, poder y movilización organizacional", en *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v29n126/v29n126a09.pdf>

Vázquez, S., Bernal, J. y Liesa, M. (2014). "La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado en: <http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=La+conceptualizaci%C3%B3n+del+liderazgo%3A+una+aproximaci%C3%B3n+desde+la+pr%C3%A1ctica+educativa&rft.aualast=V%C3%A1zquez+Toledo&rft.aufirst=Sandra&rft.date=2014>

Ysa, T., y Salvador, S. (2015). "Liderazgo y dirección pública: el ciclo de vida del cargo directivo", en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (62), 39-76. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357539626002>



La escolarización: el proyecto pedagógico de Comenio para la modernidad.

Luis Enrique Ramírez López 

RESUMEN

El proyecto pedagógico de Comenio establece los principios de la escolarización y crea las condiciones para el nacimiento de la escuela moderna: enseñar todo a todos, lo mismo, al mismo tiempo, a estudiantes, en grados, con un mismo método y regulado por el Estado.

PALABRAS CLAVE: Comenio. Escolarización. Modernidad.

ABSTRACT

The educational project Comenius establishes the principles of schooling and creates conditions for the birth of the modern school: teach everything to everyone the same, while students in grades with the same method and regulated by the State.

Keywords: Comenio. Schooling. Modernity.

INTRODUCCIÓN

El análisis de la conformación del discurso pedagógico de la modernidad nos remite invariablemente al estudio de una fractura en relación al devenir de las ideas educativas, pero también al estudio de un nuevo ordenamiento donde se han dispersado y desplazado una serie de discursos y aparecen nuevas propuestas con sentidos ideológicos distintos.

El nacimiento de la escuela moderna es la respuesta a las necesidades formativas del nuevo sujeto de la historia: la burguesía. Además, responde al nuevo escenario que supone el incipiente capitalismo y el orden moderno, con ideas que dinamizan el proceso socio histórico de la época: la libertad, la identidad nacional y el progreso.

Surge una nueva utopía “Enseñar todo a todos” otorgando una igualdad genérica a todos los sujetos y enunciando su derecho a la educación. Además, se discute el proceso de cooptación de las prácticas educativas por parte del Estado. Educar se traduce en enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo, lo cual solo es posible con un incipiente curriculum común que es necesario para asegurar el control por parte del Estado y configurar un proceso de homogeneización en torno a una identidad nacional. La gradualidad propuesta por la pedagogía moderna incorpora un nuevo principio que

posteriormente ayudará, en el ámbito de la psicología educativa, a establecer la pauta evolutiva de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Enseñar es cuestión de grados con una regulación de los tiempos y los espacios.

La conjunción de cada uno de estos elementos configura lo que hoy se denomina como escolarización. En el escenario de la modernidad, escolarizar se traduce en enseñar todo a todos, lo mismo, al mismo tiempo, a estudiantes, en grados, con un mismo método, para que rindan una evaluación y pasen al siguiente grado, todo regulado por el Estado (María 2012, 101). La escolarización nace y es producto de la modernidad.

El presente trabajo pretende fundamentar esta última aseveración y, para ello, se realizará un breve análisis de la propuesta educativa Juan Amós Comenio, autor que se encuentran en el tránsito entre la mentalidad cristiano feudal y la mentalidad burguesa. Sus tesis educativas ayudarán a entender el proceso de conformación de la escolarización como uno de los elementos del proyecto educativo de la modernidad.

Para comenzar, es necesario hacer un recorrido por las características de las estructuras histórica e ideológica que propiciaron el paso de la edad media a la modernidad.

DE LA MENTALIDAD CRISTIANO FEUDAL A LA MENTALIDAD BURGUESA

Para analizar el tránsito de la mentalidad cristiano feudal a la mentalidad burguesa es necesario describir las características de las estructuras histórica e ideológica que configuraron el escenario de ruptura en el que nacerá el proyecto educativo moderno.

Cuando se habla de mentalidad se hace referencia “... a las ideas o concepciones que una colectividad se plantea [...] que sin ser racionales adquieren una enorme fuerza que orientará el pensamiento y formas de actuar de los miembros de una sociedad” (Arenas 1996, 59). Lo anterior ayuda a explicar el proceso de cohesión de las ideas, pero al mismo tiempo

“Profesor de Asignatura del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Correo electrónico: enriqueuabjo@gmail.com

también vaticina su disgregación, porque al no ser necesariamente racionales, se encuentran en constante tensión, hasta que la dinámica de la historia produce una ruptura.

La mentalidad cristiano feudal se caracteriza porque el conocimiento tiene una fuente autoritaria y su transmisión es por un sistema dogmático. El individuo y la naturaleza son producto de la creación divina. La sociedad se comprende como una dualidad estática, conformada por los privilegiados y no privilegiados. En lo político el poder se ejerce en términos y razones religiosas. El vasallaje¹ se constituye como institución, sistema social y educativo. La historia es creación de Dios (Arenas 1996, 59-60).

Es este sistema cerrado de ideas y la necesidad de sujetos con mayores libertades sociales y políticas lo que produce la ruptura. En lo que concierne a la transformación de la estructura histórica, el paso de la edad media a la modernidad se da bajo las siguientes condiciones (Arenas 1996, 61-62):

- El desarrollo demográfico produce un éxodo rural y se comienzan a fundar nuevas ciudades.
- Existe un cambio gradual en los medios de producción, las ciudades se apropián de la producción y distribución artesanal y manufacturera, relacionándose con el campo solo a través del mercado.
- Se adquieren libertades de movimiento, matrimonio y comercio.
- Auge del protestantismo, muchos países europeos rechazan la religión católica, para hacer una religión más adecuada y más “real”.
- Auge de la burguesía, como clase social que nace. Ello llevará a una lucha de clases que termina con el sistema feudal.
- Se constituye una nueva de organización política: la democracia.

En lo que respecta a la estructura ideológica, los cambios son los siguientes (Arenas 1996, 63-64):

- El relato religioso se cambia paulatinamente por el relato científico.
- La concepción de realidad estática y universal se modifica por una que hace referencia al muso sensible y cognoscible por medio de los sentidos.
- El conocimiento adquiere un sentido empírico, racional y crítico, en tanto se produce por los sentidos y la razón del sujeto.
- La ciencia comienza a desligarse de los problemas del conocimiento de la teología y a conformar una filosofía natural.
- La naturaleza se concibe como algo fuera del individuo, que se objetiva y que puede ser conocida, transformándose en objeto cognoscente.

La sociedad o la organización social se sustenta en el individualismo que para mantenerse requiere de un contrato social.

- El hombre se convierte en el instrumento por el cual se conoce la naturaleza, pero también se conoce el mismo.

Es en este escenario de ruptura donde encajan las ideas de Comenio, que con su ideal pansófico intenta crear un nuevo orden, basado en un principio de igualdad, que será uno de los detonantes, de la revolución francesa posterior.

EL IDEAL PANSÓFICO

En la *Didáctica Magna*, Comenio señala una serie de “males” sobre las escuelas existentes en la época. Primero, que los niños no ingresan a una edad temprana y no asisten el tiempo suficiente; segundo, que se excedían en la intensidad de sus castigos “... los azotes y los golpes no tienen eficacia alguna para despertar en las mentes el amor a las letras; poseen, por el contrario, la virtud de engendrar en gran cantidad el tedio y odio del espíritu hacia ellas” (Comenio 2013, 203); tercero, los métodos de enseñanza se caracterizarían por ser improvisados “... no cuidan de tener dispuestos para el uso sus instrumentos de trabajo: libros, tablas, modelos, ideas, etc. sino que a medida que van necesitando una u otra cosa, la adquieren, hacen, dictan, transcriben...” (Comenio 2013, 82).

Para afrontar esta situación, Comenio desarrolla una serie de postulados para construir una metodología capaz de “enseñar todo a todos” de la mejor manera posible, lo que suele resumirse bajo el título de ideal pansófico.

En ese último “todos” Comenio incluye a varias categorías, “...por un lado a todas las edades para él contenidas en la juventud, [...] a los dos sexos y a todas las clases sociales” (Narodowski 2004, 11). Para el autor es una prioridad la universalización de la enseñanza escolar, por tanto, su propuesta de distribución de las escuelas es muy ambiciosa. Su sentido es el de absorber en ellas a todos los niños y jóvenes “...así habrá una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una Academia en cada Reino o provincia mayor” (Comenio 2013, 209).

En su inicio, la universalización comienza con el pase de la educación familiar a la escolarización, para Comenio “... la juventud cristiana, no pueden desarrollarse de modo selvático, sino que necesitan cuidados [...] corresponde, naturalmente, a los padres [...] a los cuales prestan ayuda los maestros de la escuela” (Comenio 2013, 35). La función docente es complementaria a la paterna.

Sin embargo, el autor hace énfasis en la necesidad de la instrucción escolar: “Y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida porque el

fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Comenio 2013, 37).

Bajo este argumento, Comenio toma dos posturas y direcciona el proceso de escolarización, la primera orienta la didáctica: los estudiantes aprenden mejor en conjunto, posición que se desarrollará cuando se despliegue lo concerniente a la educación simultánea; la segunda: la educación escolar es propia de los especialistas, los maestros.

Concebida de ese modo, la educación escolar es trasladada a la esfera pública, lo que requiere de una alianza entre adultos: padre y maestro. En otros términos, para lograr el cometido de la universalización de la enseñanza, es necesario un sobrentendido contrato entre profesor y padre, en el que el primero se encarga de las tareas que originariamente le corresponden al segundo. En conclusión “... no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo de alianza maestro-padre; escuela-familia, no está lo suficientemente instalado” (Narodowski 2004, 14).

A esta alianza se suma otro elemento para garantizar el cometido de la universalidad, además de la colocación generalizada de escuelas, se necesita un funcionamiento homogéneo de las mismas. Bajo esa premisa, la obra de Comenio, se dedica a delimitar los elementos que habrán de constituir el modelo que regulará los establecimientos escolares. No solamente todos deben ir a la escuela sino, además, todos deben hacerlo al mismo tiempo, en lo que respecta a la edad, la época del año y las horas del día.

Sobre los contenidos Comenio (2013, 209) enuncia “... en las escuelas primeras ha de enseñarse todo de un modo general y rudimentario y en las siguientes también se enseñará todo; pero más particular y minuciosamente, como el árbol se extiende cada año en nuevas ramas y raíces, se robustece más y produce más frutos”. Además afirma la necesidad de utilizar un solo método que siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios y en cuanto sea posible sean iguales las ediciones de los libros en cada materia (Comenio 2013, 105).

La universalidad de la enseñanza y la homogenización de las escuelas, empiezan a configurar una acción discursiva encaminada a la conformación de una identidad nacional, lo cual es una de las necesidades formativas de la naciente burguesía.

Una de las innovaciones de la didáctica de Comenio y propia de la escolarización, es la gradualidad de las edades para conformar los grupos de aprendizaje, sobre esto menciona “... todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir” (Comenio 2013, 81).

Por otra parte, existe en Comenio una apelación hacia el Estado para que sea el encargado de retomar las labores educativas pues sin la instancia estatal será imposible lograr la universalidad ya que no será garantizada la educación de los más

pobres, se pregunta “¿cómo se conseguiría que los hijos de los pobres pudieran asistir a la escuela?” (Comenio 2013, 249). Por este motivo realiza una solicitud a las autoridades políticas: “¡Levantad, Príncipes! [...] No reparéis en gasto alguno: dadlo al Señor y Él os lo devolverá con creces (Comenio 2013, 253).

Se han descrito algunas de las posiciones y propuestas educativas de Comenio que ayudan a vislumbrar el nacimiento de la escolarización, puesto que se apela por contenidos unificados, un método didáctico unificado y un libro de texto unificado, además de un sistema escolar simultáneo con un profesor y muchos estudiantes que se hallan en un mismo nivel de aprendizaje, transmitiéndoles a todos un mismo saber al mismo tiempo. Ese es el paisaje de la pedagogía moderna.

“La educación crea en todas partes dos clases de personas: las educadas y las no educadas o subeducadas. Las educadas, una minoría, reciben toda clase de privilegios por el hecho de haber consumido educación. Las restantes sufren toda clase de privaciones y destitución”

La idea de la educación como escolarización se creó artificialmente, instaurando con ello una “necesidad” que se convirtió después en un derecho y ha llegado a ser una forma de status social, a tal grado, que hoy nadie negaría la importancia que tiene que un sujeto asista a la escuela.

El ideal de Comenio se cumplió, pero solo en parte, la escolarización respondió al proyecto pedagógico de la modernidad, su diseño y configuración expresa un deseo por el orden y la sistematización de los procesos educativos para motivar el progreso, nociones que son propias de la mentalidad burguesa y su relato científico.

Sin embargo, urge analizar y revalorar las consecuencias que tiene seguir en una sociedad escolarizada, para que la escuela sea un espacio donde se creen condiciones de igualdad y tal como quería Comenio, se enseñe, todo a todos. ✎

FUENTES DE CONSULTA:

Arenas, David (1996). *La teoría educativa de la modernidad: hacia la conformación de las nuevas concepciones, sistemas y prácticas educativas*. México: ISCEEM.

Comenio, Juan (2013). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa.

Esteva, Gustavo (2001). "Más allá de la educación", en *Juventud y educación* (pp. 3-17).

Acosta, María (2012). "Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía", en *Tendencias Pedagógicas*. Ciudad de México: Porrúa (pp. 93-105)

Narodowski, Mariano (2004) "El grado cero de la Pedagogía Moderna: Comenius", en *Revista Educação em Questão*, 2004: 9-36.



El camino a la privatización de las universidades.

Ariadna Sánchez Pascacio 

RESUMEN

En el presente artículo se analizan y discuten los planteamientos neoliberales que se han desarrollado en la estructura del sistema educativo mexicano, haciendo énfasis en el tipo superior. En la primera parte del texto se describe el contexto de las universidades ante el camino privatizador que se implanta en la educación superior. La siguiente parte describe la relación que hay entre el neoliberalismo y las políticas educativas privatizadoras, se puntualiza como el Estado ha aceptado las reglas establecidas por el mercado. Finalmente se esboza la idea de construir nuevos escenarios para las universidades a partir de reconocer las funciones originarias de la universidad, que permitan formar ciudadanos con ideas democráticas para contrarrestar las políticas neoliberales.

PALABRAS CLAVE: Estado, Neoliberalismo, políticas educativas, privatización, nuevos escenarios, Universidad

ABSTRACT

This article analyzes and discusses neoliberal approaches that have been developed in the structure of the Mexican education system, with emphasis on the universities. In the first part of the text describes the context of universities to the way it is implemented privatization in higher education. The next part describes the relationship between neoliberalism and privatizing education policy, it is pointed out as the State has accepted the rules set by the market. Finally described the idea of building new scenarios for universities, recognizing the original functions of the university and educate citizens with democratic ideas to counter neoliberal policies.

Keywords: State, Neoliberalism, educational policies, privatization, new scenarios, University.

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación es volver la mirada a las aulas de clase, educadores, alumnos y a todos aquellos que integran el campo educativo; para entender la importancia de la escuela en la vida social, económica y política del país, es necesario analizar lo que acontece en la educación; muchas veces se inviste de polémicas, discrepancias, de posturas opuestas al momento de decidir el rumbo de la educación en nuestro país.

En el siglo XXI el sistema educativo se ha mostrado más inestable que nunca, es tiempo donde han aflorado conflictos provenientes del pasado y que se hacen visibles hoy; como la búsqueda inalcanzable de una educación para todos, una mayor cobertura en los niveles educativos, y con los años se ha buscado que la educación sea: de calidad, eficiente, eficaz, pertinente, la lista de características continúa, sin embargo nuestra educación sigue tan precaria como siempre.

Es común preguntar ¿Hacia dónde hay que direccionar la educación? ¿Cuáles son los ejes claves a seguir?

Por ello ante tales cuestionamientos, podríamos hablar paradójicamente de la educación, si la situamos en un punto nodal, en el que todo agente involucrado en la educación elija un camino para llegar a una meta; lo complejo es encontrar el camino correcto ante tantas opciones, pues bien lograr que profesores, investigadores, diseñadores curriculares, analistas, evaluadores, elijan la misma opción, habría que preguntarse ¿cuál es la meta a la que cada uno quiere llegar? la respuesta dificulta aún más el rumbo de la educación.

Con esta paradoja se plantean escenarios, pues bien mientras algunos luchan por construir una educación para todos, otros más se interesan por que esta sea para unos cuantos, o al menos eso es lo que reflejan cuando describen una educación de calidad. De calidad ¿para quién? ¿qué se entiende por calidad?; en el ejercicio práctico, este término implica pasar a los estudiantes por varios filtros para llegar a obtener una educación con ciertas características; que ha decir verdad si analizamos tal concepto podemos afirmar que tiene orientaciones propias del ramo mercantil, los estudiantes deben poseer características que cubran estándares, así hasta llegar a la educación superior, donde las herramientas de calidad que hayan adquirido durante su vida estudiantil será de suma importancia para el mundo del trabajo.

Al describir el panorama general de la educación, centraré la mirada y el análisis en la educación superior; en las universidades que se han visto trastocadas por esos conflictos y en la búsqueda del camino que debe seguir la educación. Para las

⁴Maestra en Educación, Campo: Formación Docente por el ICEUABJO, Oaxaca de Juárez Oaxaca, México, ariadnasanz28@gmail.com

universidades el panorama es un tanto distinto, el camino se ha ido trazando poco a poco, su meta parece estar determinada; todo aquello que rodea a la educación superior tiene como fin último la privatización, se observa claramente en los estatutos con los cuales se manejan las universidades. El paisaje que se ha construido tiene relación evidente con aspectos económicos y políticos provenientes de un Estado que ha dado apertura a través de las políticas públicas al diseño de un camino privatizador para las universidades.

EL ESCENARIO ACTUAL DE LAS UNIVERSIDADES.

Entender el estado actual de las Universidades requiere mirar el contexto y persuadir como hoy la educación superior se torna con miras privatizadoras. El Estado justifica los cambios, los cuales están regidos a partir de la economía mundial, ante esto nuestro país necesita introducirse al mundo moderno, que implica un mundo globalizado regido por la competitividad y grandes avances tecnológicos. Si bien se puede entender que nuestro país necesita mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y construir una Nación que esté a la par con el resto de los países desarrollados, lo importante a resaltar es el medio y el costo que se paga por tratar de figurar entre aquellos países de primer mundo.

Los procesos de mundialización sobre los que se construyen los nuevos sistemas productivos, lejos de ir acompañados de un mayor favorecimiento de los niveles de bienestar para toda la población del planeta, comienzan a mostrarnos su verdadero rostro depredador en la medida en que el empobrecimiento y endeudamiento de muchos países que podían considerarse en la década de los setenta como en “vías de desarrollo”, aparecen, al iniciarse el siglo XXI, en “en vías de subdesarrollo”. (Torres, 2001:78)

Estos cambios que se han ido fraguando en las esferas económicas de México y de muchos otros países principalmente los Latinoamericanos, han penetrado en el espacio educativo, llevan con ello ideas encaminadas a la formación de una sociedad que desarrolle sus actividades de acuerdo a las reglas de mercado y que por tanto las estructuras sociales se marquen con fuerza, la polarización entre ricos y pobres es cada vez más evidente.

En la educación las visiones orientadas al aspecto de la competitividad han sido pieza clave para estructurar un sistema educativo que ha impactado principalmente en el nivel superior, pues bien son las universidades las que han tenido que enfrentar aquellas ideas económicas implantadas por el Estado. Las universidades han sido tendientes a modificar sus actividades académicas y en donde se ve que “el lenguaje mercantilista que introducen los neoliberales deja explícita la mudanza sustancial a la que se pretende someter a los sistemas educativos” (Torres, 2001: 84), una educación marcada por la lógica de mercado,

que en los últimos años ha emprendido la construcción de un camino lleno de contradicciones.

Las universidades se muestran por tanto como la vía esencial para transmitir ideologías capitalistas, en donde los educandos aprenden a competir en los procesos de aprendizaje. También la educación superior se caracteriza por la existencia crucial del credencialismo, que hoy en día funge como un pase en el campo laboral, los estudiantes universitarios buscan carreras que tengan demanda en el mercado y además tratan de conseguir no solo uno sino varios títulos universitarios.

Es evidente que ante las ideas de competitividad se observa a la educación superior como un elemento clave para mejorar las condiciones de vida, pues bien a “mayores títulos, mayores posibilidades de trabajo” y a partir de esta visión se determina que “tanto en el pasado como en la actualidad, la educación impartida por las instituciones escolares es ofertada como el medio para un capital cultural con el que pueden asegurarse unas condiciones de vida digna en el futuro” (Torres, 2001: 77).

La incesante búsqueda de ingresar al nivel superior, aun cuando los parámetros de ingreso a la universidad tienden a ser elitistas; en nuestro país estudiar una licenciatura es sumamente costoso para los estratos más desfavorecidos, he aquí la gran paradoja, pues mientras en el discurso se considera a la universidad como medio para mejorar las condiciones de vida, esta se muestra casi inalcanzable para las clases bajas de nuestro país, entonces ¿dónde queda esa movilidad social que aseguran con la educación superior? si es cada vez más difícil el acceso a ella.

Debido a la economía o al nivel educativo, las universidades públicas, entre las que destacan la UNAM, la UAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), tienen una mayor demanda que las privadas; pero su cobertura en matrícula es menor y se ven imposibilitadas para atender a todos los estudiantes que hacen examen de ingreso. (Rojas, 2012:1)

La discrepancia entre lo público y lo privado siempre ha causado revuelo, es sabido que para todo universitario cursar sus estudios en las universidades públicas le permiten ampliar sus posibilidades de terminar una carrera; sin embargo como podemos constatar la dificultad para acceder a ellas es cada vez más complicada, principalmente por la reducida matrícula que ofertan.

Las miradas ante la realidad universitaria, es analizada incluso por organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO, entre otros más, quienes discuten el porvenir de los estudiantes universitarios; para tal problema ellos plantean opciones de financiamiento para cubrir los gastos que implica estudiar la universidad. De acuerdo con el BM “los préstamos que realiza para el desarrollo de la educación superior tienen el objetivo de apoyar los esfuerzos de las naciones para alentar una política de reforma que



ICEUABJO 2016

permita a dicho sector operar de una manera más eficiente y con menor costo para el erario” (Alcántara, 2000: 92).

Si bien las actividades realizadas por los organismos multilaterales tienen el objetivo de optimizar los servicios educativos de las universidades, para reconstruir y redirigir el camino que éstas deben tomar, también es claro que detrás de la ayuda existen fuertes convenios para el pleno desarrollo de las ideas privatizadoras.

El discurso y apología a favor de la privatización de los servicios públicos se basa fundamentalmente en la promesa de una mayor eficacia, de ahí que las líneas argumentales a las que recurren sus promotores acostumbren a justificarse: la mayor competitividad a que da lugar el mercado, el respeto ante la libertad de las elecciones individuales, o la mayor equidad que supone el que cada uno obtenga beneficios en función del esfuerzo que realice. (Torres, 2001: 86)

Bajo la premisa de mejor calidad a partir de la privatización de la educación, las universidades han ido permeando la construcción de escenarios que justifiquen un mayor costo por la obtención de un espacio en las Instituciones de Educación Superior públicas, pues bien el gobierno a través de la consolidación de una economía capitalista ha dado pie a la diversificación de la educación superior: por el lado público se encuentran las Universidades Autónomas e Institutos Tecnológicos y en el otro extremo universidades privadas de élite y de absorción a la demanda (Levy, 1995).

La situación de la educación superior en el siglo XXI se muestra tendenciosamente con cortes de privatización, esto a raíz de los cambios económicos a nivel global. La fase neoliberal que trajo grandes ideales es aplicable para países en los cuales los sistemas políticos, sociales y educativos tienen una economía sólida, situación que no es perceptible para México y otros países Latinoamericanos, en donde se observa día con día al sistema escolar adherirse a ideologías extranjeras —occidentales— que muchas veces poco tienen que ver con el escenario, “en América Latina, el neoliberalismo experimentó sus más radicales medidas, muy pronto encontró los límites de estas acciones

con la crisis de México en 1994, Brasil 1999 y en Argentina 2001-2002” (Pulido, 2009: 8).

Hoy la educación se ha caracterizado por convertirse en un mercado, en donde finalmente se impone un modelo de sociedad en el que la educación tal como lo menciona Torres (2001), acaba reducida a un bien de consumo.

EL NEOLIBERALISMO Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PRIVATIZADORAS.

Entender el proceso de grandes cambios a partir de las ideas neoliberales que caracterizan al siglo XXI y las influencias implantadas en la educación superior de nuestro país, nos llevan a analizar las políticas que se han construido entorno al camino privatizador, en las cuales se deja ver la influencia del mercado, pues bien “las naciones no sólo se han convertido en proveedores de mano de obra barata y de materias primas casi a precio de liquidación; sino además, aparecen como mercados con mercancías que no se venderían en los países de origen por su mala calidad y su precio exorbitante” (Cardoso, 2006: 186).

Los planteamientos neoliberales no son propios de esta era global, se han venido construyendo desde tiempo atrás, mirar hacia la historia nos lleva hasta Friedrich A. Hayek, como el iniciador de estas ideas desde 1944, en las que empieza a vislumbrar claramente la separación del Estado en los ámbitos económicos y que hoy se ha dado paso a las empresas privadas como coordinadoras del manejo económico de la gran mayoría de los países. Hayek, establece la relación dentro de un contexto neoliberal de la propiedad privada de los medios de producción y la modalidad de un mercado regido por la competencia; así también ve innecesario el control del Estado sobre el comercio exterior y pide la libre circulación de mercancías (Cardoso, 2006).

Es así como esa idea ferviente de construir un mundo en el que el mercado sea el estandarte de los movimientos económicos y en el campo educativo se introduzca a través del término competencia. El impacto ha sido tal, que las políticas educativas describen claramente los lineamientos mercantilistas bajo los cuales se desarrolla la educación. La idea general en la cual se centran dichas políticas educativas en las Instituciones de Educación Superior es la búsqueda incesante de una educación de calidad, recordando que tal calidad será alcanzada a partir de una educación privatizada que garantice competitividad para el campo laboral.

Las políticas educativas y de investigación que el Estado desarrolla en relación con la educación superior, en un momento dado, funguen como políticas complementarias del desarrollo económico del país, y su objetivo es coadyuvar a la realización de determinado proyecto político-social, según la visión de desarrollo que el Estado asuma en dicho momento. (Aguilar, 2012: 51)

Al ir segregando al Estado de todo manejo económico, las empresas nacionales e internacionales de índole privado son las que han acaparado la batuta del proceso y desarrollo económico del país, por tanto las políticas sociales consideradas como el conjunto de acciones económicas en beneficio de la ciudadanía en el establecimiento de un Estado de bienestar (Aguilar, 2012), se han debilitado a partir de que el mercado ha puesto las reglas sobre las cuales el gobierno ha negociado.

Las empresas privadas ofertan las posibilidades de satisfacer las necesidades sociales, aun cuando sea a grandes costos; lo que ha direccionando una lucha entre los estratos sociales, en donde el más fuerte económicamente es el que sobrevive; y en el campo educativo, el diseño de un enfoque basado en competencias es clave para desarrollar las políticas educativas privatizadoras; en donde “los códigos del pensamiento educativo se fueron modificando con la instauración del pensamiento neoliberal: calidad de la educación, excelencia académica, eficiencia y eficacia del sistema educativo” (Mizerit, 2012: 28), dichas características representan los parámetros sobre los cuales se fundamentan las políticas educativas actuales.

Por tanto podemos ver como las universidades se han adaptado a las condiciones que establecen las políticas educativas, las cuales tienen como trasfondo las reglas de mercado, tendencioso a ser selectivo y en donde tienen que desempeñarse los profesionistas con un sueldo precario. Con ello el sistema educativo mexicano se ha servido de metáforas que sacan a la luz aspectos idiosincráticos del trabajo curricular en las aulas, tales como la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad (Torres, 2001), que se han vuelto los criterios con los cuales trabajan los docentes y que se direccionan hacia la formación de técnicos que se incursionen de manera automática al campo laboral.

¿Por qué se ha llegado hasta este límite? en realidad, el centro de todo contexto económico surge a partir de las decisiones que se establezcan en las políticas públicas determinadas por el gobierno y finalmente es éste organismo el que está posibilitado para considerar el camino que debe seguir la Nación.

Esta situación describe un panorama poco favorable para la educación y las políticas educativas tendenciosas a seguir instaurando ideas privatizadoras. El Estado ha tratado de modificar el escenario poco favorable para la educación del país o al menos eso es lo que en el discurso se plantea; pues “la política educativa de los dos últimos sexenios –Fox y Calderón– han pretendido enfrentar la situación problemática generada en el conjunto de las universidades a causa de los procesos de masificación, de la crisis estructural y de las nuevas perspectivas de desarrollo económico del país en el marco de la globalización” (Aguilar, 2012: 53).

Es claro que estos intentos han sido fallidos pues la universidad ha venido acarreado a lo largo de los años problemas que

la han llevado a convertirse en promotora de la puesta en marcha de nuevos modelos educativos basados en competencias, que no son más que los ejes que el mercado trazó para el campo educativo y principalmente para la formación de futuros profesionales que son para las grandes empresas una herramienta más de trabajo.

... en el campo educativo, el diseño de un enfoque basado en competencias es clave para desarrollar las políticas educativas privatizadoras; en donde “los códigos del pensamiento educativo se fueron modificando con la instauración del pensamiento neoliberal ...

De ahí que las políticas educativas “no son las que tiene planificado el Estado, sino la que es capaz de llevar a cabo teniendo en cuenta la opción de los grupos subalternos, tanto en el plano político como ideológico” (Aguilar, 2012: 52). Con ello se clarifica que para el Estado privatizar las universidades, representaría un gran ahorro del gasto público que deroga para el apoyo a los centros educativos, abriendo las puertas al mercado para hacerse cargo del rumbo que ha de seguir la educación en nuestro país.

Esta realidad es perceptible, pues para el ciclo escolar 2008-2009 de acuerdo a la SEP estaban registradas dos mil cuatrocientos cuarenta universidades del sector privado, mientras que en el sector público hay mil novecientos sesenta y ocho (Rojas, 2012). Por tanto la mayor apertura de universidades privadas corrobora la importancia de priorizar este sector, pues ya no es el gobierno el encargado de subsidiar a las universidades.

Ante toda esta situación existe la posibilidad de construir nuevos panoramas y diseñar nuevas políticas educativas que den cabida a la educación superior en el país, a partir de las necesidades de los estudiantes universitarios. Así que “la misión y el deber ser de la universidad pública no es la búsqueda de la calidad técnico-eficientista, sino el desarrollo pleno de lo humano. Consecuentemente, los modelos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior han de retomar las necesidades de la nación” (Mizerit, 2012: 41). Con esta recuperación de nuevos ideales para la educación superior, se considera relevante vislumbrar su misión para mejorar no únicamente el servicio a los universitarios sino reestructurar el poder que tiene la educación superior para el desarrollo de la Nación.

LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS CRÍTICOS QUE CONTRARRESTEN LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES.

La posibilidad de mejorar las condiciones de la educación superior, a partir de analizar la importancia que tiene la universidad en el país, permite la construcción de nuevos escenarios, pues es el lugar donde se forman profesionistas que tienen en sus manos

herramientas para abrir nuevas vías que direccionen a la sociedad mexicana.

Es sabido que el camino universitario se muestra con muchas problemáticas pero nada puede darse por acabado. Conocemos también que el mercado es el elemento central que mueve a todo un sistema económico, político y social, no sin olvidar que también tiene gran influencia en las universidades tanto públicas como privadas; los universitarios al ser dueños del conocimiento pueden enfrentar de manera crítica el entorno y proyectar cambios.

Si volvemos un poco al origen de la universidad esta nació con dos ideas fervientes: el cultivo del conocimiento y su eminente servicio a la sociedad, conocida como la función social originaria de la educación superior, la cual tiene como objetivo:

Contribuir al incremento de la producción, colaborar o crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática, contribuir a la competitividad del país; atender a las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad en la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país. (Villaseñor, 2003: 82)

Al retomar estas funciones originarias, podrían ser la clave para diseñar nuevos espacios universitarios, donde los estudiantes prioricen estos dos ejes —cultivo del conocimiento y servicio a la sociedad—, dando paso a nuevas generaciones de profesionistas que se formen con ideologías capaces de analizar el medio y generar conocimientos que permitan estructurar una sociedad independiente y justa. Al saber manejar las reglas de mercado ponderadas en un Estado neoliberal, permitirá a los universitarios elegir y no ser elegidos.

¿Pero cómo lograr ese cambio? ¿Cómo transformar el escenario de las Instituciones de Educación Superior?. Se plantea la fase inicial de este proceso de transformación a partir de un cambio en la forma de pensar de todos aquellos que están inmersos en el campo educativo, a partir de la esperanza, tomando en cuenta que “la desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreator del mundo” (Freire, 2007: 8). Pensar en la posibilidad de hacer un cambio ayudará a transformar el panorama de la educación superior, pues bien los docentes mediante la práctica educativa permitirán a los estudiantes analizar y reflexionar sobre lo que acontece a su alrededor.

Otro de los elementos claves de esta reorientación de las universidades son los contenidos educativos, los cuales están establecidos pero no son determinantes. En las manos de todos los profesores se encuentran las herramientas para enseñar a pensar desde una visión más democrática; lo crucial es saber ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? para que el alumno sepa leer el medio en el que se encuentra, sepa manejar la información que llega a él no solo de la escuela sino del entorno social y sobre todo que haya en el educando una conciencia crítica de las cosas; que

aprenda a cuestionar, que tenga claro cuáles son sus derechos y obligaciones. El camino hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje para el rediseño de un nuevo panorama parten de la idea de:

Luchar por un currículum que incluya el conocimiento científico y técnico y permita dominarlo y comprenderlo es importantísimo para la formación de las juventudes; vincular el conocimiento científico y técnico con el histórico-político y con las armas epistemológicas y teóricas, morales y críticas de una educación humanista universal y de una política democrática incluyente. (González, 2001: 139)

La idea de redefinir a la universidad a partir de un proyecto democrático en donde se retome a la educación y su vinculación con la investigación como elementos esenciales de sus funciones originarias, permite realmente revalorar a las universidades y sobre todo rescatarlas de esa visión mercantilista que se plasma en la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas, caracterizadas por los altos niveles de exclusión y sobre todo los bajos índices de eficiencia terminal, tal cual lo declara la ANUIES (s, f) pues para el ciclo escolar 2004-2005, solo la tercera parte de los estudiantes universitarios que ingresaron logran titularse para el año 2010.

Y no se podría hablar de un rediseño del escenario del Sistema de Educación Superior, sin tomar en cuenta que el Estado debe recuperar el poder que ha delegado a las empresas privadas; un Estado que se rija por una buena administración y trabaje para la sociedad.

Un enfoque centrado en la transformación, donde la ciudadanía es importante, pero no tanto en un rol controlador a auditor de la transparencia, sino como actor de un proceso de cambio de influir en las dimensiones sociales y sustentables del nuevo modelo de desarrollo, de incidir en la política pública e incrementar el protagonismo social de las organizaciones de la sociedad civil. (García, 2006: 7)

Esta idea se acerca a la postura de que el Estado recupere su rol político y estratégico, donde el bienestar de la sociedad sea el centro de su quehacer. Por tanto se pueden vislumbrar posibilidades de un cambio a partir de la conciencia misma de la sociedad, bosquejando la importancia de nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas, tomando en cuenta que:

El mejoramiento de la calidad debe superar el marco neoliberal de interpretación para incorporar todos los factores asociados que hacen posible la realización del derecho; esto implica avanzar en modelos intersectoriales de formulación de política pública que asocien los logros educativos a procesos reales de superación de la pobreza, la exclusión y la discriminación. (Pulido, 2009: 9)

Esta conciencia se debe introducir en la esfera de la educación, se ha mencionado ya el valor que el sistema educativo tiene para la Nación y para los cambios que pueda haber en

ella; un gran reto es recuperar a las Instituciones de Educación Superior que representan para el país la oportunidad de hacer un cambio en los marcos que rodean a la sociedad.

Es necesario buscar un nuevo camino que permita acercar a la educación a una meta firmemente marcada, que contrarreste aquellas ideologías sembradas por el modelo neoliberal y reproducidas en las escuelas. Sería imposible cambiar el modelo económico que prevalece en México, lo que sí es posible es transformar a la sociedad a través de la educación para que sepa enfrentar y mejorar la condición en la que vive, que los ciudadanos tengan una educación que les permita conocer y defender sus derechos.

Sin duda lo importante con esta construcción de nuevos escenarios es aprender a ser libres, aprender a diseñar nuevos panoramas en el que exista un sistema educativo más justo e igualitario.

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis serio y concreto, es descubrir posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo puramente vengativo. (Freire, 2007: 9)

Son varias las posturas que se plantean para redefinir el camino que deben tomar las universidades, aun cuando se muestra un panorama lleno de retos, existen posibilidades para reconstruir la vía de mejora de la educación superior en México, desde profundizar en sus funciones originarias, hasta el análisis de las políticas públicas que han marcado históricamente la orientación de las universidades, estas últimas deben apoyar a la educación superior para poder dar cabida a la demanda estudiantil y así aumentar la eficiencia terminal, de tal manera que los estudios universitarios representen el eje de la movilidad social y el desarrollo de México.

Debemos contar con un sistema de mayor calidad; un sistema que se caracterice por su amplia cobertura, pertinencia, equidad, alta eficiencia, vinculación con su entorno, así como por una gestión eficiente, oportuna y transparente. Para lograr este propósito será fundamental seguir impulsando, en los próximos años, la formación a nivel de posgrado del personal académico de carrera de las instituciones de educación superior, reconociendo que sólo contando con una planta académica más habilitada e integrada en verdaderos cuerpos académicos será posible mejorar la calidad de los programas y servicios que ofrecen las IES y el sistema en su conjunto. (ANUIES, 2000: 191)

Con ello podemos dar cuenta que el cambio requiere de un esfuerzo y compromiso de todos aquellos involucrados en la educación superior, pretendiendo que el camino debe conducir al desarrollo y mejora no solo de la calidad, sino de la innovación, la existencia de una congruencia con su naturaleza académica,

pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable, estructuras de gobierno y operación ejemplares, que son parte nodal del diseño de nuevos escenarios, estos postulados los determina la ANUIES (2000) para los próximos años. El trabajo debe comenzar en cada universidad y es en gran parte trabajo académico, este trabajo disciplinado impactará en la esfera pública, en donde los estudiantes universitarios proyectarán sus conocimientos, su visión democrática y serán portadores del lema que su alma máter les inculque.

Por tanto construir un camino con nuevas perspectivas y visiones críticas es complejo pero no imposible, es un enorme trabajo colaborativo, de búsqueda incansable por marcar la diferencia, por hacer de las universidades los núcleos del cambio para México. ✱

...Sería imposible cambiar el modelo económico que prevalece en México, lo que sí es posible es transformar a la sociedad a través de la educación para que sepa enfrentar y mejorar la condición en la que vive, que los ciudadanos tengan una educación que les permita conocer y defender sus derechos.

FUENTES DE CONSULTA:

Aguilar, E. (2012). "La política educativa: análisis y perspectivas de la educación superior en México", en García, J. (Ed). *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México (ilusiones y desencantos)*, (pp.45-65). México: CPNACYT, UNAM/ POSGRADO.

Alcántara, A. (2000). "Tendencias Mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales", en Cazés, Daniel, Luis Porter y Eduardo Ibarra (coords). *Estado, Universidad y Sociedad: entre la globalización y la democratización* (81-102) México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés.

ANUIES (s, f). *Población escolar de nivel licenciatura, datos estadísticos*, 2004-2005. Disponible en: www.anui.es.mx/servicios/e_educación/index.php

_____. (2000). Cap. 4 Propuestas para el desarrollo de la Educación Superior, en *La Educación Superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*, (pp. 172-276). México. Disponible en: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>

Cardoso, H. A. (2006). *El origen del neoliberalismo: tres perspectivas*. *Espacios Públicos*, vol. 9 núm. 18, Universidad Autónoma del Estado de México, (pp. 176-193). México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=67601812>

García, D. (2006). *Repensar el Estado en un contexto postneoliberal*. Comentarios al Código Iberoamericano de Buen Gobierno, CLAD, pp. 1-15. Disponible en: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/19511.pdf>

González, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: ERA.

Levy, C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: FLACSO, CESU-UNAM y Porrúa.

Mizerit, M. (2012). "Las políticas de evaluación y la misión de la universidad", en García, J. (Ed.), *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos* (1990-2010), (pp. 23-45). México: CPNACYT, UNAM.

Paulo, F. (2007) *Pedagogía de la esperanza*, México: Siglo XXI.

Pulido, O. (2009), *Foro Latino de Políticas Educativas (FLAPE)*, Pos-neoliberalismo y educación: nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina. Disponible en: www.foro-latino.org/.../Pulido_POSNEOLIBERALISMO_EDUC_A.

Rojas, H. (2010). *¿Cuánto cuesta ser profesional en México?* Educación a Debate (ED), Portal periodístico sobre la educación en México. Disponible en: <http://www.educacionadebate.org/4553/cuanto-cuesta-ser-profesional-en-mexico/>

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México*. México: CESU-UNAM, UV.

Valoración de las competencias transversales de los educadores sociales por parte de las entidades que acogen alumnos en prácticas de la Universidad de Extremadura.

Sixto Cubo Delgado  Ricardo Luengo González  José M^a Martínez Marín 

RESUMEN

Esta investigación se plantea como objetivo principal la evaluación por parte de las entidades que acogen alumnos en prácticas de Educación Social de la Universidad de Extremadura de la importancia de las competencias transversales del Grado y de varias competencias transversales muy valoradas por los empleadores pero no incluidas.

La metodología empleada en este trabajo ha consistido en un estudio *ex-post-facto* o no experimental a través de un cuestionario creado *ad-hoc* que ha sido cumplimentado por una muestra de los tutores de las entidades.

Los resultados muestran que las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones y la de Habilidades interpersonales son las más valoradas, mientras que las competencias Comunicación oral y escrita en lengua materna, Gestión por procesos con indicadores de calidad, Liderazgo, Sensibilidad hacia temas medioambientales y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales son las menos valoradas. Por otra parte, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias en cada uno de los perfiles profesionales ni para cada una de las categorías de competencia transversal.

Por último, las competencias transversales Motivación por el trabajo, Responsabilidad en el trabajo, Conocimientos básicos de la profesión y Resistencia al estrés son significativamente mejor valoradas que las competencias menos valoradas.

PALABRAS CLAVE: Competencia transversal, EEES, evaluación, educación Social.

ABSTRACT:

This research is approached as main objective the evaluation by entities that receive Social Education trainees of University of Extremadura the importance of transversal competences level and several transversal competences highly valued by employers but not included.

The methodology applied in this work consisted of an *ex-post-facto* or experimental study through a survey created *ad-hoc* that has been completed by a sample of tutors entities.

The results show that the competences Problem solving and

decision making and Interpersonal skills are the most valued, while the competences Oral and written communication in mother tongue, Process management with quality indicators, Leadership, Sensitivity to environmental issues and Work in other national or international contexts are less valued. Moreover, there is not a significantly different assessment of the competences in each of the professional profiles and for each of the categories of transversal competence.

Finally, the transversal competences Work motivation, Responsibility at work, Basic knowledge of the profession and Stress resilience are significantly better valued than less valued competences.

KEY WORDS: Transversal competence, EEES, evaluation, social education.

INTRODUCCIÓN:

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior significa un cambio de modelo pedagógico que implica modificar la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Con este cambio de modelo se ven afectadas las metodologías docentes, la organización de los contenidos y los sistemas de evaluación.

[✉]Doctor en Psicología, Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, mail: sixto@unex.es.

^{✉✉}Catedrático de Universidad, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Área de Didáctica de las Matemáticas, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, mail: rluengo@unex.es.

^{✉✉✉}Doctor en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, mail: jmmartinez@unex.es

Los estudios configurados en este marco están constituidos en torno a una serie de competencias que se han determinado como relevantes para la profesión y que serán desarrolladas por el titulado. De esta forma, los estudios se convierten en programas basados en competencias.

Si se examina el constructo competencia desde el punto de vista de la educación y la enseñanza, la competencia sería el resultado de un proceso formativo “que permite a una persona ser capaz de o estar capacitado para algo” (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Los antecedentes históricos del movimiento de las competencias provienen de diversos campos entre los que destacan la industria, la Psicología, la Lingüística y la Filosofía (García San Pedro 2007, Navío, 2001 y Tobón, 2004). Caben destacar las teorías sobre el condicionamiento clásico de Paulov y el conductismo americano representado por los trabajos de Watson y Skinner, que muestran la conducta humana como una respuesta a estímulos externos al individuo. De todas estas teorías se hacen eco campos tan diversos como la investigación en educación, la industria, la economía y el ejército de EE.UU. Sin embargo, el concepto de competencia, tal y como es entendido actualmente, no fue planteado desde sus inicios dentro del sector educativo, sino que surgió en el seno de la empresa. Fue el psicólogo norteamericano David McClelland (1973) quién demostró que el buen desempeño laboral estaba más relacionado con las características propias de la persona (sus competencias) que con aspectos tales como los conocimientos y habilidades, criterios ambos utilizados tradicionalmente como principales factores de selección, junto a otros como la biografía y la experiencia profesional.

Analizando un gran número de las definiciones existentes de competencia, tanto en el ámbito educativo como en el profesional (ANECA, 2004, Boyatzis, 1982, Bigelow, 1995, Consejo de Europa, 2001, Desaulniers, 2001, Lévy-Leboyer, 1997, Le Boterf, 2000, OCDE, 2002, Perrenoud, 2001, Rué, 2005, y Spencer y Spencer, 1993) se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- La competencia es un constructo complejo que integra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones.
- Tiene como finalidad el poder responder con éxito a una determinada tarea desarrollada en un determinado contexto.
- Los medios y los recursos necesarios para poder llevar a cabo esa tarea no forman parte de la competencia pero sin ellos las personas no pueden realizar este comportamiento.
- La finalidad del dominio de una determinada competencia es la de ser eficaces a la hora de enfrentarse a los retos que supone el ejercicio de la actividad profesional para la que se ha sido formado en los estudios cursados (Martínez, 2013).

La clasificación de competencias más aceptada es la que se hace desde el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Estos autores clasifican las competencias en:

- Competencias transversales: aquellas que son comunes a cualquier titulación. Dentro de éstas se pueden diferenciar las siguientes subcompetencias:

1. Competencias instrumentales: tienen una finalidad procedimental y un carácter de herramienta.
2. Competencias sistémicas: conceptúan a los sistemas como totalidades. Permiten tener al individuo una visión de un todo con el propósito de comprender toda la complejidad de un fenómeno o realidad.
3. Competencias Interpersonales: favorecen y facilitan los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades de cada individuo para expresar los propios sentimientos y aquellas destrezas sociales que se relacionan con las habilidades interpersonales.

- Competencias específicas: están vinculadas a las áreas de estudio de cada una de las titulaciones en las que son definidas.

Las actuales titulaciones de grado están, por tanto, orientadas a la adquisición, desarrollo y demostración por parte del estudiante de una serie de competencias profesionales transversales y específicas determinadas por cada Universidad y titulación en base a diferentes estudios, proyectos y documentos, y que son consideradas de relevancia para la profesión que el futuro titulado va a desarrollar.

La mayoría de estas titulaciones adoptaron como documentos de referencia a la hora de seleccionar las competencias que formarían el título una serie de Libros Blancos auspiciados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En concreto, la Comisión que definió el Título de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura (UEX) adoptó 18 de las 20 competencias transversales del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), a las que añadió las competencias:

- Trabajo en equipo interdisciplinar.
- Sensibilidad hacia temas medio ambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

El objetivo de esta investigación es la evaluación de la importancia de cada una de estas competencias transversales y su ajuste a una serie de perfiles profesionales del educador social para las entidades que acogen alumnos en prácticas de la titulación de Grado en Educación Social de la UEX, ya que una gran parte de las mismas son las que ofertan puestos de trabajo para este perfil. Además, se ha pretendido evaluar la importancia de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por el ámbito empresarial.

METODOLOGÍA

El campo de aplicación de este trabajo es el de la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio que se realiza

puede ser enmarcado dentro de la modalidad cuantitativa o empírico-analítica.

La metodología empleada ha sido *ex-post-facto* o no experimental. Dentro de este enfoque se han adoptado las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo-causal mediante estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), ya que, según señalan estos autores, esta investigación se “adapta más a la obtención de hechos personales y sociales, creencias y actitudes”.

Cabe señalar que se trata de una investigación transeccional ya que los datos de cada una de las encuestas son recolectados en un único momento, con el propósito de describir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia e interrelación.

HIPÓTESIS

Se han planteado las siguientes hipótesis teniendo en cuenta los objetivos anteriormente señalados:

Hipótesis nº 1: Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas por las entidades.

Hipótesis nº 2: Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por las entidades.

Hipótesis nº 3: Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para las entidades.

Hipótesis nº 4: Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para las entidades.

INSTRUMENTO

El cuestionario creado para esta investigación consta de tres bloques:

1. En el primero de ellos se recogen datos de naturaleza descriptiva sobre la entidad: el nombre de la misma, el ámbito de actuación, el cargo del que va a tutorizar al estudiante, número de empleados, etc.
2. En el segundo bloque se recogen datos relacionados con el uso del Modelo de Gestión de RR.HH. por competencias por parte de la entidad.
3. En el tercer bloque se recogen datos sobre la valoración de las competencias transversales incluidas en el grado para el perfil general y para una serie de perfiles profesionales del Educador Social. La confección de estos perfiles profesionales se ha basado en los que aparecen en el Libro Blanco de la titulación. Se ha utilizado una escala Likert (Likert, 1932) con cinco opciones de respuesta (de 1=nada a 5=muy alta).

En la parte final de este bloque se valoran una serie de



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

competencias transversales no incluidas en la titulación (con la misma escala anteriormente nombrada) pero consideradas como muy importantes para el sector empresarial, y que figuran en las siguientes investigaciones: Proyecto REFLEX (ANECA, 2008), el estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el Catálogo Cómo ser Competente de la Universidad de Salamanca (Coco, 2013) y el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega, 2006).

Los estudios que han servido como referencia para la confección de este cuestionario han sido el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), el Estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega, 2006) y el Estudio de las competencias profesionales de los educadores sociales (Fullana, Palliser y Planas, 2011). A pesar de que estos estudios no mencionan ningún procedimiento para evaluar la fiabilidad y validez de sus instrumentos, en este estudio sí se ha pretendido valorar las propiedades psicométricas del cuestionario.

En lo que respecta a la medición de la fiabilidad se han utilizado el alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,98 por lo que la fiabilidad del instrumento se puede considerar muy alta según Morales, Urosa y Blanco (2003) o, si se sigue la clasificación de George y Mallery (1995), se puede calificar como excelente.

Para el cálculo de la validez de contenido del instrumento, en un primer momento, se llevó a cabo una revisión de la bibliografía relacionada con la evaluación de competencias transversales, posteriormente se construyó una prueba piloto que fue sometida al criterio de un grupo de expertos que estuvo constituido por miembros de la Comisión de Calidad del Título de Grado en Educación Social de la UEX.

La evaluación de la prueba piloto del instrumento consistió en un registro en el que cada ítem que formaba el mismo era evaluado a través de dos aspectos: El grado de adecuación o relación entre el ítem y la dimensión que representa. Esta valoración se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de adecuación del ítem) y se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,18. El grado de pertinencia o grado en el que la dimensión a la que pertenece el ítem se ajusta al objeto de estudio. Esta valoración se llevó a cabo con el mismo procedimiento que la adecuación y se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,35.

Gran parte de este proceso de validación se llevo a cabo mediante un espacio virtual creado a tal efecto en el Campus Virtual de la UEX y el cuestionario de validación fue llevado a cabo utilizando la tecnología de Google Docs y posteriormente importando los datos a la aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1 (Martínez, 2012).

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del estudio estuvo constituida por los tutores de las entidades donde los alumnos de 4º del Grado de Educación Social realizaron las prácticas durante el curso 2012-2013. En total había 46 entidades que acogieron alumnos de Educación Social durante el curso académico.

Estas entidades tienen las siguientes características: son mayoritariamente de carácter público, su ámbito de actuación es el educacional, social/asistencial o de cooperación/solidaridad y tienen una gran variabilidad en el número de empleados, ya que entre ellas están las medianas, pequeñas y grandes empresas representadas. Hay que decir que muchas de estas entidades son propuestas por los profesores del título por lo que, en casi todas las ocasiones, las entidades contactadas pertenecen al sector público. El cargo que ocupa el tutor de la entidad es mayoritariamente Educador Social, aunque hay una gran cantidad de profesiones representadas.

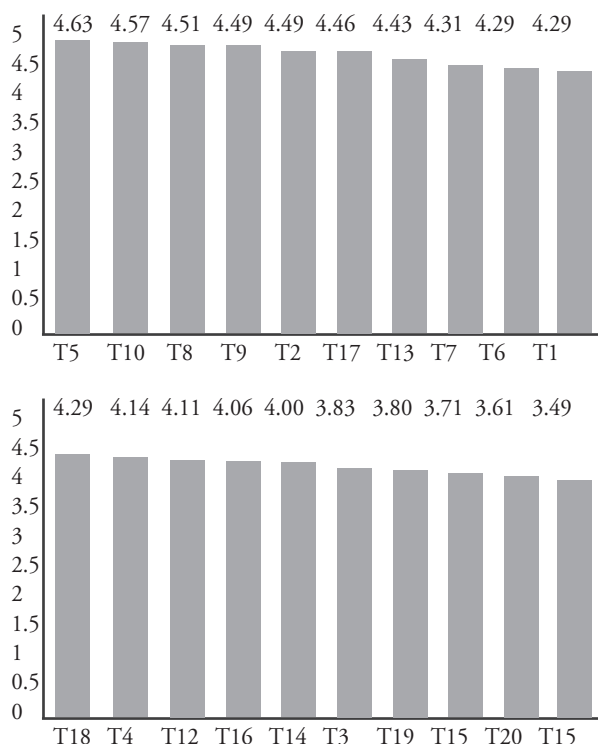
El procedimiento seguido fue entregar a cada uno de los tutores de las entidades una carta de presentación de la investigación y el cuestionario. La responsabilidad de la entrega y recogida del instrumento, una vez cumplimentado por los tutores, recayó sobre los alumnos. De las 46 entidades que recibieron el cuestionario respondieron 35 lo que supuso un 76% de la población.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS MISMOS

A continuación se presentan los resultados principales obtenidos en esta investigación, además se lleva a cabo una discusión de los mismos con las investigaciones de referencia anteriormente nombradas.

Nivel de importancia de la competencia¹ para el perfil genérico del educador social

Gráfico1: Clasificación nivel de importancia general de competencias transversales.



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia por parte de las entidades consultadas.

Según los resultados obtenidos, las cinco competencias más valoradas son:

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

T9. Habilidades interpersonales.

T2. Organización y planificación.

Es posible comparar estos resultados con los estudios del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), y el estudio de Fullana *et al.* (2011)² ya que en ambos estudios la muestra incluía profesionales de la Educación Social.

¹Las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEX son las siguientes: T1: Capacidad de análisis y síntesis, T2: Organización y planificación, T3: Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, T4: Gestión de la información, T5: Resolución de problemas y toma de decisiones, T6: Argumentación y razonamiento crítico, T7: Capacidad de autocritica y crítica en el trabajo en equipo, T8: Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, T9: Habilidades interpersonales, T10: Trabajo en equipo interdisciplinar, T11: Trabajo en otros contextos nacionales o

En el siguiente cuadro se muestran las cinco competencias transversales más valoradas por cada estudio:

Cuadro 1: Competencias más valoradas para los profesionales en los estudios consultados

Competencias más valoradas	Libro blanco de la titulación (ANECA, 2004)	Estudio Fullana et al., (2011)
	Capacidad de análisis y síntesis	Resolución de compromisos y toma de decisiones
	Organización y planificación	Capacidad crítica y autocrítica
	Comunicación oral y escrita en lengua materna	Reconocimiento y respeto al a diversidad y multiculturalidad
	Resolución de problemas y toma de decisiones	Habilidades interpersonales
	Capacidad crítica y autocrítica	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida

Como se puede observar, la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones coincide en los tres estudios.

Hay coincidencia con el Libro Blanco de la titulación en la competencia de Organización y Planificación y con el estudio de Fullana *et al.* (2011), en las competencias de Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Habilidades interpersonales.

En el estudio de Rodríguez, Ortega y Olmos (2007), la muestra estuvo compuesta por docentes, egresados y profesionales de la Educación Social, pero no hay resultados diferenciados para cada grupo que componía la muestra, por tanto hay que contemplar sus resultados con una cierta reserva. En este estudio las competencias más valoradas fueron:

Resolución de problemas.

Capacidad para trabajar en equipo.

Habilidades en las relaciones interpersonales.

Toma de decisiones.

Capacidad de organización y planificación.

internacionales, T12: Autonomía en el aprendizaje, T13: Adaptación a situaciones nuevas, T14: Creatividad, T15: Liderazgo, T16: Iniciativa y espíritu emprendedor, T17: Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, T18: Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional, T19: Gestión por procesos con indicadores de calidad y T20: Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

Por tanto, como primera conclusión se obtiene que los cuatro estudios coincidirían en la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones (el estudio de Rodríguez *et al.* (2007) no evalúa el componente de Resolución de problemas aparte).

Es de destacar el alto grado de coincidencia entre el estudio anteriormente nombrado y los de esta investigación ya que coinciden cuatro de las cinco competencias más valoradas: Resolución de problemas y toma de decisiones, Trabajo en equipo interdisciplinar, Habilidades interpersonales y Organización y planificación.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

En el siguiente cuadro se muestran las cinco competencias menos valoradas por los estudios consultados:

Competencias menos valoradas	Libro blanco de la titulación (ANECA, 2004)	Estudio Fullana et al., (2011)
	Comunicación de una lengua extranjera	Comunicación de una lengua extranjera
	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
	Liderazgo	Autonomía en el aprendizaje
	Iniciativa y espíritu emprendedor	Liderazgo
	Gestión con procesos con indicadores de calidad	Iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia de Liderazgo es la única que coincide en los tres estudios. No obstante, la competencia de Iniciativa y espíritu emprendedor está entre las menos valoradas por la muestra. Además, se coincide con el Libro Blanco en la competencia de Gestión por procesos con indicadores de calidad.

²En este estudio la muestra se componía de profesionales y docentes de Educación Social sin que se haga una distinción entre ambos grupos por lo que se compararán estos resultados con los obtenidos en los estudios de entidades y de docentes.

Es de destacar la gran coincidencia (4 de las 5), de las competencias transversales menos valoradas en ambos estudios consultados.

Seguramente habría un mayor grado de coincidencia entre los tres estudios si las competencias de Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, no formasen parte (a nuestro juicio erróneamente) de las competencias específicas que define el Título de Grado en Educación Social de la UEX.

Por su parte, en el estudio de Rodríguez *et al.* (2007), las cinco competencias menos valoradas fueron:

Comunicación oral y escrita en lengua nativa.

Motivación por la calidad.

Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres.

Liderazgo.

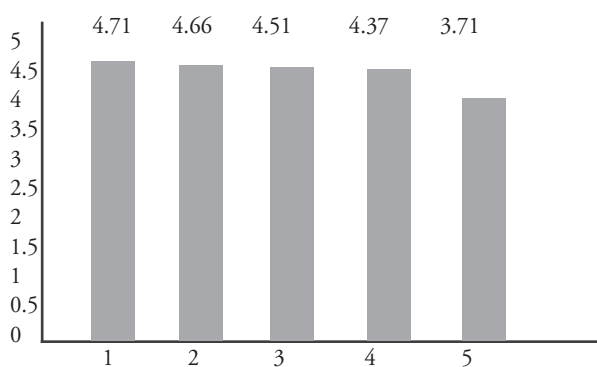
Trabajar en un contexto internacional.

Por tanto, la competencia de Liderazgo vuelve a aparecer como una de las menos valoradas y vuelve a coincidir esta investigación con éste en cuatro de las cinco competencias menos valoradas (con la salvedad de la distinta denominación de las competencias).

La única competencia en la que no hay coincidencia es en la de Sensibilidad hacia temas medioambientales, la cual no forma parte de ninguno de los estudios de comparación y tiene una mínima representación en el repertorio de competencias transversales de las universidades españolas que imparten esta titulación.

Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación

Gráfico 2: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación



1. Motivación por el trabajo
2. Responsabilidad por el trabajo
3. Resistencia al estrés
4. Conocimientos básicos de la profesión
5. Conocimientos por la cultura y costumbres de otros países

Este gráfico muestra la valoración media de una serie de

competencias transversales no incluidas en la titulación y que están muy valoradas por el mundo empresarial. Es de destacar, que las cuatro primeras muestran una valoración bastante pareja y que está por encima de la valoración media de todas las competencias transversales (4,19). Estas competencias son:

Motivación por el trabajo.

Responsabilidad en el trabajo.

Resistencia al estrés.

Conocimientos básicos de la profesión.

Con respecto a las hipótesis enunciadas:

Hipótesis nº 1: Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas por las entidades.

Se obtuvo una valoración media de las competencias más valoradas de 4,47 y de 3,91 en el caso de las competencias menos valoradas. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y se obtuvo una significación asintótica bilateral de 0,000, por lo que se constata que existen diferencias significativas entre las competencias más y menos valoradas, por lo que se confirma la hipótesis planteada y se concluye que el instrumento discrimina entre estos dos tipos de competencias.

De la misma forma, los estudios llevados a cabo por el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) y el de Fullana *et al.* (2011) muestran diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos valoradas. Estas diferencias, al igual que en el presente estudio, rondaron los 0,5 puntos de promedio.

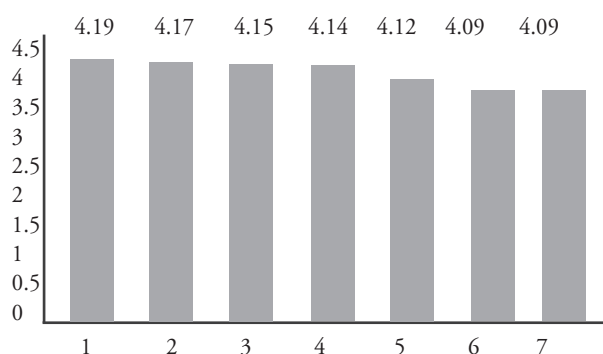
Hipótesis nº 2: Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por las entidades.

Se obtuvo una valoración media de las competencias no incluidas de 4,39 y de 3,70 en el caso de las competencias menos valoradas. Se utilizó la prueba t de Student y se obtuvo una significación asintótica de 0,007 por lo que se constata que hay diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y las cinco competencias transversales no incluidas en la titulación. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada y se concluye que las competencias no incluidas en la titulación son significativamente mejor valoradas que las menos valoradas.

Cabe destacar además que la valoración media de cuatro de las cinco competencias no incluidas en la titulación está por encima de la valoración media de las competencias transversales si presentes en la misma.

Hipótesis nº 3: Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para las entidades.

En el siguiente gráfico se reflejan los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil general y los perfiles profesionales específicos:



1. General
2. Imaginación drogodependencia exclusión social
3. Atención socioeducativa a la diversidad
4. Intervención socioeducativa con menores
5. Educación educativa para el desarrollo o comunitario y familiar
6. Animación y gestión sociocultural
7. Formación e inserción de personas adultas y mayores

Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de la hipótesis y se obtuvo un nivel de significación de 0,794 por lo que se constata que no hay diferencias significativas entre el nivel medio de valoración general de las competencias y el nivel medio de valoración de cada uno de los perfiles profesionales del Educador Social, ni tampoco entre cada uno de ellos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

El mismo resultado se obtiene en el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) que es el único que hace una distinción por perfiles profesionales.

Hipótesis nº 4: Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para las entidades.

Se obtuvo una valoración media de las competencias instrumentales de 4,27, de las competencias interpersonales de 4,25 y 4,06 de las sistémicas. Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis y se obtuvo un nivel de significación de 0,164 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas entre los promedios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales. Por tanto, aunque las competencias transversales instrumentales son más valoradas que las interpersonales y las sistémicas, esta diferencia de valoración no es significativa, por lo que se confirma la hipótesis planteada.

Según lo expuesto y como conclusión se obtiene que tanto el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004), como en el de Fullana *et al.* (2011), las competencias transversales interpersonales son las más valoradas. Con respecto a las menos valoradas, en el estudio de Fullana *et al.* (2011) son las instrumentales y en el del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004)

son las sistémicas, al igual que el presente estudio. En cualquier caso, las diferencias encontradas entre los tipos de competencia transversal de estos dos estudios no son significativas, en la línea de lo obtenido en el presente estudio.

CONCLUSIONES

Dado el trabajo realizado y según lo explicado anteriormente, es posible enunciar las siguientes conclusiones principales:

Con respecto a la valoración de las competencias transversales para el perfil específico del Educador Social, se obtiene que las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos valoradas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T2. Organización y planificación.

Como se ha especificado en el apartado anterior, la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones es en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas, seguida por la de Habilidades interpersonales, dos competencias fuertemente relacionadas con la labor profesional del educador social.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

De ellas, la competencia de Liderazgo es en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas. Una posible explicación de este resultado es que la mayoría de los equipos profesionales de los que forman parte los educadores sociales están liderados por psicólogos o pedagogos. Por otra parte, las competencias Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, aunque aparecen en la mayoría de los estudios entre las competencias menos valoradas, no han sido objeto de este estudio porque en la confección del Título de Grado en Educación Social de la UEX fueron erróneamente adscritas a las competencias específicas. Por último, la competencia Sensibilidad hacia temas medioambientales forma parte de las competencias de un número muy reducido de estudios de Grado en Educación Social de otras universidades por lo que no aparece en las investigaciones consultadas.

Con respecto a los resultados obtenidos para los perfiles profesionales, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales en cada uno de ellos por lo que se infiere que, o todas las competencias transversales tienen la

misma importancia relativa para cada perfil, o los responsables de las entidades no son capaces de discriminar la aportación diferencial de cada competencia a cada uno de los perfiles. Este resultado es consistente con el obtenido en el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004).

Las siguientes competencias transversales no incluidas en la titulación son significativamente más valoradas que las competencias transversales que obtienen una menor valoración:

Motivación por el trabajo.

Responsabilidad en el trabajo.

Conocimientos básicos de la profesión.

Resistencia al estrés.

Por tanto, y en vista de los resultados obtenidos, sería aconsejable la inclusión de algunas competencias de este grupo entre las competencias transversales de la titulación teniendo en cuenta que la valoración de las mismas está por encima de la valoración media de las competencias transversales ya incluidas en la titulación.

Con respecto a las categorías de competencias transversales podemos concluir que las competencias instrumentales son las más valoradas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas pero estas diferencias no son significativas, lo que es consistente con la mayoría de las investigaciones consultadas. ❧



FUENTES DE CONSULTA:

ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

____ (2007). *Reflex: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe ejecutivo*. Madrid: ANECA.

Boyatzys, R. (1982). *The Competence Manager. A Model*. Nueva York: Wiley.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizaje y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Coco, B. (2013). *Cómo Ser Competente*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Desaulniers, J. (2001). "Cualificación versus Competencia", en *Boletín Cinterfor/OIT* n° 149.

Fullana, J., Palliser, M. y Planas, A. (2011). "Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 56/1, pp. 1-13.

George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

González, J. y Wagenar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Deusto: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen. Disponible en: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.

Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Likert, R. (1932). *Escala de medición en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva visión.

Martínez, J. (2012). "CVUEX: una plataforma útil para la validación de contenidos de cuestionarios por parte de expertos", en *Actas de las II Jornadas Campus Virtual de la UEX "Conocimiento, Aprendizaje y Comunidad"*. Extremadura: Universidad de Extremadura.

____ (2013). "Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formación y evaluación en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura", en *Revista Tejuelo*. Monográfico n° 8: Comunicación Social y Educación.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

Observatorio Ocupacional de la Universidad Miguel Hernández (2006). *Competencias profesionales en los titulados UMH*. Elche: Universidad Miguel Hernández.

OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. Madrid: OCDE.

Ortega, J. (dir.). (2006). *EduSoCyL2006: Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de "Educación Social": competencias genéricas y competencias específicas*. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. París: ESF.

Rodríguez, M. J., Ortega, J. y Olmos, S. (2007). *Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en las Universidades de Castilla y León. Un paso previo al diseño institucional de una Titulación*. v Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.

Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.

Sentido y enfoques del concepto identidad en organizaciones educativas.

Doris C. Jaimes Rivas 

RESUMEN

A lo largo de la historia ha surgido el interés de varios investigadores de analizar el concepto de identidad desde diferentes enfoques; este término se convierte en pieza clave que determina un sentido de pertenencia y arraigo hacia la marca de una entidad organizacional, los centros escolares inclusive.

Este artículo centra su interés en las relaciones entre el concepto identidad y su manejo en los procesos de gestión escolar; pretende realizar una revisión bibliográfica basada en artículos arbitrados referentes al tema a partir de tres temas principales: identidad, identidad organizacional e identidad profesional docente. Se analizan diferentes enfoques teóricos y aportaciones para determinar la importancia de la identidad en las instituciones educativas y su lugar desde el enfoque administrativo.

PALABRAS CLAVE: identidad, organización, identificación, docente.

ABSTRACT

Throughout history has been the interest of several researchers analyzes the concept of identity from different approaches. This term becomes key part that determines a sense of belonging and rooting of the brand of an organizational entity.

This article aims to carry out bibliographic research based on electronic journals indexed and refereed concerning this topic and is structured around three main themes: identity, organizational identity and teaching professional identity. This, through an analysis of the different contributions and approaches previously studied which will contain: concepts, theoretical background as well as elements that make up these topics; in order to determine the importance of this term from the administrative approach.

KEYWORDS: Identity, organizations, identification, teacher.

INTRODUCCIÓN

El ser humano cuenta con rasgos físicos, virtudes, principios, cualidades personales, una historia de vida y manifestaciones peculiares de acuerdo a su temperamento que lo hacen actuar de una forma y de relacionarse con los demás.

Todo lo que hace una organización del modo o nombre que se le otorgue a ésta (empresa, entidad organizacional, comunidad, institución, grupo social, etc.), así como lo que fabrica o vende, lo que construye, lo que dice, escribe o enseña debe contribuir al refuerzo del espíritu y la identidad de la sociedad; la cual tendrá siempre una serie de necesidades que van a condicionar el comportamiento humano dentro de la misma.

En el sector educativo, y ante la constante innovación en este mundo cambiante y globalizado, las instituciones educativas se encuentran en la constante búsqueda del perfeccionamiento continuo y la excelencia así como de la optimización de procesos, lo cual sólo es posible si sus colaboradores se involucran y se motivan más para alcanzar los logros de la organización.

Al revisar en la literatura artículos relacionados con identidad, se encuentran investigaciones realizadas desde distintos enfoques de estudio como lo son: la psicología, pedagogía, sociología, filosofía, administración, entre otras no menos importantes. La mayoría de los autores que han estudiado a fondo este tema, coinciden en observar a la identidad como un proceso de construcción simbólica de identificación y/o diferenciación del individuo dentro de un contexto personal y social.

El término de identidad puede ser campo de estudio en las siguientes modalidades: identidad como sujeto y a nivel cultural, la identidad social, la identidad como percepción del yo al ser parte de un grupo social y el hecho de pertenecer al mismo, y por último, el enfoque del concepto hacia la construcción a través de la participación de un individuo dentro de una unidad o agrupación.

Este documento busca un acercamiento al constructo multidimensional de identidad y presentar la evolución del

⁴Licenciada en Administración de Empresas egresada de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca; candidata a Maestra en Administración Educativa, colaboradora del Bachillerato en la Universidad La Salle Oaxaca, con experiencia de 6 años en educación media y superior, presenta investigación teórica en artículo de revisión bibliográfica.

concepto en una línea del tiempo, donde se resalta a los autores más sobresalientes, así como también distintos conceptos y vertientes del término a analizar conduciendo toda la información hacia el contexto educativo.

En este propósito, contiene una visión desde un enfoque administrativo; presentando al final una discusión sobre los hallazgos encontrados en la literatura y conclusiones propias las temáticas principales, relacionadas con dicho tópico y basado en un análisis de artículos de investigaciones aplicadas de dicho término.

IDENTIDAD A TRAVÉS DE DIVERSOS ENFOQUES DE ESTUDIO.

El término de identidad marca antecedentes importantes en su estudio a través de diferentes disciplinas y autores; lo cual nos da como resultado un estudio profundo y complejo de dicho concepto.

La investigación sobre la identidad se instaura como un tema de conocimiento central en la psicología convencional del trabajo desde el encuentro que realizaron el Taylorismo y la Escuela de las Relaciones Humanas a comienzos del Siglo xx.

En los años noventa el término de identidad se constituyó en uno de los aspectos unificadores en ciencias sociales convirtiéndose en un foco de interés para antropólogos, geógrafos, historiadores, politólogos, filósofos, psicólogos y, por supuesto, sociólogos. La definición de este término es sustraída de distintas ciencias haciendo mayor énfasis las Ciencias Sociales y la Filosofía, fundamentalmente de los trabajos de George Herbert Meady desde la Psicología a través de las investigaciones del psicoanalista Erik Erickson (Beijard *et al.*, 2004).

La misma investigación determina que el tema de identidad es visto de distinta manera como resultado de distintas aportaciones de autores que empezaron a profundizar más en el tema, llegando al punto de ver a la identidad no solo como una cuestión individual sino también como social, en lo cual concuerdan distintos autores interesados en el estudio profundo de dicho tema.

Vera y Valenzuela (2012) documentaron el término de identidad como campo de estudio en las siguientes modalidades: identidad como sujeto y a nivel cultural, la identidad social, la identidad como percepción del yo al ser parte de un grupo social y el hecho de pertenecer al mismo, y por último, el enfoque del concepto hacia la construcción a través de la participación de un individuo dentro de una unidad o agrupación. De Tezanos (2012) revisó a distintos autores coinciden en la descripción de la identidad haciendo énfasis en que no solo es un atributo fijo de una persona, sino un fenómeno relacional.

En el ámbito organizacional, este concepto cuenta con una escasa veintena de años, llegando a convertirse actualmente en

uno de los más populares tópicos en la literatura organizativa. Pepe (2011), argumentó los desafíos de los investigadores de la identidad organizacional es desentrañar el proceso de construcción de la identidad y la identificación; así como la cuestión del estudio de la identidad social que se apega a la identidad organizacional, lo cual tiene que ver meramente con el mundo laboral la cual a través de diversos estudios se ha determinado que es un factor esencial dentro de una organización a fin de obtener resultados individuales o en común.

La identidad es uno de los tópicos de investigación que mayor interés tienen aquellos implicados en el desarrollo del ser humano, a pesar de la complejidad que lo reviste, pues la definición misma genera discusiones debido a las diferencias entre modelos y versiones explicativas del mismo (Coyaso *et al.*, 2011).

En el mismo análisis se revisan dos modelos de estudio: el personal y el social. En el primero se hace énfasis a las características y rasgos de propio sujeto para configurar su identidad, el otro modelo de análisis, de corte social, ha sido el más estudiado pues se ha considerado la construcción de la identidad en términos de interacciones sociales.

IDENTIDAD

De los anteriores planteamientos se deduce que la identidad es lo que define al individuo en sí, o en contraparte también poder ser vista como una adhesión del sentido de pertenencia de una cultura originaria. La identidad diferencia a unos de otros, nos hace únicos y diferentes al resto de los seres humanos, incluso, a personas físicamente semejantes.

Ávalos (2009) documenta después de un análisis de distintos puntos de vista en el tema, que la identidad es la cualidad o conjunto de cualidades, con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados, y también señala que la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales. En dicha investigación, se concreta que la identidad abarca los aspectos más concretos de la experiencia individual la cual surge a través de la interacción así como de los roles y experiencias significativas que tenga el individuo grabados en su historia de vida.

En este mismo sentido, podemos entonces esclarecer que el sentido de identidad es inherente a cada ser humano, y va ligada desde nuestro nacimiento o muy cercano a este hecho, ya que se nos asigna un nombre, con el que somos reconocidos e identificados legítima y jurídicamente.

Cabe agregar que los vínculos de identidad pueden ser múltiples respecto a una misma persona, de acuerdo a la diversidad de roles e interacciones en que participe el ser humano y se puede clasificar como individual y social. La primera abarca identidades primarias como la estimulación y necesidades

primarias que nos llevarán a la socialización, y todo lo referente a aspectos interiorizados, y la social lo cual se convierte en un proceso de desarrollo posterior en los que el individuo conoce nuevos sectores de la sociedad y la adquisición del conocimiento específico de modelos.

Precisando de una vez, el individuo se complementa con una serie de elementos sociales que comienzan en la familia, y posteriormente se enriquece con las distintas interacciones sociales que forman parte de nuestra vida como lo son: los hábitos, costumbres, educación, obligaciones y responsabilidades que contraemos y desarrollamos desde pequeños. Estos elementos ayudan a que cada persona se reconozca y sea reconocida en su individualidad, y a diferenciarse del otro.

Dado lo anterior, se define el término de identidad como una construcción del ser que se va moldeando a través del tiempo, algunas características permanecen, otras desaparecen o se modifican en el proceso de crecimiento y madurez personal.

IDENTIDAD ORGANIZACIONAL

La identidad es una particularidad de cada ser humano así como de una organización, no importando el tipo, dimensión o giro que esta sea, lo cual hace que se caracterice y distinga una de la otra. En términos generales, en este sentido se refiere a lo que los miembros perciben, sienten y piensan acerca de sus organizaciones; así como la interpretación resultante de una opinión colectiva, comúnmente compartida de las características y valores distintivos de una entidad organizacional.

El concepto anterior descrito deriva al de identidad entendida como elemento sustancial de la cultura organizacional en la que el individuo se apropia de los símbolos, valores, fines, objetivos y metas de la organización a la que pertenece, de tal manera que dan sentido a la interrelación de individuos y grupos en torno a los procesos y se logra la adaptación colectiva entre los intereses particulares y los organizacionales.

Duque y Carvajal (2015) analizaron el concepto de identidad en el contexto organizacional, precisando que en ese ámbito, se concibe como la identificación relativa, central, distintiva y duradera acerca de una organización; incluso la señalan como la personalidad de la compañía resultado de la suma de las características que la distinguen de otras. En el mismo tenor, concretan la identidad organizacional como un conjunto de estructuras cognitivas compartidas de los miembros de una entidad organizacional. De este modo, el término de identidad se convierte prácticamente en un instrumento encargado de generar la imagen que se está buscando desde la organización misma.

Ante la situación planteada, se puede percibir a la identidad como una construcción que emerge fuertemente desde

el espacio social, y al trabajo como el lugar donde el sujeto pasa la mayor parte de su tiempo; lo que hace énfasis a que el ámbito laboral se constituye como espacio fundamental de la construcción dinámica de identidad, a partir del valor adquirido como principal mecanismo de integración social.

La identidad organizacional exclusivamente en este análisis se teoriza como la propiedad de un grupo social, el carácter central, distintivo y duradero de la empresa, que se expresa a través de símbolos, comportamientos y comunicaciones, internas y externas, de la empresa y sus miembros.

En relación con esto último, podemos entender a la identidad como elemento clave para el buen funcionamiento y sanidad de una entidad organizacional y lo que hace que todas las acciones estén encaminadas al mejoramiento y a la calidad, pues los excelentes resultados serán motivo de orgullo y las falencias que se presenten, serán oportunidades de mejoramiento, dentro de un ambiente donde todos los colaboradores son tenidos en cuenta como actores imprescindibles para la organización.

La identidad, imagen y reputación de la empresa son tres de los pilares fundamentales que define la perspectiva del marketing corporativo (Pérez y Rodríguez, 2014), lo anterior se compagina con el concepto de Orozco (2012), el cual determina que la triple conjunción entre identidad-imagen-reputación forma parte de la nueva fuerza que sustenta la marca y lo que representa una construcción simbólica de los productos o servicios de una organización.

La identidad organizacional resulta en ser el efecto de la suma de características, rasgos, aprendizajes natos, y demás elementos de todos los individuos que conforman a un organismo social. La identidad organizacional se encuentra inscrita en la manera como la organización se define a sí misma y actúa en un contexto determinado; así como también se enfoca en sus marcos valorativos, en sus repertorios culturales y en sus formas de organización; en sus antecedentes históricos, así como en los elementos que son parte integrante y dan sentido a su existencia (Franco *et. al.*, 2012).

En éste propósito, es importante señalar la sinergia existente en el término de identidad e identidad organizacional, ya que, mientras esta última se encuentra dentro de un nivel de colectividad, está estructurada por la suma de características personales e individuales de quienes son parte de ella.

IDENTIDAD Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Una vez analizadas distintas aportaciones del concepto de identidad, y en específico la identidad organizacional, surge un cuestionamiento esencial en esta investigación ¿qué relación existe entre dichos términos y una institución educativa?

De las principales definiciones existentes de este término se encuentra la de Díaz (1993) el cual la define meramente como

una organización, la cual es una formación social compleja y plural, compuesta por individuos y grupos, con límites relativamente fijos e identificables, que constituyen un sistema de roles, coordinado mediante un sistema de autoridad y de comunicación y articulado por un sistema de significados compartidos en orden a la integración del sistema y a la consecución de objetivos y fines.

De acuerdo a Sandoval y Garro-Gil (2012) la institución educativa es una institución social que se funda en unas raíces antropológicas y sociológicas que exigen un sustento teórico armónico: persona y sociedad. Por lo tanto, la educación se convierte en un fenómeno de la sociedad la cual no es independiente del contexto en que ocurre y de la manera como en él se han generado condiciones particulares para que se produzca la misma. Y es aquí, donde se introduce el concepto de identidad, el cual destaca la importancia de la interacción de los individuos con rasgos particulares que conforman entidad organizacional, teniendo en cuenta que se trabaja de manera colectiva y no únicamente individual hacia el logro de un fin en específico.

La identidad en una organización educativa, cobra mayor fuerza debido a todos los elementos que la componen, desde los directivos, administrativos, docentes, y alumnado en general; todos son parte de dicha entidad organizacional y deben ser considerados como elementos más importantes de la misma, por lo que requiere un trato como un ser humano con necesidades, intereses y/o vivencias únicas, las cuales, deben ser tomadas en cuenta para producir las motivaciones necesarias que llevará al logro de un fin común.

La formación del profesorado es tal vez una de las áreas de mayor búsqueda en la mejora y logro de una calidad educativa en nuestros tiempos. La manera en qué los integrantes de una organización educativa lleven a cabo y/o se sostengan de esta búsqueda se verá reflejado en las aulas de clases en el día a día. La identidad profesional de los futuros docentes a la actividad de aula, sin reparar en las funciones organizativas o administrativas que deberán desempeñar como miembros de una organización, olvidando, el carácter institucional de la profesión (Escudero, 2009).

Es importante destacar que el sentido de pertenencia de las instituciones formadoras a una determinada confesión o ideología no marca la diferencia imprescindible en la construcción del sí mismo de los docentes. La marca tiene que estar dada por el hecho en sí de ser docente, de constituir un sujeto colectivo cuyo fin último es el oficio de enseñar, lo que lo diferenciará del otro o de los otros (De Tezanos, 2012).

La identificación de los docentes con su grupo de trabajo como alternativa a la identificación con categorías más amplias, como la profesión o la organización, podría jugar un papel crucial en la actitud de los participantes hacia otros



ICEUABJO 2016

grupos con los que interactúan en su ambiente labora (Topa *et al.*, 2008). Lo anterior, se refiere que el docente que es uno de los principales elementos de una organización educativa debe sentirse identificado con su organización, para hacerlo ver de manera directa e indirectamente a los alumnos, los alumnos deben integrarse a la escuela, no solo en cuestión académica sino en el modo de prevalecer las normas, valores, misión, y objetivos de la entidad educativa.

De igual modo, los directivos deben diseñar estrategias de la apropiación de la marca, del sentido de pertenencia y de identidad. Los administrativos por su parte, deberán hacer lo propio, para reflejar el mismo razonamiento. Para el logro de una identidad institucional, no basta con hacerles conocer a los integrantes de una organización estos factores, sino se debe de buscar estrategias para la transcendencia de esta información así como el arraigo de la misma.

En efecto a lo anterior, el lograr un sentido de identidad en una organización educativa dará como resultado el logro de un trabajo colaborativo enfocado a ofrecer un servicio básico distintivo y de calidad, no solo enfocado en la cuestión académica sino en una formación integral, lo que dará como resultado el posicionamiento y prestigio de cualquier entidad organizacional, teniendo en cuenta que los somos parte de una organización educativa podemos contribuir de alguna manera a ofrecer y otorgar un servicio educativo de valor, totalmente necesario en estos tiempos.

IDENTIDAD PROFESIONAL E IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Un término en la actualidad muy mencionado es el de identidad profesional e identidad profesional docente. Para poder concebir de mejor manera la relación entre todo lo analizado anteriormente enfocado específicamente estos términos, es necesario analizar las definiciones de ambos conceptos:

La identidad profesional como lo indica Marcelo (2009), tiene que ver con la percepción de cada individuo y el grado de motivación, compromiso y satisfacción laboral que el docente puede adquirir y desarrollar a través de su trayectoria laboral.

El sentido que cada uno atribuye a la formación de la identidad profesional, está relacionado con las motivaciones que lo disponen a aprender e interactuar con otros; este sentido hace que el docente movilice estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan en la formación, constituyendo el eje central de su proyecto identitario (Gewerc, 2011). Es por ello, que podemos determinar que la identidad profesional está determinada por la conexión a nuestra propia narrativa, y a la manera en que vivimos nuestra vida de acuerdo a ellas.

Por otro lado y siguiendo en el mismo contexto, el término de identidad profesional docente resulta ser un término reciente y en la actualidad de mayor escucha debido a las nuevas reformas en cuanto al tema. La identidad docente es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales de acuerdo a Osuna y Mata (2015). En el mismo tenor, podría definirse como el desarrollo y/o construcción de la percepción acerca de su profesión en su labor diaria y con base a esta percepción se construirá su relación con los demás. El proceso de reconstrucción de identidad es continuo y en el curso de nuevas demandas contextuales, de nuevas situaciones macro-políticas, los profesores reconfigurarán los diversos componentes de su tarea profesional y la forma cómo los interpretan (Avalos, 2009).

La consideración del profesor como profesional, como persona y como adulto, hace que su formación de cara al desarrollo profesional sea entendida como un recurso personal a partir de su experiencia docente, por el que es capaz de seguir un proceso de apropiación e integración de esta experiencia, de su saber práctico, de los elementos del contexto institucional en el que se desarrolla y de su universo de significados, de forma coherente con su historia de vida y como proyección de su proyecto de mejora. (Fernández, 2010).

La calidad de la educación y los aprendizajes de los alumnos dependen en gran medida de la calidad del profesorado y sus aprendizajes (Díaz-Serrano *et al.*, 2013). Es por ello, que el docente debe tener la intención de valorar su labor diaria, y en efecto a ello, realizar ajustes en su quehacer, en cuanto al dominio del área pedagógica así como fortalecer el compromiso constante hacia la formación del estudiante.

Una identidad profesional docente óptima debe correlacionar los anteriores conceptos, teniendo en cuenta que uno sería consecuencia del otro. El término de identidad profesional docente forma parte de la identidad social y según se ha citado podemos precisar el concepto de identidad docente como la

manera como un docente se concibe respecto a su desempeño profesional en una organización educativa.

DISCUSIÓN

El presente artículo es producto de la revisión detallada de los conceptos de identidad y sus distintas variantes de estudio, así como de la interrelación y aplicación de dicho concepto que nos remiten hacia un significado similar.

A lo largo de los planteamientos expuestos en este trabajo, el término identidad es amplio en su estudio, se encuentra intrínsecamente relacionado con el enfoque y/o disciplina que se desea resaltar, para derivado a ello se adopte una definición acorde a donde al contexto específico. Lo anterior permitió establecer una serie de conceptos entrelazados a través de la revisión de autores que han dedicado varios de sus escritos a plasmar la conceptualización de ese término.

La importancia del tema de identidad no permite estar sujeta a discusión, sin embargo al analizar de fondo este tema, surgen diversas interrogantes con un mayor número de respuestas por parte de diferentes estudios de campo. De acuerdo al enfoque en que se pretenda analizar, es seguro encontrar una respuesta acertada acerca de dicho término. Comprender los elementos que constituyen la identidad, deriva en la distinción de las particularidades individuales y colectivas, entre lo ya existente y lo propio.

El sentido de identidad se liga al sentido de pertenencia, lo cual se basa en sentirse parte de un grupo, una sociedad o de una institución, esto tiene su origen en la familia ya que es el primer grupo al que pertenecemos. Es importante mencionar la sinergia existente en el término de identidad e identidad organizacional, ya que, mientras esta última se encuentra dentro de un nivel de colectividad, está estructurada sobre la suma de características personales e individuales de quienes son parte de ella.

La persona que pertenece a cualquier tipo de comunidad, organización, sociedad o grupo semejante y debe ser considerado como su elemento más importante, por lo que requiere se le trate o como un ser humano con necesidades, intereses, vivencias únicas, las cuales deben ser tomadas en cuenta para producir las motivaciones necesarias que llevarán al logro de un fin común.

Hoy en día, la mayoría de quienes formamos parte del mundo laboral invertimos más tiempo en una oficina que en el hogar, por lo tanto al compartir una mayor cantidad de tiempo con los compañeros que con nuestros familiares, resultaría sumamente beneficioso tanto para los trabajadores como para las organizaciones, procurar una sana relación entre la entidad organizacional y la identidad individual. Cada uno de nosotros debe cuidar todo lo que representa la institución ya que, tiene un significado importante, una filosofía, valores,

una misión de la cual formamos; el sentir orgullo no das valor como personas.

Una organización con sentido de identidad sano, genera asociaciones inconscientes y conscientes, recuerdos, valores y atributos, que forman actitudes favorables o negativas, considerando que una imagen favorable estimula el interés y constituye un poder de motivación. Al serle fiel al grupo y siguiendo sus normas se da una identidad y una seguridad, mientras más segura se sienta la persona, más elevado será su sentimiento comunitario y estará más dispuesta a seguir normas de convivencia.

En cualquier situación, toda entidad organizacional debe preocuparse por generar estrategias adecuadas para que sus colaboradores creen el sentido de identidad, a fin de poner en alto el grado de significatividad a la organización y a su talento humano así como crear lazos de identidad, sentimientos de arraigo y de compromisos. Lo anterior, considerando que la organización debe establecer las condiciones necesarias ape­gándose siempre a su visión, misión y valores particulares, con el fin de lograr un sentido de identidad y pertenencia.

El desarrollo del individuo está relacionado con el entorno y situación del contexto en donde interactúa, de manera tal que el aprendizaje adaptativo de las personas cambia a las organizaciones y la transformación de las organizaciones llega a retroalimentar ese aprendizaje y por ende puede modificar el comportamiento de las personas. La relación entre el individuo y organización debe verse como un todo. El impacto de esta interacción puede influir ya sea de manera positiva o negativa para el éxito o fracaso de cualquier entidad organizacional.

Lograr que cada integrante de la organización se identifique y apropiarse de ella, redundará que el trabajador brinde un servicio de calidad que cumplirá con las necesidades de la sociedad, la cual la reconocerá por el alto prestigio que se pueda lograr y mostrar. Todo colaborador que se sienta parte o mejor dicho identificado con su institución, será una persona que cumpla gustosa su función, que quiera y cuide su trabajo y además, se preocupe por el mínimo detalle en cada uno de sus oficios.

Convertir nuestro trabajo en una prioridad depende de la institución en la cual trabajamos así como de nosotros, y ello a su vez implica involucrarnos a grado de sentirnos parte de un equipo, lo cual también mejora nuestra perspectiva de vida al ser parte de una institución con un buen clima laboral, pues es agradable ir al trabajo todos los días y hacer lo mejor que cada uno pueda dar.

En el ramo de la educación, resulta imprescindible comprender que la identidad docente comienza a forjarse incluso antes de iniciar los estudios de profesorado, debido a la propia experiencia como estudiantes, a la influencia del imaginario socio cultural en torno a la escuela y a la actividad docente,

entre otros factores. Zabalza (2011), resalta cómo la construcción social del profesorado no puede ser ajena al momento y al contexto en el que se encuentre inmerso.

Una organización con sentido de identidad sano, genera asociaciones inconscientes y conscientes, recuerdos, valores y atributos, que forman actitudes favorables o negativas, considerando que una imagen favorable estimula el interés y constituye un poder de motivación...

Ante lo anterior, la incorporación de mecanismos de formación y evaluación, así como todos los procesos sistemáticos e intencionales para mejorar la práctica laboral, las creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente constituyen parte fundamental del desarrollo profesional y por lo tanto, de la identidad docente (Caballero y Bolívar, 2015). Es por ello que se debe formar al docente más allá de su profesión, lo que quiere decir, que la organización educativa será factor importante para desarrollar habilidades extraacadémicas de los profesores, basados en valores, y trabajo colaborativo, así como la preocupación e intención de formar a los alumnos no solo académicamente sino en todos los sentidos para que sean capaces de enfrentarse a los retos del futuro.

Por lo expuesto, las instituciones educativas hoy en día requieren programas que incluyan la formación de profesores y demás operadores educativos, que lleven a cabo los cambios necesarios para el mejoramiento de los aprendizajes así como de la implementación de estrategias para propiciar el cumplimiento del compromiso social que las organizaciones educativas tienen con la sociedad.

Para incrementar la calidad educativa, es importante poner la mirada precisa en el capital humano, empezando por los docentes, administrativos y/o directivos, en una misma sintonía y hacia un objetivo colectivo que genere favorables consecuencias para toda la organización así como para cada una de las personas que la conforman.

Esto apuntará al logro del posicionamiento y/o enaltecimiento de la organización educativa, lo cual se verá reflejado en la calidad del servicio, lo que actualmente es de vital importancia y de profunda necesidad para el desarrollo socioeconómico de nuestro estado. Toda vez que el logro de los objetivos educativos dentro de las instituciones, se reflejará en la conducta de los alumnos que actuarán conforme a los valores, capacidades y habilidades en el proceso de aprendizaje facilitado por un operador plenamente identificado con su institución. ❧

FUENTES DE CONSULTA:

- Ávalos, B. (2009) "La inserción profesional de los docentes," en *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado* (España), Vol. XIII, No.1.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables" en *Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado* (España), Vol. VI, No. 3.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). "El profesorado universitario como docente: profesional que integre docencia e investigación", en *Revista de Docencia Universitaria*. 13(1), 57-77.
- Coyaso, J. y Alvarado, J. (2011). "Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea", en *Revista CES Psicología* (Colombia), Vol. IV, No.2, 2011.
- De Tezanos, Araceli (2012). "¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión", en *Revista Perspectiva Educacional*, vol. 51, no 1, p. 1-28. 2012,
- Díaz Barriga, Frida (2006), enseñanza situada. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Díaz Serrano, J., Alfageme González, M. y SerranoPastor, F. (2013). "Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 12, 77-89.
- Escudero J. M., (2009 "La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos de aprendizajes docentes," en *Revista de Educación* (España) vol. 350, septiembre-diciembre.
- Fernández C. (2010). "Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente" en *Profesorado: Revista del Curriculum y La Formación Del Profesorado* (España), Vol. XIV, No 3
- Franco, Fabiola de Jesús (2015). "De la teoría a la práctica: ejercicio de fortalecimiento de la identidad universitaria desde las fronteras interdisciplinarias del cambio organizacional", en *Revista Forum Doctora* (Colombia). No. 6, Enero- junio 2015.
- García, C. (2010). "La identidad docente: constantes y desafíos" en *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP* (Colombia), Vol. III, No. 1. 2010.
- García de la Torre, C. (2011). "Estudios sobre la identidad y la cultura en las organizaciones en américa latina" en *Revista Cuadernos de Administración* (España), Vol. XXIII, No. 38, Julio-Diciembre.
- Gewere, A. (2011). "Identidad profesional y trayectoria en la universidad", en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* (España), Vol., No.2, 2001.
- Marcelo, C. (2009) "Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios" en *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado* (España), Vol. XIII, no. 1
- Martín, A. (2014). "La identidad profesional docente del profesorado novel universitario" en *Redu: Revista de docencia universitaria* (España), Vol. XII, No. 4, Septiembre-diciembre 2014.
- Oliva, E. y Prieto, L. (2015). "La identidad organizacional y su influencia en la imagen: una reflexión teórica" en *Revista Suma de Negocios* (Colombia) , Vol. VI, No. 13, julio-diciembre 2015.
- Orozco Toro, J. y Ferré Pavia, C. (2013). "El ADN de la marca. La concepción de sus valores intangibles en un contexto dialogado. Signo y Pensamiento", en *Revista Jeveriana* (Portugal), Vol. 31(61), 56-71, 2013.
- Osuna, F. (2015). "Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor?", en *Revista European Scientific Journal*, 2015, vol. 11, no 32.
- Pepe, A. (2011). "Identidad e imagen organizacional. Un recorrido por los artículos anglosajones más relevantes de los últimos veinte años" en *Revista Dixit* (Uruguay), Vol. XIV
- Rodríguez, I. y Pérez, A. (2014). "Identidad, imagen y reputación de la empresa: integración de propuestas teóricas para una gestión exitosa", en *Revista Cuadernos de Gestión* (España), Vol. 14, N° 1, 2014.
- Sandoval, Luz (2012). "La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa", en *Revista Educación y educadores* (Colombia) 2012, vol. 15, no 2, p. 247-262.
- Serrano, D. (2015). "Creencias e identidad profesional de los futuros docentes de ciencias sociales de Educación Secundaria", en *Revista CIAIQ2014 Investigación cualitativa de investigación* (Portugal). Vol. 1, 2015
- Serrano, R. (2006). "Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (España), Vol. VIII 8, No.1, 2006
- Topa, G. (2008). "Identidad social y apoyo percibido en las organizaciones" en *Revista Interamerican Journal of Psychology* (España), Vol. 42, No. 2, 2008.
- Vera, N. (2012). "El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones" en *Revista Psicología & Sociedade* (Brasil) Vol. 24 24, No. 2, 2012.
- Zabalza, M. (2011). "Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia" en *Revista Educação*, (Brasil) Vol. 36, No.3
- Zarzar, C. (2003). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", en *Revista Perfiles Educativos* (México), Vol. 1, abril/mayo/junio

Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO.Z

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo: Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 10 pts. y el cuerpo de texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores ordenado alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las Notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de abscipción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de identificación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo. No incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Key Words, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de ocho, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deben ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; Las fuentes deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá

aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

CRITERIOS TÉCNICOS PARA LA PUBLICACIÓN:

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para la reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (ejemplo, año: págs.)

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, como por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos

CRITERIOS TÉCNICOS PARA LA PUBLICACIÓN:

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para la reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (ejemplo, año: págs.)

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, como por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos; los nombres de los días de la semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

EJEMPLOS:

Para Libros:

Dietz, Grunther (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación*. México : Fondo de Cultura Económica.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio 2013 "Acoso escolar, transición de víctima a agresor" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México) Vol. x, No 24, enero-junio.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). México : INEGI, disponible en: [http:// www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigrama.htm](http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigrama.htm) consultado el 9 de enero de 2013.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función del procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

No se aceptarán aquellos trabajo que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la revista: ice_educacion@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación, Academicus se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de publicación enunciados con antelación. ✎



www.ice.uabjo.mx
E-mail: ice_educacion@hotmail.com
Tel. 01(951) 51 637 10/11
Avenida Universidad s/n, Colonia cinco Señores
C.P. 68120
Oaxaca, Oax. México

