

# **EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN**

## Reflexiones y perspectivas

## **BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

Enrique Agüera Ibáñez

**Rector**

José Ramón Eguibar Cuenca

**Secretario General**

Lilia Cedillo Ramírez

**Vicerrectora de Extensión y Difusión de la Cultura**

Carlos Contreras

**Director de Fomento Editorial**

## **FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

María del Carmen Romano Rodríguez

**Directora**

Primera Edición, 2007

ISBN: 968 9182 44 7

D.R. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dirección de Fomento Editorial

2 norte 1404

Col. Centro Histórico, c.p. 72000

Puebla, Pue., México

Impreso y hecho en México

*Printed and Made in Mexico*

# EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN

## Reflexiones y perspectivas

Jorge A. Fernández Pérez  
*(coordinador)*

Lilia M. Alarcón Pérez  
Guadalupe Barajas Arroyo  
Aída Becerra Porras  
Paz Diéguez Delgadillo  
Genoveva Osorio Bretón  
Osbaldo Quiroz Romero  
Gloria A. Valenzuela Ojeda

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Dirección de Fomento Editorial  
Facultad de Filosofía y Letras  
Centro de Estudios Universitarios  
Cuerpo Académico de Educación Superior

MMVII



## ÍNDICE

- 9 — **Presentación**
- 11 — *México: políticas públicas en Educación Superior*  
**Lilia M. Alarcón Pérez**
- 31 — *La calidad de la Educación Superior: elementos para su reflexión*  
**Aída Becerra Porras y Paz Diéguez Delgadillo**
- 52 — *Evaluación de la calidad: ejercicio indispensable en la Educación Superior*  
**Gloria Angélica Valenzuela Ojeda**
- 77 — *Flexibilidad. Del mundo del trabajo a la Educación Superior*  
**Guadalupe Barajas Arroyo y Jorge A. Fernández Pérez**
- 90 — *La Educación Indígena dentro de la Educación Superior y la Globalización*  
**Genoveva Osorio Bretón**
- 108 — *Globalización y Didáctica en Educación Superior. Del desasosiego a la esperanza*  
**Osbaldo Quiroz Romero**
- 122 — *El profesionalista del siglo XXI. Temas centrales para su futuro*  
**Jorge A. Fernández Pérez, Guadalupe Barajas Arroyo y Lilia M. Alarcón Pérez**



## PRESENTACIÓN

El libro que ahora presentamos recoge las inquietudes que, teniendo como eje temático la globalización y algunas de sus repercusiones, se han dedicado a investigar los integrantes de diversos Cuerpos Académicos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; particularmente los de Educación Superior, Discurso Literario en Hispanoamérica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, y de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología, así como de otras instituciones de educación superior; tal es el caso del Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, A. C.

En la circunstancia actual que hemos construido, es innegable la importancia que para nuestras vidas en general, y en particular para nuestro desempeño profesional, ha adquirido la globalización. Asunto que ha pasado de ser un concepto de análisis para volverse un hecho en el cual, nos guste o no, poco a poco y cada vez con mayor naturalidad nos desenvolvemos.

Mucho se ha escrito acerca del fenómeno de la globalización, de sus causas y sus efectos; estos últimos algunas veces favorables, otras sumamente perniciosos. Sin embargo, si de lo que se trata es de entender de la mejor manera posible nuestros acontecimientos con el fin de proponer alternativas que permitan el desarrollo, coincidiremos en que el asunto de la globalización requiere de mayores análisis, sobre todo, como en este caso, referidos al ámbito educativo.

Los artículos reunidos en este libro representan una alternativa de

análisis útil para quienes pretender comprender el fenómeno de la globalización; constituyen, a su vez, una referencia obligada para quienes se desenvuelven en el ámbito educativo. Como producto de investigación, alude al ejercicio de análisis continuo llevado a cabo por el equipo de docentes-investigadores antes mencionados, quienes a través de este libro, pretenden hacer un balance necesario a la trayectoria seguida en sus adquisiciones, en espera de la retroalimentación que la lectura de este texto provocará, permitiendo continuar en la construcción conjunta de redes de comprensión que, de manera rigurosa y actual, permitan comprender nuestro aquí y ahora, en buena medida orientado por este fenómeno.

*Carmen Romano R.*

Noviembre, 2006



# MEXICO: POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Lilia Mercedes Alarcón Pérez<sup>1</sup>

Las políticas públicas deben estar orientadas a buscar el fortalecimiento de los procesos locales, sin que éstos pierdan la capacidad de comprender y de relacionarse a contextos más amplios, de modo que se genere capacidad de negociación en el conocimiento del otro.

María Ana Portal (2004)

No es fácil analizar en toda su dimensión a este fenómeno denominado "globalización"; cuando hablamos de éste, intentamos decir varias cosas: la internacionalización, las fuerzas de producción, los modos de consumo, la comunicación, el desarrollo de las redes financieras y de otras redes. Decir que en la actualidad las relaciones entre los países, naciones, comunidades, grupos y personas se multiplican de diversas maneras: las economías nacionales incrementan sus lazos entre sí para producir y distribuir bienes y servicios, de modo que se genera una interdependencia; que los cambios han trastocado todo lo que parecía inmutable. Se ha desarrollado un sistema transnacional bancario que resulta dominante: así como las tecnologías de

---

<sup>1</sup> Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-Investigadora del Centro de Estudios de la Universidad (CEU), Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

la información y la comunicación, hoy es posible establecer comunicación en línea con gran parte del mundo; este mundo "globalizado" depende en gran parte de la creación de la ciencia y la tecnología.

Esto ha redimensionado a la educación no sólo ligada al desarrollo económico de un país, sino como la gran formadora de los ciudadanos del siglo XXI, en toda su amplitud; conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Se habla también de las sociedades del conocimiento. Por lo anterior, afirmamos que la educación superior es uno de los escenarios culturales y, tal vez, el más estratégico, para enfrentar los desafíos que nos presentan estos nuevos escenarios.

## II

Sin lugar a dudas que uno de los aspectos más importantes derivados de los procesos de globalización es aquel relacionado con sus efectos sobre las políticas públicas en la educación superior, y sobre el papel que desempeñan los organismos internacionales y los estados nación en la puesta en marcha de éstas; hablamos del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial, de Banco Interamericano de Desarrollo, de la CEPAL, de la OCDE y por supuesto de la UNESCO.

El primer problema que enfrentan las políticas públicas es la imprecisión en su definición: ¿qué es una política pública? ¿Cuál es la interrelación entre la política económica y la política en educación superior en México? ¿Siempre ha sido la misma o se ha ido ajustando a través de los tiempos? Podría ser útil reconstruir un mapa conceptual para orientarnos en el plano de las definiciones, pero para los objetivos de este trabajo necesitamos entender el proceso histórico y por ende su adecuación a los tiempos de la globalización.

Luis Aguilar (1996), plantea que "política pública no es sin más cualquier política gubernamental...entendiendo por lo público, lo que los privados, a través de sus muchos canales individuales y/o colectivo (organizaciones) de opinión, acción, comunicación, debate, concertación, proyectan de manera unánime y normalmente mayoritaria como asunto de interés general. "Público" hace también referencia al carácter manifiesto, al principio de libre acceso, a transparencia y apertura.

Podríamos decir que política educativa es la acción del Estado respecto a la educación, y para que ésta sea sistemática se deben definir cinco

dominios diferentes: 1. Administración del servicio público educativo. Considera a la educación organizada como sistema educativo y como objeto de administración de los recursos humanos, materiales y tecnológicos que en ella intervienen, para asegurar que se cumplan sus fines sustantivos: el aprendizaje de las personas, su formación humana, la promoción de la cultura y la construcción de la sociedad. 2. Considera a la educación como objeto de las responsabilidades del Estado y, por tanto, la distribución de la "función social educativa" entre los diversos niveles de gobierno, así como los criterios del financiamiento del rubro. 3. Relación con el empleo y la productividad. Considera a la educación como fuente de productividad y riqueza; su relación con los mercados laborales y los cambios tecnológicos. 4. Relación con la sociedad y la cultura. Considera a la educación como derecho humano, apoyo al desarrollo de la persona y a su expresión en el ámbito de la cultura y, a la vez, factor de equidad, cohesión y estabilidad de la sociedad. 5. Conocimiento e investigación científica. Considera a la educación como necesitada de una continua renovación, a través de la creatividad, de conocimientos y pensamiento teórico, de nuevos planteamientos por el avance de las ciencias y las tecnologías. (Latapí, 2001).

En este sentido, se ubican las contradicciones y límites de la acción unilateral del Estado en su política educativa, y coloca sus perspectivas en la acción transformadora de la educación en su relación con el cambio tecnológico y estructural, buscando redefinir la determinación meramente laboral y económica del enfoque del Estado en la búsqueda de un nuevo rol del quehacer educativo, que ligue la acción de crear mayores capacidades científicas y tecnológicas con el poder, y la promoción de la participación social en el conocimiento y la cultura. (Didriksson, 1987). Es así que las políticas educativas que a todos conciernen deben incorporar la dimensión de la franqueza. Acceso franco a la decisión del gobierno y carácter franco de la decisión. A la luz pública, en vez de acuerdos secretos entre cúpulas sin representación.

Por otro lado, público hace referencia a recursos públicos, recaudaciones fiscales y financiamiento, donde el financiamiento es el modo de obtener los recursos monetarios necesarios para llevar a cabo una inversión dada, de esta manera la proporción del gasto público que se asigna a la educación, nos indicará claramente la política seguida por el Estado en materia educativa; podemos afirmar que el gasto educativo es pieza clave en la consecución de los objetivos estratégicos de la política en materia educativa y nos muestra el interés real por este rubro (Alcázar, 1984). Éste

será el sentido en el cual analizaremos las políticas educativas en nuestro país y mostraremos que la magnitud de los retos que hoy enfrenta la educación superior, no se corresponde con la importancia real que se le asigna dentro de las políticas públicas en los tres órdenes de nuestro gobierno.

### III

En México, como en cualquier país, las políticas públicas diseñadas para la educación superior no han sido lineales, éstas se han construido históricamente y han correspondido a visiones del mundo en el contexto en que se desarrollan. Presentamos un recorrido de éstas de manera general, planteando desde nuestra perspectiva los principales cortes –cambios de políticas- ocurridos en nuestro país.

Iniciamos en la década de los cuarenta, cuando había seis universidades en los estados, la Universidad Nacional y el naciente Instituto Politécnico en la ciudad de México; ya desde esta época el financiamiento de la educación superior no era homogéneo, ni provenía de la misma fuente para el sistema de educación superior; el gobierno federal financiaba a la Universidad Nacional y al Instituto Politécnico, mientras que las Universidades de los estados obtenían sus recursos fundamentalmente de los gobiernos locales. En estos años (1949-1970) en general el costo de la educación era reducido. El peso que tenían los ingresos obtenidos por las propias universidades era importante, a tal grado, que la Universidad Nacional pudo subsistir durante los años de la congelación y suspensión del subsidio federal en los años treinta (Guevara 1983).

Es a partir de la década de los setenta cuando se incrementa y se federaliza el financiamiento a la educación superior. En 1970, llega a la Presidencia de la República, Luis Echeverría Álvarez, quien busca instrumentar una política encaminada a reconstruir el consenso perdido en 1968. Se propone conciliar al Estado con la sociedad. Durante este periodo la política del estado benefactor tiene su mayor auge (después de Cárdenas) en nuestro país. Desde el inicio de su gobierno planteó la necesidad de ampliar la participación del Estado en la economía (toma de posesión el 1º de diciembre de 1970). "Si para cumplir con los mandatos de la Constitución es preciso modificar la estrategia de nuestro desarrollo procederemos resueltamente. Actuaremos por mandato de la soberanía nacional e iremos tan lejos como el pueblo quiera". Dos días después en reunión con inversio-

nistas nacionales y extranjeros reiteró: "Ha llegado al gobierno un grupo de hombres que piensan que es necesario modificar la estrategia del desarrollo económico de México" (Banco Nacional de Comercio Exterior, 1971).

Se trataba desde la perspectiva y en el lenguaje oficial, del reconocimiento explícito de que el modelo seguido por el sistema mexicano llevaba al país por una ruta de distanciamiento creciente respecto a los "compromisos sociales" que la Revolución Mexicana se impuso en la Constitución de 1917. Echeverría implícitamente plantea que la línea que pretende seguir intenta reencontrarse con la vena más radical de la Revolución Mexicana, por supuesto sin negar la propiedad privada y el capitalismo, pero sí en los marcos de un nacionalismo reformista, de un estado de gobierno fuerte, promotor y director del desarrollo y la vida social en su conjunto, y de reformas sociales formuladas como instrumento de pacificación social, pero sobre todo como factores del propio desarrollo.

El sexenio echeverrista inició una política que designó con el nombre de "desarrollo compartido", para distinguirla del "desarrollo estabilizador", definiendo que el Estado era el único que podía resolver las contradicciones que se habían gestado en el proceso de desarrollo capitalista. Como sustento de su política, pasaron a formar parte del sector público un gran número de entidades y se crearon nuevas en el sector paraestatal, y el gobierno federal adquirió participación muchas veces mayoritaria en el capital social de empresas establecidas. Se modificó el artículo 123 Constitucional con el fin de que los trabajadores no tuvieran que esperar dos años para revisar sus salarios nominales. Se expandieron los beneficios de la seguridad social, se creó el INFONAVIT y FONACOT, se ampliaron las actividades de la CONASUPO.

"El gasto Público se aumentó, se crearon nuevos empleos, en 1970 el número de empleados en el gobierno federal y en las entidades paraestatales sujetos a control presupuestario era de alrededor de 826 000 personas, en 1976 llegó a ser casi de 1 millón 315 000 personas. Del total de incremento en empleos, más de la mitad se destinó a la atención del servicio educativo. Tenemos que fueron los servicios educativos y los relacionados con la protección de la salud los que absorbieron la mayor parte de incremento del empleo público" (Tello, 1978).

La "reforma educativa" tuvo su correspondiente en la universidad el nuevo régimen se propuso reconciliar al Estado con las universidades, se abre el reconocimiento de la necesidad de atender la demanda educativa, del respeto a la autonomía universitaria y del tratamiento preferencial

por parte del gobierno a las universidades, fundamentalmente a través del aumento sin precedentes del financiamiento universitario: "durante el periodo de 1958 a 1976 la tasa de crecimiento de los recursos económicos de todo el sistema educativo fue de 12.2 por ciento. En contraste, durante este mismo periodo la tasa de crecimiento de los recursos asignados al nivel superior fue de 22.5 por ciento, ritmo incluso mayor que el de la tasa de crecimiento de la matrícula de todo el sistema educativo, que fue de 6.9 por ciento" (Alcázar, 1984). Pero, racionalizando los servicios educativos en todos sus aspectos a través de la planeación administrativa y docente a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles. Se pone al centro la planeación como el medio para hacer posible la reforma, de acuerdo con la UNESCO y la OCDE que en los años sesenta miraban a la planeación como un medio para resolver las disfuncionalidades del sistema.

A finales de la década de los setenta siendo presidente López Portillo, la ANUIES y la SEP promueven la Ley de Coordinación de la Educación Superior con el documento "La planeación de la educación superior en México"; creándose en 1979 la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), haciendo hincapié en la necesidad de organizar las actividades y los programas institucionales con base en la PLANEACION (Payán, 1992); el proyecto fue definido como un intento de alcanzar el desarrollo armónico del sistema nacional de este nivel.

De acuerdo a la ANUIES y el Estado, se establece el "Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior", que intenta enmarcar el desarrollo de las universidades. La educación superior se concibe con finalidades más amplias: "Las instituciones de educación superior, además de tener la finalidad de conservar, transmitir y desarrollar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, cumple la misión de formar recursos humanos calificados que participaran activamente en el funcionamiento del sistema productivo y en la organización y dirección de la sociedad". (ANUIES, 1979).

Por fin, en 1980, el gobierno presenta un plan sectorial de educación, aclarando: Que la incertidumbre en el panorama internacional, la amplitud de la competencia comercial, las pronunciadas fluctuaciones económicas y el menor crecimiento de la producción y el comercio en el mundo en que vivimos, han provocado continuas correcciones y adaptaciones en los planes de los diferentes países en que se ha consolidado la planeación como instrumento de desarrollo" (Plan Global, 1980). Más tarde se aprobó el Plan

Nacional de Educación Superior 1981-1991: Lineamientos Generales. El nuevo plan nace en un momento singular, el de la baja de los precios internacionales del petróleo y, por tanto, el de la crisis de las finanzas públicas. Los supuestos y previsiones ahí obtenidas fueron rápidamente rebasados por la realidad y se hizo necesario actualizar el documento al año siguiente, utilizando el mismo rubro y modificando el periodo. Quedó así para el lapso 1982-1992.

Mientras construían el Plan Nacional de Educación, bajo supuestas contradicciones con la anterior administración, que denominó populista y que de alguna manera había abierto las puertas a la participación política de las universidades en el escenario nacional, López Portillo realizó una serie de acciones en contra de las universidades que se consideraban más politizadas, utilizando como política de enfrentamiento, la separación de los bachilleratos de las universidades.

El año de 1981 fue de grandes acciones (Alarcón, 2003): el 1º de enero el gobernador de Sinaloa, Antonio Toledo Corro anunció que la Universidad Autónoma de Sinaloa dejaba de impartir educación en las preparatorias ya que esos planteles dejarían de formar parte de la Universidad; el conflicto con la UAS se prolongó hasta diciembre de ese año. Enseguida, en febrero, el Gobernador de Yucatán Francisco Luna Kan, en un conflicto que duró ocho meses, decidió otorgar la autonomía a la universidad y separar las escuelas preparatorias en contra de la voluntad de los universitarios. El 10 de junio la Universidad de Baja California Norte, desincorpora las preparatorias argumentando falta de recursos y la necesidad destinar todo a Educación Superior. A mediados de agosto Pedro Vázquez Colmenares, Gobernador de Oaxaca, anunció que, con todo respeto a la autonomía universitaria, el Gobierno Estatal se haría cargo de la Educación Media Superior. En octubre la Asociación Estatal de Padres de Familia del Estado, "solicitó al Presidente de la República separar las preparatorias de la Universidad".

#### IV

Al producirse el relevo del poder ejecutivo el 1 de diciembre de 1982, la economía mexicana enfrentaba una situación de crisis sin paralelo en su historia contemporánea, 1982-1990, marca con suma precisión el advenimiento de una nueva fase en el desenvolvimiento del sistema económico mexicano. La década de los ochenta fue conocida como la "década per-

dida", el patrón de desarrollo sufrió cambios importantes, de la política económica extrovertida del periodo 1970-1982, con creciente déficit fiscal y externo y un alto endeudamiento con el exterior, se pasó a un proyecto conservador en lo financiero y progresivamente liberal. En efecto, es en los ochenta cuando las modificaciones de la acción pública parecieron manifestarse con especial claridad en el campo de la educación superior.

En el contexto de la crisis económica activada por la deuda externa las relaciones entre Estado y los sistemas y establecimientos nacionales de educación superior comenzaron una nueva etapa ligada esencialmente, a la relación entre planeación, evaluación y financiamiento público. Esto significó un cambio en las formas de intervención gubernamental, rompiendo los patrones de intervención que caracterizaron a los ciclos anteriores; de alguna manera la política delamadridista, sienta las bases para la formulación de las políticas salinistas y zedillistas en educación superior. La definición política de parte del Estado de restringir el financiamiento educativo, no reparó en las consecuencias ni en los impactos que ello trajo consigo.

Fue durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), cuando la crisis económica y la deuda externa rigieron la política, el Estado castigó drásticamente el gasto público en todos los sectores, y el financiamiento de la educación no fue ajeno a esta situación, estamos ante el final del largo ciclo expansivo iniciado al principio de los 70. Así lo dejan entrever dos indicadores. En 1982 representaba el 9.2% de egresos, para 1987 alcanzó sólo el 3.4%. Comparado con PIB, pasó de 5.5% al 4% durante el mismo periodo. Esta situación tuvo un efecto negativo en todos los rubros educativos (infraestructura, cancelación de proyectos, reducción de plazas, por mencionar sólo algunos) (Pérez y Romero, 1990). Los ocho años que integran esta etapa se caracterizan por una severa depresión, durante este periodo, por primera vez, desde 1932, el Producto Interno Bruto registró una reducción absoluta en su valor monetario real. En 1982 su tasa de crecimiento fue de -0.5% en 1983 de -5.3% y tras dos años de crecimiento positivo, en 1986 nuevamente bajó a razón de 4%. El crecimiento promedio general para toda la economía durante el periodo 82-88 no superó el 1%, ello refleja la atonía general de la economía en su conjunto de las ramas y sectores productivos. Esto a su vez, es un reflejo de los reducidos márgenes de inversión productiva. (Gutiérrez, 1991).

En este desfavorable entorno internacional de crédito escaso y caro y la declinación de los precios de hidrocarburos, la política económica se formuló considerando de inmediato, las restricciones financieras internas



que enfrentaba el país. El gobierno mexicano dejó caer el peso abrumador de la depresión económica sobre las espaldas de los trabajadores asalariados, por la vía de la contención salarial, la reducción de las prestaciones sociales, el descenso del gasto social y el desempleo abierto y subterráneo. Las remuneraciones a los asalariados, por ejemplo: se desplomaron de un 40.1% en 1976 a cerca del 25% en 1988. (Gutiérrez, 1991).

De 1983 a 1984, el gasto federal ejercido por el nivel de educación superior pasó apenas de 106 mil 928 millones de pesos a 140 mil 413. De 1984 en adelante, la mayoría de las universidades trabaja con déficit y las reducciones en sus presupuestos mantienen una tendencia a la baja. (Didriksson, 1987). En este marco, en la XXI reunión de ANUIES, en 1985 se aprobó un programa que se presentó como El Programa Nacional de la Educación Superior, (PRONAES), mismo que quiso ser un mecanismo de financiamiento extraordinario sostenido por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica para las universidades estatales, y que junto con el Sistema Nacional de Investigadores buscaron conformarse como programas orientados a sustituir las demandas de mayores montos presupuestales. De hecho, tuvo una vigencia como tal, de poco más de un año. Podemos concluir que el PRONAES fue el instrumento central del programa prioritario del ejercicio presupuestal de 1984-1985 de la SEP, entrando en desgracia por la substitución de su directo promotor Jorge Flores, por Rafael Velasco Fernández, quién inmediatamente propuso el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

Los últimos años del sexenio, se rigieron con el Programa para el Desarrollo de la Educación Superior, PROIDES (1986-1988), cuyo punto nodal fue apoyar la *Planeación de la Educación Superior*. A través del fortalecimiento del Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior (SINAPPES), creado diez años antes en el seno de la CONPES. El PROIDES fue aprobado en lo general durante la XXII Asamblea Ordinaria de la ANUIES en el mes de octubre de 1986. Un tema que tuvo que afrontar el PROIDES, a parte de otros, fue el del financiamiento de la educación superior. En el diagnóstico se expone, en primer lugar la situación que ha venido ocurriendo durante la década, con la aplicación de la política de austeridad del gobierno de Miguel de la Madrid y en este contexto se planteó como objetivo central el mejoramiento de la situación financiera de las Instituciones de Educación Superior (IES), esto por supuesto nunca llegó.

Para finales de la década y del sexenio (Fuentes, 1990), la educación era un territorio devastado: "El término devastación no es una exageración

catastrófica. La revisión de tan sólo cuatro facetas del sistema educativo al terminar el sexenio de la crisis mostraba que el calificativo era realista: 1. La población escolar había dejado de crecer, cuando existen insuficiencias tan grandes como que apenas la mitad de los niños termina la primaria. 2. El financiamiento público a la educación se redujo en 40 por ciento respecto a 1982 y en esa medida se han deteriorado las condiciones materiales de la enseñanza y los salarios de los profesores. 3. La burocratización se agudizó con la llamada descentralización. El poder dual ejercido por las autoridades de oficina y por la casta de dirigentes sindicales asfixiaba toda posibilidad de autenticidad y renovación en la escuela mexicana. 4. Nunca había habido tanta pobreza de ideas pedagógicas. La indiferencia y la confusión sobre el sentido de la educación predominaban en todos los niveles del sistema.

En la educación superior estamos ante el final del largo signo expansivo iniciado al principio de los 70. La matrícula creció a una tasa anual de 3.5 por ciento, lo que permitió en 1988 rebasar ligeramente el millón de estudiantes, pero el primer ingreso aumentó a tropezones sólo el 4 por ciento entre 1984 y 1988. Este fenómeno difiere radicalmente de las metas que el gobierno estableció en el infortunado PROIDES, según el cual el sistema debería haber crecido a una tasa de 15 por ciento y con un primer ingreso 50 por ciento mayor del que tuvo. Para Fuentes (1990) con este proceso, se estaba cancelando uno de los pocos canales de democratización social que había funcionado en el país durante las dos anteriores décadas.

La nueva política que nace en 1982 marca el quiebre entre el fin del Estado de Bienestar y un Estado nuevo que se caracteriza por la reorientación de prioridades, destacando dos líneas de acción particulares: el cambio estructural y la reordenación económica; el primero libera al Estado de la responsabilidad de ser el garante del crecimiento económico y el empleo, heredada del esquema de sustitución de importaciones; la segunda implica una serie de cambios entre los que destacan: el saneamiento de las finanzas públicas (como contraparte del gasto público deficitario y del endeudamiento externo); el control estricto de la inflación (con el razonamiento de que el crecimiento económico, por su efecto sobre la demanda efectiva, debe tomarse como un objetivo de segundo orden; la apertura externa de la economía (en oposición al proteccionismo tradicional de la política de industrialización vía sustitución de importaciones) (Gutiérrez, 1991). Este proyecto "modernizador", calificado como neoliberal, fue impulsado con más decisión y vigor en el siguiente sexenio, y continuado con Ernesto Ze-

dillo Ponce de León; mostraremos a continuación, cómo durante los años noventa, la educación superior en México registró transformaciones en los ámbitos de su organización, dimensiones, distribuciones y desempeños.

## V

A pesar de los problemas políticos que se generaron en la elección presidencial de 1988, que pusieron en duda la legitimidad del gobierno de Carlos Salinas de Gortari las condiciones económicas cuando asume la Presidencia de la República –además del control de la inflación, reservas internacionales importantes, renegociación de la deuda externa y tasas de interés bajas–, le dan la posibilidad de remontar lo político y consolidar con su Programa para la Modernización Educativa las políticas de ajuste que se venían planteando en el anterior sexenio para la educación superior.

El *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* presentado por Salinas de Gortari el 9 de octubre de 1989, retoma como objetivos: el mejorar la calidad de la educación superior, el atender a la demanda y vincular la educación superior con las necesidades del desarrollo nacional; presenta algo novedoso como impulsar la evaluación con la meta de emprender la reorganización interna, y la racionalización de los recursos del subsistema y de las instituciones, a través de seis estrategias:

1. Descentralización y regionalización.
2. Ampliación del campo de concertación y operatividad de las instancias de coordinación.
3. Simplificación y agilización de los procedimientos de la administración pública respecto a la educación superior.
4. Apoyos decididos a la educación superior.
5. Aplicación de manera óptima de los recursos disponibles.
6. Evaluación permanente de los logros y procesos de la educación superior. (SEP 1989)

Como mecanismo para operar los puntos anteriores, el 23 de noviembre de 1989, instala la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en el seno de la CONPES. La Comisión quedó integrada por ocho miembros: cuatro del sistema federal y cuatro del Consejo Nacional de la ANUIES, una de las primeras acciones fue promover un autoestudio,

iniciando la regulación de la información necesaria para construir un conjunto de indicadores básicos.

Continuando con el proceso y el objetivo de ir creando una cultura de evaluación al interior de las instituciones de educación superior, la ANUIES presenta la *Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior*, en su reunión extraordinaria de Tampico, Tamaulipas, en julio de 1990. En este documento se manifiesta como objetivo principal transformar cualitativamente el sistema de educación superior, a través de la *evaluación permanente*, proponiendo dos ejes articuladores de esta política para impulsar la modernización de la educación superior: a) autoconocimiento de cada una de las instituciones y como consecuencia del sistema en su conjunto; y b) la asignación de recursos extraordinarios como medio para alentar de manera más racional los proyectos académicos de las instituciones.

De acuerdo con estas propuestas las instituciones de Educación Superior transitarían de la planeación directriz de largo plazo a la planeación estratégica; de los criterios cuantitativos de financiamiento a los de carácter cualitativo; de salarios homologados a estímulos diferenciales al desempeño (Sistema Nacional de Estímulos al Desempeño Académico); de total dependencia del subsidio público a la diversificación financiera; hacia una mayor apertura social de las instituciones y, por último, como resultado de estas políticas, hacia la acreditación y certificación social.

En 1991, se editó el Informe para el Secretario de Educación Pública Manuel Bartlett, realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), en el cual se tratan asuntos como: política de admisión de alumnos; la autonomía universitaria; la relación entre cantidad y calidad etcétera. Es esencialmente un documento que describe, evalúa y califica desde una perspectiva global el estado de las instituciones de Educación Superior, planteando "soluciones que permitirán cambios cualitativos" (Coombs, 1992). Se crearon los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o Comités de Pares que en diez años evaluaron unos mil programas e IES (1991). El CENEVAL (1994), con la misión de elaborar instrumentos de evaluación en gran escala para el ingreso a la educación media superior, licenciatura y posgrado (EXANIS), y para el egreso de diversos programas de licenciatura (EGELS), con más de 5 millones de exámenes aplicados hasta 2001. (Martínez, 2001)

Una línea de acción novedosa, es la que tiene que ver con las universidades tecnológicas (UT), nuevo tipo de IES que el gobierno federal comenzó

a promover, a principio de la década, cuyo objetivo es "formar personal con un nivel más alto que el de la educación media superior, sin llegar al de licenciatura, teniendo como destino laboral puestos de dirección en niveles cercanos a la producción (mandos medios), sobre todo en empresas industriales y comerciales" "las tres primeras UT se establecieron en 1991, y al final del sexenio de Carlos Salinas, no se veía con claridad si la idea seguiría siendo un elemento importante de las políticas públicas de la nueva administración federal –como sucedió– al grado de que este componente se volvió uno de los más enfáticamente defendidos por las nuevas autoridades de la SEP, lo que se reflejó en un aumento del número de las UT que, en 1999, llegó a 36 . (Martínez, 2001)

Entre 1992 y 1993 todo era optimismo y bonanza. Los preparativos para que el acuerdo comercial se alcanzara se encontraban en su apogeo. Para 1994, la situación cambió radicalmente. El primer día en que el TLC entró formalmente en operación (el año nuevo de 1994), un ejército de indígenas irrumpió en Chiapas, proclamándose en contra del Tratado, por considerar que sería el mecanismo que justificaría su desaparición como cultura comunitaria ancestral.

En los siguientes meses se sucedieron acontecimientos trágicos en el país —el asesinato Luis Donaldo Colosio, el de José Francisco de Ruiz Mas-sieu, en el marco de la sucesión presidencial, y a la descomposición visible del régimen político se le sumó una nueva deblacle económica. A principios de 1995, la economía de México se colapsó, se devaluó la moneda, se intervinieron las finanzas públicas por parte de los organismos internacionales, llegaron recursos de salvación de parte del gobierno de Estados Unidos y el efecto multiplicador de la crisis mexicana se resintió en el conjunto del sistema financiero internacional. Se conoció como el "efecto tequila".

Ernesto Zedillo llegó al gobierno después de unas elecciones competidas y no cuestionadas, con una amplia ventaja en votos sobre sus contrin-cantes. En 1995 el presidente presentó en la ceremonia conmemorativa del XLV aniversario de la ANUIES, diversas tesis para conducir las instituciones universitarias, destacando las siguientes: a) La cobertura: es de lamentar que desde hace unos 15 años la matrícula universitaria haya permaneci-do estancada en alrededor de un millón doscientos mil estudiantes; "un país con 90 millones de habitantes, con esa matrícula en instituciones de enseñanza superior —dijo el presidente Zedillo—, es un país que ataca de manera deficiente ese aspecto crucial de su desarrollo". b) La vinculación: "sin menoscabo de los altos valores de la libertad académica, hoy en día las

universidades tienen el enorme desafío de articularse para dar respuesta a los problemas económicos y sociales del país”, c) La calidad: “debemos ser muy objetivos y reconocer que en México es mucho lo que hay que hacer en este rubro” (Blanco, 1996).

Con Salinas, antes de la crisis México fue aceptado como miembro de la OCDE, esto implicaba que ya habíamos llegado *al primer mundo*, desde entonces este organismo para el caso mexicano ha emitido tres documentos de gran importancia, se trata de los textos sobre *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología en México* (OCDE, 1994) y, sobre todo, *Exámenes Sobre las Políticas de Educación Superior* (1997) que la organización preparó para México, el cual comprende un documento elaborado por una comisión de expertos mexicanos y otra parte elaborada por expertos internacionales. Es importante señalar que algunos de los ejes y políticas derivados de este estudio han tenido un impacto muy relevante en la educación superior en el contexto nacional. Entre ellos destacan:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación)
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos)
- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión)
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales)
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados)
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua)
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales)
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas)

Desde mediados de la década, en parte promovido por los CIEES y en parte como resultado de la globalización y el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, comenzaron a formarse agencias acreditadoras para diversas carreras o grupos de ella, como medicina, ingeniería, veterinaria o contaduría. A final del decenio su número superaba ya la docena y la

acreditación de los programas académicos iba en aumento.

En las últimas semanas del sexenio 1995-2000, se creó un organismo cuya misión es reconocer a las propias agencias acreditadoras. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) constituido como asociación civil, con participación de la SEP, la ANUIES y varios de los principales colegios de profesionales y academias científicas del país. (Martínez 2001).

En cuanto al financiamiento debemos decir que año con año, al discutirse el presupuesto de egresos de la federación en la Cámara de Diputados, las autoridades educativas sostenían que era imposible rebasar los niveles tradicionales asignados al gasto en este rubro (alrededor de 4% del PIB para el gasto federal y de 6% para el total); "no hay recursos" era la respuesta tajante a cualquier intento de replantear sobre otras bases la distribución presupuestal y de fortalecer las finanzas educativas del país, ante las necesidades presentes y, sobre todo, futuras. Esta situación fue objeto de cuestionamientos repetidas veces sobre todo al cotejar la actitud del presidente Zedillo con sus afirmaciones, y al comparar este "mito del 6%" con la generosidad con el que el gobierno federal trató la quiebra bancaria y acudió a otros rescates. Mañosamente la SEP no dio cifras del gasto por habitante o por alumno sino sólo datos globales que no resultan significativos. Es así como Manuel Ulloa (2005) analiza los cuatro primeros informes de gobierno del Presidente Ernesto Zedillo, en los cuales manifestó el gasto que su administración había destinado a la Educación Superior y de Posgrado, que incluye también como referencia, el gasto que ese mismo rubro había destinado el gobierno anterior en 1994, y nos muestra que "Deflactando el Gasto Federal en Educación Superior y Posgrado, con el índice implícito del producto interno bruto (PIB), del INEGI, que el gasto por alumno inscrito en instituciones públicas de educación superior, había sido menor, en todos los años de la administración del Presidente Zedillo, al de 1994 -último año del gobierno anterior- y que con base al Proyecto del Presupuesto de Egresos, que el Ejecutivo Federal había enviado a la Cámara de Diputados para 1999, el gasto previsto para ese año resultaría 46.% menor al de 1994." Con gran asombro, cuatro meses después, en los anexos al 5º Informe de Gobierno, había cambiado la historia oficial acerca del financiamiento de la educación superior en México y eso no fue todo, las cifras volvieron a modificarse un año después en el 6º Informe.

Podemos concluir que en todos los años de esa administración el Gasto Federal en Educación por alumno matriculado en instituciones públicas

(de todos los niveles educativos) fue menor en términos reales al ejercido en 1994, último año de la administración anterior. Esta disminución en el gasto por alumno resulta aún más grave si tomamos en consideración que la estructura de la matrícula pública del "sistema escolar" cambió. El incremento del Gasto Federal en Educación Superior de 1994 a 2000, según las cifras oficiales, fue de 19.3%, en tanto que la matrícula pública de este nivel educativo aumentó en 27.2% (Ulloa, 2005).

## VI

Cuando Vicente Fox ganó las elecciones presidenciales del 2000, muchos pensaron que se avecinaban cambios profundos en la vida nacional; la apuesta había sido por el cambio en diversos campos de acción pública como el de la educación superior. Fox logró convencer a destacados investigadores educativos de formar un equipo de transición, que trabajaría sobre la problemática y las propuestas para la educación en particular la superior; este equipo presentó un documento para la elaboración de la política educativa durante el periodo 2001-2006. Este documento "*Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*", señala de manera explícita dos desafíos fundamentales que enfrentará el sistema educativo mexicano: equidad y calidad.

En septiembre de 2001 se presenta el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, y en la *Sección Educación Superior se presenta como un objetivo fundamental "una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI"*. Reconocidos científicos educativos se aprestaron a analizar dicho Programa, Carlos Ornelas (2001) apuntó: "el Programa asienta que se buscará que el gasto en educación, sin contar con lo que se destina a ciencia y tecnología, llegue al 8% del Producto Interno Bruto en el 2006. Meta difícil, casi imposible, aun si se aprobara el paquete fiscal que propone el gobierno de la República. ... señala, correctamente que no basta con incrementar los recursos financieros, sino que hay que aplicarlos mejor y rendir cuentas del ejercicio..." Más adelante plantea que en el Programa no define cómo se cumplirán los propósitos; de qué manera se esparcirán las políticas y las intenciones a los gobiernos de los estados, al SNTE y a toda la sociedad a que participen en la ejecución del Programa.

Para Javier Mendoza (2000), las evaluaciones muestran, a lo largo de nuestra historia, enormes distancias que han separado las promesas de las realizaciones. Sin embargo ahora, con el triunfo de Fox, hay una nueva



correlación de fuerzas políticas que hacen despertar en la sociedad la esperanza de que ahora sí la prioridad otorgada a la educación se reflejará en los hechos. Sin embargo, aclara, que en los documentos de Alianza por el cambio y en el libro de Fox hay muy pocas referencias a la Educación Superior. Sin embargo, en la reunión que sostuvo con los titulares de las instituciones asociadas a la ANUIES dio a conocer, por medio de una teleconferencia, las líneas fundamentales para impulsar este nivel educativo.

Fox se comprometió, sin mayor especificación de tiempos y condiciones, a duplicar el presupuesto federal de las universidades públicas de todo el país e incrementar los recursos a los institutos tecnológicos y a las universidades tecnológicas, hasta alcanzar 1% del PIB el de 2000 era de 0.48%; también habló de aumentar los recursos en ciencia y tecnología para alcanzar el 0.8% del PIB durante el sexenio, en 2000 era del 0.35%. Luego de cinco años y una vez aprobado el "paquete económico" para 2006, existen elementos suficientes para realizar un balance del grado de cumplimiento de los compromisos asumidos por el gobierno federal para impulsar de la educación superior, la ciencia y la tecnología.

De acuerdo con Labra (2005), durante la administración foxista no se registraron cambios cuantitativos relevantes en el financiamiento público a la educación superior, como no sea para retroceder. Entre 200 y 2005 el monto de los recursos asignados por el gobierno federal a las instituciones públicas de Educación Superior, mediante los programas extraordinarios, registró en términos reales, un balance negativo, que explican los avances lentos y desiguales en la superación de los rezagos estructurales y en el mejoramiento de la calidad del conjunto de las instituciones de educación superior. Se realizaron algunas "fintas", para promover la asignación del subsidio ordinario federal a las instituciones de educación superior mediante criterios que aseguren mayor transparencia, certidumbre, objetividad y equidad, la SEP y ANUIES, impulsaron la construcción de un "Nuevo modelo de asignación del subsidio ordinario federal", a partir de 2001, mismo que no fue reconocido por el gobierno federal, y cuando se intentó impulsar en el ejercicio presupuestal de 2005, formó parte de la controversia promovida por el Ejecutivo Federal contra el presupuesto aprobado por la Cámara de Diputados, y en el proyecto de presupuesto 2006 no están considerados recursos conforme al modelo.

Para mostrar nuestras afirmaciones se presenta un análisis sobre el financiamiento a la educación superior elaborado por Armando Labra Manjarrez (2005): "Los diversos indicadores cuantitativos del financiamiento

público a la educación superior muestran para el período 2001-2005 una situación general de estancamiento, matizada por dos momentos: de 2001 a 2002 con un crecimiento moderado; y, a partir de 2003, se inicia un proceso de involución que nos regresa a una posición similar a la del arranque de la presente administración, pero con la necesidad de enfrentar la atención de una matrícula pública 23% superior y una tasa de cobertura que tiende a mantenerse estancada en un nivel cercano a 23% de la población en edad de 19 a 23 años".

- En términos reales, entre 2001 y 2005 el gasto federal en educación superior aumentó en 12%. En el mismo período, la matrícula en instituciones públicas de educación superior aumentó 23%, es decir, casi el doble.
- Entre 2001 y 2005 la participación del gasto federal en educación superior respecto del gasto total del sector público se ha mantenido en 2.7% y dentro del gasto programable su aporte entre ambos años apenas representa 3.7% del total
- Dentro del gasto en desarrollo social, el gasto federal en educación superior mantuvo una participación no sólo estática, sino moderada y decreciente, que pasó de 6.2% en 2001 a 6.1% en 2005
- Como porcentaje del gasto educativo federal, entre 2000 y 2002 el gasto federal en educación superior registró una proporción modesta al alza y finalmente decreciente, al pasar primero de 15.5 a 17.2%, para situarse en 16.1% en 2005
- En el Promae, el gobierno federal se comprometió a alcanzar en 2006 una meta de gasto público en educación superior de 1% del PIB. Sin embargo, dicho porcentaje, luego de aumentar de 0.58 a 0.66% entre 2000 y 2002, decayó a 0.63% en 2005
- Siendo el ritmo de crecimiento de la matrícula escolar en instituciones de educación superior públicas mayor al aumento del gasto público federal en ese nivel, el gasto federal en educación superior por alumno, a precios de 2006, se estancó, disminuyendo, incluso, de 35 664 pesos en el año 2001 a 34 108 en 2005.

Podemos concluir que en contra de los compromisos adquiridos por Fox para impulsar la educación superior, los recursos que políticamente destinó a este rubro son menores a los de Ernesto Zedillo y ambos inferiores al de Carlos Salinas, lo que se traduce en un gasto menor por alumno. Sus

acciones en materia de financiamiento de la educación no se ajustan a sus compromisos de campaña y no sólo que difieren de las políticas de los gobiernos llamados "neoliberales" sino que además las acentuó.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Acosta Silva, Adrián (2002). "En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.7. núm. 14.

Aguilar, Villanueva Luis F. (1996). *El estudio de las Políticas Públicas*, Primera Antología, México, Porrúa.

Alcázar, Josefina (1984). *Universidad y Financiamiento*, México, UAP.

ANUIES (1990). "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior". en *Revista de la Educación Superior*, núm. 75, México.

ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo una propuesta de la ANUIES*, México.

Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada (2000). *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*.

Blanco, José (1996). *Educación, Política y Economía*, México, UNAM, FCPyS

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Ediciones UNESCO

Didriksson, T. Axel (1987). *Estado y Educación Superior en los Ochentas*, Foro Universitario núm. 76.

Fuentes Molinar, Olac (1990). "Los retos educativos del sexenio", en *México en la década de los ochenta. La modernización en cifras*, Rosa Albina Garavito y Augusto Bolívar (coords.). México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Guevara, Niebla Gilberto (1983). *El Saber y el Poder*, México, Editorial Universidad de Sinaloa.

Gutiérrez, Roberto (1991). *La década perdida para el desarrollo en la Economía Mexicana en la Década de los 80's*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco

Labra, Manjares Armando (2005). "Financiamiento a la educación superior, la ciencia y la tecnología", en *Revista Economía*. UNAM vol. 3, núm. 7.

\_\_\_\_\_ (2005). "Hay dinero, pero las universidades no importan", Diario *La Jornada*.

- Latapí, Sarre Pablo (2001) *¿Sirve de algo criticar a la SEP?*, Comentarios a la memoria del sexenio 1995-2000, s/e.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). "Las políticas mexicanas en los años noventa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 14. Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, Javier Rojas (2000). "Vicente Fox y la Educación", en *Revista Este País*, núm. 115. México.
- OCDE (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación Superior*, México
- Ornelas, Carlos (2001). "El Programa Nacional de Educación 2001-2006", en *Revista Este País*, núm. 128 México.
- Pérez Haro, Eduardo y Miguel Ángel Romero (1990). "Básicos y Mínimos de Bienestar", en *México en la década de los ochenta. La modernización en cifras*, Rosa Albina Garavito y Augusto Bolívar (coords.), México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
- Philip H, Coombs (1992). *Estrategias para Mejorar la Calidad de la Educación Superior en México*, Informe para el Secretario de Educación Pública, realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE). SEP/FCE.
- SEP (1980) *Plan de Desarrollo 1980-1982*, Poder Ejecutivo Federal, México
- SEP (1989) *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, Poder Ejecutivo Federal. México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Poder Ejecutivo Federal. México.
- Plataforma Electoral de la Alianza por el Cambio (2000). *Propuestas temáticas y 150 propuestas de Vicente Fox*.
- Fox, Vicente (2000). *Vicente Fox propone*, México, Ediciones 2000.
- Ulloa, Manuel (2005). *Los Desafíos de la Estadística Universitaria en el Financiamiento de la Educación Superior Pública a partir del Uso de la Información Oficial*. s/r

## LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ELEMENTOS PARA SU REFLEXIÓN

Aída del Carmen Becerra Porras<sup>1</sup>  
Paz Dieguez Delgadillo<sup>2</sup>

Al final de la década de los sesenta y hasta mediados los setenta, en el ámbito mundial se percibe el fin de un largo periodo iniciado al término de la Segunda Guerra Mundial; este nuevo escenario identificado por un rápido desarrollo económico, principalmente en los países desarrollados, define un nuevo modelo de progreso basado en la proposición de que el desarrollo era un problema exclusivamente económico, por lo tanto, a cualquier costo había que alcanzar objetivos de producción y eficiencia, al suponerse que los desequilibrios serían corregidos de manera natural una vez superada la fase de despegue. Este nuevo modelo de desarrollo entró en crisis en los primeros años de la década de los setenta por varias razones, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- La agudización de las desigualdades entre países dentro del sistema internacional y la consolidación de mecanismos de exclusión.
- El incremento de desigualdades dentro de las sociedades, tanto en las de países que estaban en desarrollo, como en las de países industrializados.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología de la BUAP.

<sup>2</sup> Maestra en Administración Educativa. Profesora-Investigadora del Centro de Estudios de la Universidad (CEU), Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

- La absorción de la rentabilidad debido al incremento de la población y por la presencia de clases sociales más desfavorecidas.
- La generación de bajas condiciones de vida.
- Las grandes migraciones del medio rural a los centros urbanos, generando grandes cinturones de pobreza crónica.
- El incremento de desempleados.
- La agudización de la pobreza.
- La aparición de la vulnerabilidad política.
- La promoción de la corrupción y la desidia administrativa, generadas por una cultura de éxito a cualquier costo.

Este modelo de crecimiento económico basado en el uso indiscriminado de la tecnología, misma que generaba contaminación, provocó además en los países industrializados un agotamiento de los recursos naturales y una rápida pérdida de la capacidad para que el medio ambiente natural soportara ese ritmo de desarrollo económico; aún así, este modelo se trasladó a los países subdesarrollados, provocando también en ellos una aceleración en los procesos de deterioro ambiental, la destrucción de reservas y zonas naturales fundamentales para la vida en todo el planeta. Tal crisis provocó un conflicto en el modelo liberal de desarrollo que afectó los ámbitos: internacional, nacional, regional e individual, y a los sectores: político, económico, social y cultural.

Se hizo entonces necesario buscar nuevos modelos de desarrollo, generar nuevas vías de integración y cooperación, que traerían inevitablemente como consecuencia transformaciones profundas en las diferentes conceptualizaciones y papeles que debían desempeñar el Estado y la sociedad civil, haciéndose presente el riesgo de incrementar la pobreza y la amenaza de crisis ecológicas en el ámbito mundial; por lo tanto, se hace presente la necesidad de diseñar nuevos contratos sociales basados en el consenso internacional.

El modelo liberal de desarrollo, como puede observarse, fue consecuencia de la nueva dinámica generada por el incremento de las relaciones internacionales y el surgimiento de una corriente de pensamiento que rechazaba la posibilidad de un crecimiento puramente económico. Considerando entonces que el desarrollo debía verse reflejado en otros aspectos como por ejemplo:

- En políticas de distribución que promuevan la equidad social.

- En procesos de ajuste que pudieran reflejarse en el desarrollo social a través del crecimiento económico.
- En la mejora de la calidad de vida para toda la población.

El resultado fue la definición de alternativas de crecimiento englobando aspectos sociales, económicos y políticos, y reconociendo la importancia de tomar en cuenta los procesos de desarrollo y la cultura de cada país y región. Es así que se fueron generando diversas teorías económicas que hacen serias críticas al modelo liberal, destacando la vulnerabilidad política, financiera y comercial en los países subdesarrollados, enfatizando la necesidad de transformación en las relaciones entre los diferentes países.

En los años ochenta reaparece el liberalismo económico, situándonos nuevamente ante políticas económicas que enaltecen el crecimiento económico, sin importar que esto sea a costa de sacrificar la equidad y de incrementar las desigualdades sociales; las políticas monetarias y la oferta, sustentando los "planes de ajuste", "las terapias de choque", las privatizaciones masivas y la flexibilización del mercado laboral, desplazando radicalmente a las políticas fiscales y de demanda, sin ponderarse el costo social de estas nuevas políticas y arriesgando, además, la estabilidad democrática de los países. Este nuevo modelo muestra que buscaba un desarrollo sistémico, tanto en el ámbito nacional como internacional, considerando que el centro de cualquier política de desarrollo debe ser el propio hombre, y que su principal regla de inversión debe ser necesariamente el capital humano; esta nueva conceptualización requiere de un crecimiento económico que proporcione justicia y oportunidades para todos.

El desarrollo humano debe estar en función del entorno familiar, social, cultural y medioambiental y considerarse un proceso educativo gradual, fruto de enseñanzas, aprendizajes y experiencias, ser vivido en un contexto de circunstancias concretas y valores asumidos en cada época y en cada cultura. Por otro lado, este modelo de desarrollo exige también un replanteamiento en las relaciones económicas y sociales. Empieza así a percibirse un consenso en cuanto a la necesidad de conciliar la inserción internacional, a través de la construcción de un tejido productivo y social de manera articulada, que genere una integración económica mundial que pueda garantizar el desarrollo económico.

En consecuencia, la globalización de la economía propicia la pérdida de los límites territoriales en forma rápida y creciente; originándose cambios en el ámbito internacional al permitir la libre competencia de

mercado; esto ha permeado también irremediablemente el ámbito de la educación, generando la necesidad de una revisión constante de los sistemas y las políticas educativas, posibilitando la generación de respuestas a las demandas derivadas de un mundo cada vez más globalizado. Se considera que el papel de la educación es fundamental para abrir la posibilidad de nuevos modelos de desarrollo dinámico, capaces de abrir expectativas en el desarrollo de habilidades necesarias para insertarse en este contexto global.

Haciendo referencia en particular a la educación superior, la globalización demanda "excelencia", Amador Bautista (1998), señala que "la educación superior y la formación profesional enfrentan la urgente necesidad de contribuir al desarrollo nacional y alcanzar los 'estándares de calidad' que exige la globalización de la economía " (p. 39). En este sentido, la globalización ejerce una fuerte presión sobre las instituciones de educación superior, particularmente a las universidades, se les requiere que sean de calidad y que sean reconocidas a partir de la acreditación, es decir, que sean competitivas.

De igual manera, la comunidad profesional enfrenta retos nuevos ante la globalización: "Los tratados de libre comercio con América del Norte, la Unión Europea y América Latina crean nuevas oportunidades y mercados de trabajo para el(la) profesionista mexicano(a), pero al mismo tiempo, estos tratados abren las puertas a profesionistas de otros países creando una mayor competencia tanto en México como en el extranjero" (Medellín, 2000, p. 10). En este contexto, día a día se le exige cada vez más a las universidades en cuanto a la eficiencia, la calidad y la rendición de cuentas; la universidad es parte de la sociedad, por ello es necesario que presente resultados claros y tangibles, en todo momento; ya que la educación de calidad constituye una demanda social (Arce Gómez, 2005; Alarcón y Méndez (s/f).

Organismos internacionales, como por ejemplo, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en su propuesta para la década de los noventa, manifiesta que la incorporación del progreso técnico constituye un eje de transformación productiva, y emprende acciones junto con otros organismos internacionales para favorecer la vinculación sistemática entre educación, conocimiento y desarrollo, proponiendo estrategias de articulación entre dos objetivos principales: la formación de una nueva ciudadanía y el mejoramiento de la competitividad internacional de los países de América Latina para poder fortalecer su productividad y elevar el nivel de vida;



esta estrategia requiere de políticas que respondan a criterios de equidad y desarrollo equilibrado que lleve al cumplimiento de metas establecidas para el desarrollo eficaz de la región.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, aprobada en París, en octubre de 1998, plantea la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior (IES) asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas sobre la utilización de recursos públicos y privados nacionales o internacionales. Asimismo se menciona que la calidad de la enseñanza superior: "es un concepto pluridimensional que deberá comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados en transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad" (UNESCO, 1998). Es necesario también, implementar reformas institucionales que conlleven a una integración social y a una mayor autonomía de las instituciones educativas para que puedan desarrollar sus programas educativos con mayor eficacia, responsabilidad y pertinencia.

En consecuencia, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), señala que el mejoramiento y aseguramiento de la calidad está vinculado a procesos de evaluación que permitan a las instituciones conocer de manera sistemática los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La preocupación por la calidad de la educación superior no es una novedad, se podría decir que ha estado presente desde el origen de las universidades, sin embargo, la calidad vinculada con la evaluación y la acreditación es relativamente reciente<sup>3</sup>.

## **PROBLEMÁTICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Habría que plantear algunas consideraciones con respecto a la situación en

---

3 La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior "surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de "Estado Benefactor" por el de "Estado Evaluador". Forma parte del llamado "discurso de la modernización" (Tünnermann Bernheim, 2002, p.7). "En los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y en países europeos existe una sólida y probada experiencia en cuanto a evaluación y acreditación universitaria. La experiencia en América Latina es limitada y reciente, aunque se aprecia un creciente interés por incorporar esta metodología a los sistemas nacionales de educación" (González, E.L.; y Ayarza, E.H, p. 4).

la que se encuentra la educación superior<sup>4</sup>, que de acuerdo con González, y Ayarza (2006),<sup>5</sup> a partir de los años setenta se acrecienta la matrícula en las IES como consecuencia del incremento educativo de los países y del surgimiento del modelo neoliberal que permite el libre mercado en la educación superior; el crecimiento de la posibilidad de empleo se encuentra en crisis y el surgimiento de una demanda cada vez mayor de profesionales en el sector privado con características de ocupación diferentes. Aparece entonces la educación privada a partir de diversas instituciones con características variadas, por ejemplo aparecen los centros e institutos que ofrecen carreras cortas; las universidades de fácil acceso y otras más destinadas a la formación de cuadros directivos; se observa también un incremento de universidades que ofrecen educación a distancia, fundamentadas en el concepto de educación permanente, propiciando que un gran número de estudiantes, no necesariamente jóvenes, tengan acceso a la educación bajo esta modalidad.

Lo anterior provoca una restricción del gasto fiscal en la educación superior, en concordancia con este modelo neoliberal, surge entonces la preocupación del Estado por la eficiencia en el uso de los recursos públicos, dando lugar a un cambio en las funciones universitarias tradicionales; otorgando mayor importancia a la docencia, en función de ser la que emplea mayores recursos y es fuente constante en la generación de ingresos; los investigadores por su parte, han tenido que buscar financiamiento externo; mientras que otra función universitaria, la de extensión, se ha transformado al preocuparse únicamente por ofrecer actividades de difusión que sean rentables y que generen ingresos.

Las consideraciones planteadas hasta ahora, constituyen un referente importante para reflexionar en cuanto a la problemática de la calidad en la educación superior; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), focaliza la atención en este concepto y proporciona un diagnóstico de la problemática que afecta la calidad en el ámbito educativo, el cual se localiza en El Programa Nacional de Educación 2001-2006<sup>6</sup> y que es necesario considerar como un referente para situar a las diversas

---

4 La Educación superior comprende "los estudios de técnico superior o profesional asociado, de licenciatura y de posgrado, que a su vez incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado. De acuerdo a la clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura" (ANUIES, 2000, p. 34).

5 Se desconoce la fecha de publicación del documento; sin embargo, para fines de este trabajo se refiere la fecha en que fue consultado el mismo: 17 de mayo de 2006.

6 Elaborado por la Secretaría de Educación Pública.

dimensiones que están relacionadas con la calidad; dichos problemas se describen a continuación:

- Rigidez en los programas educativos: en la formación profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes. Las licenciaturas, en general, fomentan la especialización temprana, tienden a ser exhaustivas, tienen duraciones muy diversas, carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente de la formación de valores, de personas emprendedoras y del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores.
- Baja eficiencia terminal: en promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura y alrededor del 40% de los que cursan posgrados logran concluir estudios y titularse, lo que representa tanto un gasto de los recursos destinados a la educación como la frustración de legítimas aspiraciones personales. Los tiempos para lograr la titulación o graduación son significativamente mayores de los programados y en la mayoría de las instituciones la diversificación de las opciones para la titulación es escasa y los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que en ocasiones provoca que los estudiantes no concluyan los trámites correspondientes.
- Desempleo y subempleo de los egresados: los egresados de la educación superior han sido pilares del desarrollo nacional. Pero existen tendencias preocupantes relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas. Ello apunta tanto a deficiencias en la formación proporcionada y, en el mundo del trabajo, a una oferta excesiva de egresados en ciertos programas.
- Falta de integración de las actividades de difusión con la docencia y la investigación: los programas y actividades de difusión que realizan las IES constituyen un elemento importante para la promoción social de las expresiones artísticas y culturales. Sin embargo, por lo general, estos programas no toman en consideración las preferencias de los estudiantes y tienen una contribución insuficiente en su formación integral.
- Falta de consolidación del servicio social: la prestación del servicio social se realiza con asimetrías debido a la heterogeneidad de las reglamentaciones sobre la materia y a un conjunto de factores de tipo académico, estructural, cultural y económico. Los proyectos de servicio social se ubican orgánicamente, en casi todos los casos, en el área ins-

titucional de difusión de la cultura y extensión de los servicios y, por lo general, se encuentran débilmente articulados con los objetivos de los programas educativos. En ocasiones, la prestación del servicio social es considerada por los alumnos como un obstáculo para la titulación.

- Falta de integración de cuerpos académicos consolidados: algunos de los programas organizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y por las propias IES públicas, en la última década, han tenido como resultado una mejor preparación del personal académico de tiempo completo, reflejada en una creciente proporción de profesores de posgrado. Sin embargo, el número de cuerpos académicos consolidados es aún pequeño y su distribución en el país insuficiente y desigual. A ello se agrega la escasez de políticas institucionales y programas para habilitarlos en las tareas docentes.

- Insuficiente producción de conocimiento: aun cuando la producción científica del país se ha triplicado en el último decenio, la contribución al total mundial al año no llega al 1%, lo cual es inferior a lo que se espera para una economía con las dimensiones de la mexicana. En las instituciones públicas de educación superior se realiza la mayor parte de la investigación científica y humanística del país. Sin embargo, la capacidad institucional para la investigación está distribuida muy heterogéneamente en el territorio nacional y su debilidad en muchas de las dependencias e instituciones que por su misión deberían cultivarla afecta la calidad de los programas educativos.

- Debilidad en los programas de posgrado: el desarrollo del posgrado ha sido desigual tanto en la calidad de los programas como en la atención de las distintas áreas del conocimiento. En la última década se crearon casi 2,000 programas, de los cuales un número considerable no cuenta con la infraestructura ni con el personal académico idóneo para asegurar una adecuada formación. De los casi 2,500 programas que por sus objetivos de formación podrían formar parte del Padrón de Posgrados de Excelencia del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), sólo 500 han sido reconocidos por su buena calidad. Por otro lado, la baja matrícula en las áreas de ciencias exactas, ingenierías y tecnológica lo suficientemente diversificada y sólida como para enfrentarse a los desafíos del desarrollo nacional.

- Deficiente participación de la sociedad en el desarrollo de la educación superior: se advierte que la sociedad tiene un conocimiento insuficiente acerca de la naturaleza, los fines y los resultados de las

instituciones de educación superior, así como una débil participación organizada en su apoyo.

- Consolidación insuficiente del sistema de evaluación y acreditación: a pesar de la existencia de organismos como los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), que ha realizado más de dos mil seiscientas evaluaciones externas a programas educativos, y del COPAES, establecido en el año 2000 para lograr reconocimiento a los organismos acreditadores, las acciones aún son limitadas e insuficientes para asegurar la mejora continua de la calidad de la educación superior y para que la sociedad esté cabalmente informada de sus resultados.
- Disparidad en la calidad de las instituciones privadas: la oferta de programas educativos en instituciones particulares se ha expandido notablemente en los últimos años, sin embargo el crecimiento de este sistema ha sido heterogéneo; por un lado, se han desarrollado instituciones que tienen logros significativos y han alcanzado un amplio prestigio social y, por el otro, han surgido numerosas instituciones pequeñas cuya calidad ha sido objeto de cuestionamiento a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por mejorar los requisitos y procedimientos para el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por los gobiernos federal y estatales. Además, las instituciones particulares consideran que el marco normativo vigente dificulta la innovación y desarrollo de las mismas, que existe una excesiva burocratización en los trámites, y los gobiernos estatales no cuentan con suficiente capacidad para la evaluación y supervisión.
- Salarios insuficientes del personal académico y administrativo: en las instituciones públicas se han rezagado. Adicionalmente, los programas de estímulo al desempeño del personal académico, si bien han permitido retener a los profesores de carrera el más alto nivel en las instituciones públicas, adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento, como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los de grupo, la heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, la desproporción que guarda el monto de los estímulos respecto al salario, y el escaso reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos que realizan los profesores.
- Los programas de apoyo extraordinario: los programas que el gobierno federal puso en operación para la modernización de la educación su-

terior en la década pasada permitieron ampliar la infraestructura académica de las instituciones públicas. Sin embargo, las propuestas que estas últimas elaboraron para concursar por estos recursos se enfocaron principalmente a mejorar la infraestructura de apoyo a la impartición de los programas educativos y a la realización de las actividades de investigación, atendiendo sólo de manera secundaria la mejora de los procesos y los resultados educativos (Programa Nacional de Educación 2001-2006, citado en COPAES, 2003, pp. 5-8).

Es necesario mencionar también el planteamiento de estrategias que permitan solucionar esta problemática, estableciendo por principio tres objetivos estratégicos como eje central de las acciones a realizar en el sexenio 2001-2006 en el rubro educativo nacional; los objetivos son:

- Ampliar la cobertura con equidad
- Mejorar la calidad educativa
- Impulsar la integración, coordinación y gestión del sistema educativo nacional.

Sin embargo, las expectativas planteadas para la educación superior se ven limitadas por los problemas mencionados anteriormente y que son producto del rezago histórico que muestran los países en vías de desarrollo como es nuestro caso.

Para elevar la calidad educativa en el sistema de educación superior, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) establece diversas metas tendientes a mejorar procesos como la planeación, la evaluación y la acreditación de las IES y de sus programas; proporcionar apoyos para lograr el fortalecimiento de la planta académica y de los cuerpos académicos, enfocar el aprendizaje centrado en los alumnos. Sin embargo, es fundamental establecer la necesidad de la existencia de una normatividad que asegure que las IES cuenten con recursos suficientes que permitan su desarrollo y consolidación, ya que a la fecha nuestro sistema de educación superior está supeditado a la situación económica del país y al criterio de los políticos en turno en cuanto a la prioridad que asignen al rubro educativo. Por su parte, COPAES refiere otros problemas con respecto al sistema de educación superior como los siguientes:

- **Juventud:** la mayor parte de las instituciones de educación superior mexicanas tiene menos de treinta años de ejercer con autonomía, y muchas aún están en proceso de consolidación. La autonomía universitaria alcanzó rango institucional apenas en 1979 y aún hay algunas universidades que no la han alcanzado de manera efectiva. Además, el sistema de educación superior está aún en crecimiento. Entre 1960 y 1990 la matrícula se incrementó en 14% y el número de instituciones y programas académicos sigue aumentando. El número de egresados con grado de doctor casi se triplicó en la última década, pero aún se encuentra en un nivel muy bajo, si se lo compara con los países desarrollados o con las necesidades de nuestro propio sistema.
- **Insuficiencia de la matrícula:** a diferencia de lo que ocurre en los países industrializados, como Estados Unidos, donde más de la tercera parte de los egresados del nivel elemental ingresa al superior, en México es inferior al 10%. A principios de la última década, sólo el 15% de la población entre 20 y 24 años de edad estaba incorporado al sistema de educación superior en México, en contraste con el 76% de Estados Unidos o el 43% de Argentina. Aun cuando ha venido ampliándose a un ritmo de 3.8% anual durante la última década, el sistema de educación superior es claramente insuficiente para satisfacer la demanda de los egresados del nivel medio.
- **Escasez presupuestal:** el presupuesto nacional para educación superior es inferior al 2% del PIB, lo cual no es suficiente para atender las necesidades de un sistema en desarrollo. Los actuales presupuestos se dedican en más del 80% a pago de nóminas, lo que provoca severas limitaciones para el desarrollo y aún el mantenimiento de la planta física y la operación.
- **Debilidades de los cuadros académicos:** pese a la escasez de la matrícula, el sistema presenta un serio déficit de maestros. Sólo una tercera parte del profesorado del nivel superior labora tiempo completo, y de ellos, el 11% produce conocimiento, cuyo indicador es la publicación de artículos de investigación en revistas de circulación internacional. Menos del 25% tiene un grado académico superior al de licenciatura.
- **Distribución heterogénea a nivel nacional:** el sistema ha venido evolucionando a partir de una gran concentración en la capital del país; dada su juventud, el proceso de descentralización está aún en etapas tempranas. Si bien en los niveles básico y medio ya es patente, no es lo mismo en el nivel superior. La mayor parte de los doctorados y de los cuadros

dirigentes de la investigación científica se encuentran en instituciones del centro, aunque en años recientes se han establecido grupos de alto nivel en los estados.

- Escasa vinculación con los requerimientos para el desarrollo regional: existe desajuste entre la producción de egresados y el mercado de trabajo, y no hay opciones intermedias para remediarlo. Los programas de educación continua y a distancia apenas están comenzando a operar; aunque existen programas para la creación de bachilleratos y universidades tecnológicas destinados a formar cuadros técnicos calificados, aún se está lejos de satisfacer la demanda propia que la industrialización del país requiere (*op. cit*, pp. 8-9).

### **CALIDAD: UNA CONCEPCIÓN HETEROGÉNEA**

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el escenario de la sociedad del conocimiento, se reconoció que: "la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante" (UNESCO, citado en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2000, p. 7).

Los procesos de cambio que ocurren en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y de la información, influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general; de acuerdo con Tünnerman Bernheim (2002), son diversos los retos que enfrenta la educación superior contemporánea: "atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel; la pertinencia o relevancia de los estudios; el equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y servicio; el de mejorar la administración universitaria; el de la internacionalización que es un reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje y el reto de la calidad" (p. 6).

De acuerdo con De la Orden Hoz; Asensio Muñoz; Carballo Santao-  
lalla; Fernández Díaz; Fuentes Vicente; García Ramos; Guardia González  
y Navarro Castillo (1997), en la actualidad, "la educación superior no sólo  
preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos,



directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores quienes consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio" (p. 4).

A lo largo de la historia se puede apreciar una creciente conciencia del papel que juega la calidad en la competencia internacional, esto como consecuencia de la adopción de la tecnología y la industrialización en el desarrollo de la humanidad. ¿Puede percibirse sin ser nombrado el concepto de calidad?<sup>7</sup> Se pretende dejar manifiesto que la educación no puede ser tratada de manera aislada de otros factores que confluyen en toda sociedad y en cualquier tiempo; la riqueza del concepto de calidad está en que no tiene temporalidad y que se puede entender desde diferentes contextos; si se pretende percibir en forma aislada pierde su sentido; tampoco sirve de mucho pretender concebirlo como una simple definición aplicada al ámbito educativo, económico o político.

La calidad referida a la educación superior no puede ser comprendida sólo a través de indicadores ubicados en alguna de las funciones de la educación universitaria; es así, que, la ANUIES (2000), refiere con respecto al concepto "calidad" que: "implica considerar un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES, lo cual se puede derivar en tres dimensiones esenciales:

- La pertinencia o funcionalidad, entendida como la congruencia del proyecto institucional y de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de la institución.
- La eficacia, definida como la coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas y
- La eficiencia, entendida como la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución" (p. 72).

En función de lo anterior, la calidad en el contexto de la educación superior

7 Etimológicamente "calidad" (del latín *qualitas-tatis*.) "Manera de ser de una persona o cosa". *Enciclopedia Salvat* (1972), Barcelona. Se define calidad como "la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie", *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española (1998) Madrid: Espasa-Calpe.

tiene tres sentidos principales:

1. El deber ser, plasmado en la misión de la institución y que se ve reflejado en la pertinencia.
2. El quehacer, que tiene que ver con el funcionamiento de la institucional y que se percibe a través de la eficiencia.
3. El ser, que debe hacer referencia a la eficacia, y que se manifiesta inequívocamente en los resultados.

Más allá de intentar una definición de calidad en la educación habría que considerar sus diferentes concepciones y la relevancia que tiene para la educación superior; según Harvey y Green (citado en De la Orden, et, al., 1997), las concepciones de calidad se clasifican en cinco enfoques, vinculados de acuerdo con la lógica del mercado; los enfoques son los siguientes:

- Calidad como fenómeno excepcional
- Calidad como perfección o coherencia
- Calidad como ajuste a un propósito
- Calidad como relación valor-coste
- Calidad como transformación

La calidad como fenómeno excepcional: para esta concepción la calidad es algo especial; se pueden encontrar tres variantes: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la satisfacción de un conjunto de requisitos. La noción tradicional de calidad, implica distinción, gran clase, exclusividad, elitismo; desde este punto de vista la calidad no puede ser valorada, ni medida contrastándola con un conjunto de criterios. La calidad como excelencia se entiende como superación de altos estándares y se identifican los componentes de la excelencia, los cuales son los insumos y los resultados; se enfatiza los niveles de entrada y de salida; "centros de excelencia" corresponde a esta noción; es alcanzable pero limitada. La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos. La calidad vista desde aquí es el resultado del "control científico de calidad" que implica la conformación a unos estándares; este enfoque ha sido bastante utilizado en educación superior. Supone un concepto relativo de calidad, en la medida en que si se establecen estándares diversos para diferentes tipos de instituciones, proporciona a todos la oportunidad de aspirar a la calidad.

La calidad como perfección o coherencia: consiste en centrarse en los

procesos y establecer especificaciones que hay que cumplir perfectamente, carente de errores. El producto es juzgado de acuerdo con la especificación (la cual no es un estándar) que se encuentra predefinida y por lo tanto susceptible de medición. El autor señala que es una visión diferente a la excelencia a la concepción tradicional; esto es, la excelencia se redefine en términos de conformación a un conjunto de especificaciones de acción; el núcleo para este enfoque es la fiabilidad. Se vincula a la "cultura de calidad" en la cual todo miembro de la institución es responsable de la calidad y no sólo quienes se encargan de controlarla.

La calidad como ajuste a un propósito: implica la relación con la manera como cierto producto o servicio responde a un propósito. Implica una visión funcional de calidad; el producto o servicio debe satisfacer la necesidad para el cual fue creado; sin importar su perfección; la perspectiva del usuario es el referente para determinar la calidad. Con respecto a la educación, si el usuario o el cliente es la sociedad, se requiere establecer los propósitos y los criterios para establecerlos.

La calidad como relación costo-valor: La calidad como valor agregado exige a las universidades que justifiquen los costos; esto es, las inversiones y los gastos de operación; se trata de la rendición de cuentas; la eficiencia económica y la efectividad constituyen los elementos nucleares en esta concepción; se utilizan los indicadores de rendimiento para medirla. En esta concepción se basan algunos gobiernos con respecto a las universidades.

La calidad como transformación: tiene su referente en el cambio cualitativo. En esta concepción la perspectiva de calidad con base en el producto se cuestiona. En la educación el proveedor que sería el profesor y la institución no hace algo para el cliente; sino que transforma al cliente, es decir, hace algo. Por ello, una educación de calidad implica desarrollar las capacidades del estudiante (consumidor) y en propiciar su propia transformación. "En el primer caso, "el valor añadido es una medida de calidad en términos de grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes (una medida de calidad es la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida de los estudiantes). En segundo caso, supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación que, a su vez, proporcionaría la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan (incremento de la lucidez, la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico)" (p. 6).

González y Ayarza (2006), mencionan que existe un criterio de tipo pragmático y además consensuado en relación con los parámetros y componentes de la calidad; lo cual supone que la universidad pueda elegir su opción para definir sus patrones de calidad tomando como base su proyecto y su axiología. De acuerdo con estos autores, se establece una conceptualización de la calidad que comprende seis componentes<sup>8</sup>, los cuales permiten englobar el aspecto de la pertinencia; éstos son: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos. Estas dimensiones a su vez permiten que la institución esté en un proceso de constante mejoramiento y no se detecte en la competencia interinstitucional. Cada dimensión contiene criterios a través de los cuales se pueden aproximar las dimensiones. Para cada uno de ellos se identifican indicadores de calidad, para cada criterio se establecen la(s) variable(s) que lo conforman, y para cada variable los datos que la hacen operativa. A continuación se describen las dimensiones utilizadas por los autores referidos anteriormente:

- Dimensión relevancia: se refiere a una perspectiva teleológica, al "para qué se educa" a los grandes fines educativos de la institución y su concordancia con las demandas del medio en el cual se inserta. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la definición de las políticas de docencia, investigación, extensión y servicios. La evaluación de esta dimensión requiere realizar un seguimiento de los egresados y entrevistas a empleadores y agentes del sector productivo y de la comunidad.
- Dimensión efectividad: se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, es decir el cumplimiento de los objetivos, pero sin cuestionar si dichos objetivos eran adecuados o no, en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción institucional.
- Dimensión disponibilidad de recursos: lo que interesa es saber con qué recursos cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo.
- Dimensión eficiencia: está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto que en este caso pue-

---

8 Estos componentes también se insertan como dimensiones que integran el Modelo de Evaluación del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el cual es una institución académica internacional formada por importantes instituciones de América Latina y Europa; cuyo propósito fundamental es vincular a universidades entre sí y a los principales problemas de desarrollo.

de ser un profesional idóneo, una investigación apropiada o un servicio a la comunidad.

- Dimensión eficacia: permite establecer las relaciones de congruencia de medios afines. Es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos externos provenientes del Estado o de otras agencia o aspectos de administración curricular.
- Dimensión procesos: considera cómo se logran los resultados, es decir cómo se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impiedentes y retardantes para obtener los resultados planificados. En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo-organizacional, a lo administrativo-docente y a los pedagógico (pp. 10-12).

Desde la perspectiva de la función social de la educación superior y la calidad como línea orientadora de esta función, Villaseñor García (2004), expresa que lo importante consiste "en determinar los componentes concretos que, en su interacción permanente y en determinadas circunstancias, la constituyen. Y la determinación de estos componentes, no se da por la inspección cuidadosa de la esencia de una entidad llamada calidad educativa" (p. 274). El referente habría que ubicarlo en las relaciones de la educación superior con la sociedad; de esta forma, las instituciones tendrían que plantearse dos preguntas centrales: ¿calidad educativa para qué? ¿calidad educativa para quiénes?; a través de las respuestas podría ser determinada la calidad.

Si bien, las dimensiones de la eficiencia y la eficacia se encuentran implícitas en la calidad, el autor menciona que se requiere la congruencia y relevancia de esa eficiencia-eficacia con los objetivos socioeducativos que van más allá del proceso enseñanza-aprendizaje: "de nada serviría por ejemplo, obtener los más altos niveles de aprobación y titulación, o haber abatido los índices de rezago escolar, si eso no sirviera para que los alumnos pasaran al siguiente ciclo escolar, o para que les ayudara a comprender el sentido de servicio a la sociedad que tiene el cursar una carrera. El círculo de la calidad está dado por la eficiencia-eficacia-congruencia y relevancia (*idem*).

"Pero esa determinación del para qué y para quiénes de la calidad educativa no debiera hacerse desde una posición meramente pragmática o utilitaria de la calidad de manera que ésta se adujera y se manejara *ad*

*libitum*; debe implicar un pleno respeto a las exigencias intrínsecas del conocimiento y de su operación, lo cual no obsta para que se le vincule -no que se le subordine- con la ética, la axiología y la posición política de quienes propugnan por un determinado tipo de calidad" (*op. cit.* .p. 275).

Tünnerman, citado en Villaseñor García (2004), con respecto a la pregunta: "¿A quién debe servir el proceso de transformación de educación superior?, ¿Cuáles deben ser los actores beneficiados por una educación superior pertinente y de mejor calidad? La respuesta, en países como el nuestro, es obvia: a todos los sectores sociales, priorizando la atención a las necesidades básicas de los sectores más desfavorecidos... no basta con satisfacer las necesidades del sector moderno exportador, ni los requerimientos del sector productivo, ni de la competitividad internacional. Es preciso, por imperativo ético, volver la atención preferente hacia quienes más necesitan aliviar su difícil situación mediante los aportes que pueda hacer una educación superior guiada por una clara conciencia de su función social" (*op. cit.*, p. 278). Esta función alternativa con respecto a la calidad debería ser integrada con otras propuestas, en el sentido de incluir la perspectiva social de la educación. Habría que mencionar también que la concepción de calidad es diferente según la percepción de los sujetos que intervienen en la educación: para los académicos, está referida a conocimientos; para los empleadores tiene que ver con las competencias; para los estudiantes como la facilidad de conseguir un empleo; para la sociedad está relacionada con el contar con ciudadanos responsables y competentes y para el Estado tiene significado en el sentido de rendición de cuentas o de requerimientos de capital humano o de desarrollo social, etc. Como se observa, el concepto de calidad puede tener una concepción heterogénea, que implica por un lado precisar el enfoque, por el otro, el ámbito a través del cual se quiera definir la calidad, mismo que aparece reflejado en la evaluación correspondiente a: la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de desempeño docente, la evaluación académica, la evaluación institucional, etc.

La calidad y la evaluación son aspectos intrínsecamente relacionados; ANUIES (2000), señala "uno de los aspectos que puede constituirse en uno de los pilares de la calidad de la educación superior es la cultura de la evaluación, la evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que se emprende. La educación como actividad humana intencional, incluye, como una de sus partes esenciales a la evaluación. En síntesis, calidad, evaluación e innovación son tres conceptos

inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema de educación superior en nuestro país" (p. 72).

## CONCLUSIONES

En este espacio se centró la atención en la importancia que representa el que la educación superior pueda ser calificada con este sugestivo y complejo calificativo: ¿Cuál es la perspectiva desde la que se debe trabajar para que se pueda decir con certeza que se tiene una educación superior de calidad? Se considera que para llegar a tener un sistema educativo de calidad, debe trabajarse en varios aspectos a la vez, pero sobre todo se debe trabajar articuladamente, tal vez en el nivel que compete a la educación universitaria, es necesario hacer un análisis retrospectivo en cada una de las diferentes universidades públicas, y a partir de ese análisis iniciar una autoevaluación que permita conocer la situación real, el punto exacto en el que el desarrollo histórico de la institución nos ha situado. Esta autoevaluación posibilitará identificar aciertos y errores, mismos que deben ser punto de partida para que de acuerdo al desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología, se pueda vislumbrar una nueva dimensión de la institución como una organización que enfrente los desafíos sociales de manera estratégica, de tal manera que sea manifiesta la necesidad de sentar nuevas bases que orienten la conformación de una sociedad del conocimiento, hacia una evolución con ética, libertad y responsabilidad, que permita el aprovechamiento compartido de los conocimientos, utilizando la planeación estratégica y los avances tecnológicos para proyectar una visión contextualizada de la universidad.

La calidad, como se ha referido, aunque no tenga una definición exacta y concreta, es algo que se percibe cuando existe; es necesario entonces, encaminar todo el esfuerzo por lograr un acuerdo entre los actores que forman parte del escenario educativo para poder alcanzar la calidad; si bien es cierto que las condiciones actuales son adversas, de acuerdo a lo referido en el PND y por COPAES en cuanto a las carencias de la educación superior, también lo es que las universidades públicas han logrado avances en cuanto a ser reconocidas como instituciones que ofrecen educación superior de calidad, cumpliendo con los requerimientos oficiales establecidos para ello; si en cada universidad se logra consensuar el establecimiento de un compromiso que permita implementar acciones para cerrar brechas entre las debilidades localizadas, modificar estructuras organizacionales e

implementar políticas institucionales que permitan el desarrollo de la docencia, la investigación y la gestión de manera articulada, por supuesto que es posible unificar el criterio de calidad que además responderá a las necesidades que plantea el nivel de desarrollo alcanzado como sociedad. Lo importante sería, como institución, proponer estrategias alcanzables a corto plazo, y acciones planeadas de manera integral y participativa.

Reconociendo que la autoevaluación es la medida que permite cuantificar el avance logrado, necesariamente este esfuerzo será reconocido por la sociedad y ésta a su vez se verá enriquecida con un número cada vez mayor de mujeres y hombres íntegros y comprometidos con el desarrollo y con lograr un mejor nivel de vida.

## REFERENCIAS

Alarcón, N. y Méndez, R. (s/f). *Calidad y productividad en la docencia de la educación superior*. (consultado el 19/05/2006). Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc.shpml>

Amador Bautista, R. (1998). "La democratización virtual de la universidad. Un ejercicio de Imaginación", en *Escenarios de la educación superior al 2005*, Didriksson, A. (coord.), México: CESU-UNAM; pp. 37-48.

Arce Gómez, C. (2005). *La cultura universitaria basada en la calidad y la excelencia*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "De la evaluación y acreditación al mejoramiento de la calidad de la educación superior", San José, Costa Rica. (Consultado el 28/05/2006). Disponible en: <http://www.csuca.edu.gt/Eventos/SIMPOSIUM/portasda.jpg>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento para IESALC-UNESCO*, consultado el 23/01/2006. Disponible en: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/mexico/acr\\_mx.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/mexico/acr_mx.pdf)

De la Orden Hoz, H., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., Fernández Díaz, M.J., Fuentes Vicente, A., García Ramos, J.M., Guardia González, S. y Navarro Castillo, M. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, núm. 3, (1-2) 1-29, consultado el 12/06/2006.



Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1-2htm>  
González, L. E; y Ayarza, E. H. (s/f) *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*, consultado el 17/05/ 2006. Disponible en <http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/>  
Medellín, R. (2000). *Educación Superior y globalización*, Gaceta Universitaria,(128), 10.  
UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción 5-9 Octubre, París*, consultado el 16/06/2000. Disponible en: <http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res107/txt4.htm>  
Tünnermann Bernheim, C. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior*, Managua: Instituto de Investigaciones y Acción Social "Martín Luther King", Universidad Politécnica de Nicaragua.  
Villaseñor García, G. (2004). *La función social de a educación superior en México*, México: UAM.

## **EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: EJERCICIO INDISPENSABLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Gloria Angélica Valenzuela Ojeda<sup>1</sup>**

Es indudable que la calidad se está convirtiendo en el objetivo central de los trabajos académicos. Este concepto ha llegado para acompañarnos en las prácticas y procesos educativos y en los próximos años será el punto de partida del quehacer académico. Una educación tendrá que ser de calidad para impactar en estudiantes, egresados y sistema productivo de bienes y servicios y, por consiguiente, será la base del funcionamiento de las instituciones educativas. De esta manera, la práctica educativa presente y futura deberá desarrollarse bajo ciertos criterios y parámetros de calidad para ser reconocida como aceptable en el ámbito educativo. No obstante, identificar una educación de calidad en un área compleja como la educativa no es tarea sencilla. Se requieren evidencias claras apoyadas en procesos sistemáticos de evaluación de la calidad que se encuentren fundamentados en criterios aceptados como representativos del concepto esperado de calidad. La definición de los criterios aplicados en una evaluación de la calidad ha llevado a grupos de especialistas y estudiosos de la evaluación a realizar diversas propuestas evaluativas. Sin embargo, una primera tarea que se ha tenido que realizar es llegar a un acuerdo sobre dos términos muy amplios y complejos que integran este proceso: evaluación y calidad. La complejidad es aún mayor porque estos conceptos se han desarrollado con el aporte de diferentes áreas del conocimiento, así como con la experiencia generada en diferentes campos y enfoques teóricos.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Profesora-Investigadora de la Maestría en Educación Superior y el Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Reconociendo la importancia de los planteamientos anteriores, en este trabajo se parte de una breve definición de los términos y alcances de evaluación y calidad para proceder a describir el tema central de este trabajo: los principales modelos de evaluación de la calidad reconocidos y aceptados a nivel internacional . Además, reconociendo que estos conceptos y modelos tienen su origen en otras áreas del conocimiento, se ha querido dejar un pequeño antecedente de su procedencia como reconocimiento a su aporte al área educativa.

## **ACERCA DE LA EVALUACIÓN**

Se identifica una influencia directa de la industrialización en el término evaluación, en donde el control era considerado como elemento importante para determinar la eficiencia de la productividad en la fábrica, manifestado en la administración científica del trabajo propuesto por Taylor en 1911 y sistematizada y presentada más tarde por Fayol en 1918 como una de las etapas del proceso administrativo (Díaz Barriga, A., et al. 1995). De esta manera, el término evaluación se deriva del concepto de "control" y ha sido utilizado hasta la fecha como etapa final del proceso administrativo: planeación, organización, integración de personal, dirección y control. Tal vez por esta misma ubicación original, se ha utilizado como etapa final del proceso educativo, por lo que se ha relacionado mucho más con una evaluación de productos. Existen diversos estudios cuyo objetivo central es el análisis de la evaluación y los alcances de este proceso en el ámbito educativo. Algunos de ellos son los trabajos desarrollados por Astin y Panos (1993); García (1989, 1992), Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988, 1994); Kless, Estmonhoto y Werthein, (1985) Madaus, Scriven y Stufflebeam, (1983); Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000/2003); Pérez y García (1989); Rosado (s. f.); Rossi y Freeman (1988); Ruiz (1998); Sancho (1990); Stufflebeam y Shinkfield (1985/1993); Weiss (1987) y Worthen y Sanders (1973), entre otros, quienes han realizado aportaciones importantes para comprender mejor un proceso que de por sí es complejo.

La mayoría de estas obras consideran a la evaluación como un proceso global e integral que para ser reconocido es necesario señalar la intervención de diferentes factores académicos, sociales y culturales que inciden en el proceso de la situación a evaluar, reconociendo la necesidad de su delimitación. Además, se puede identificar que existe una tendencia muy importante de vincular a la evaluación con la toma de decisiones y de reconocer la influencia de diferentes posturas teóricas y metodológicas para realizar este trabajo. Estas posturas van desde relacionar a la evaluación con una percepción acabada que se realiza al final del proceso educativo

para medir los resultados obtenidos, hasta la de entenderla como un ciclo y proceso continuo que debe ser implementado a través de diferentes momentos, enfoques y posturas teóricas. También se aprecia que el proceso de evaluación es una actividad compleja que requiere la aplicación de diferentes acciones y procesos mentales por parte de quien o quienes evalúan, tales como: reflexión, análisis, síntesis, observación, formulación de juicios de valor, investigación, contrastación, etc., sin que éstos sean los únicos.

Ante este panorama, queda claro que la acción de evaluar en sí misma es compleja, así como su comprensión y estudio, con lo que se puede entender que su aplicación es difícil al interior de las instituciones educativas. En este trabajo se parte de la definición de evaluación que De Alba (1991) propone, reconociéndola como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce comprende y valora: a) el origen y desarrollo de un proceso o situación social, b) su conformación estructural y c) la interrelación entre ambos aspectos; esto es, entre su estructura y devenir. Como se puede observar, esta autora reconoce que la evaluación integra diferentes situaciones, momentos y procesos que, aplicados al ámbito educativo, reflejan el desarrollo de una tarea complicada de realizar si se desea tener un alcance completo de este proceso. En los planteamientos anteriores se reconoce que no es sencillo realizar un ejercicio de evaluación. Por el contrario, este ejercicio involucra distintas actividades y tareas que conducen al estudio de los sujetos, objetos o procesos que serán motivo de evaluación. Además, es un trabajo que involucra una participación grupal o de conjunto, en las diferentes situaciones y temporalidades que comprende la educación.

## **SOBRE LA CALIDAD**

Por otra parte, se reconoce que la calidad es un término ambiguo, escurridizo, de múltiples dimensiones (Van Vught, 1991 y Candela, 1998), por tal motivo su definición es compleja. La calidad no es un término nuevo, ni reciente. Por el contrario, ha requerido de muchos años de estudio, de búsqueda para llegar a clarificar qué es lo que se pretende entender por este concepto. En esta integración y clarificación del concepto han intervenido muchas etapas históricas, sucesos importantes en la vida de los hombres que nos han marcado de manera determinante, tales como: la producción artesanal, en donde la calidad se relacionaba con el prestigio de los productores; la Revolución Industrial, en donde se definieron especificaciones escritas para los materiales producidos, y la Segunda Guerra Mundial, en donde se tenían que producir grandes cantidades de herramientas sin deterioro de la calidad de los productos, entre otras situaciones (Ishikawa,

1989/1994 y Jurán 1989/1990). Estos antecedentes son claros ejemplos de que en todo momento el ser humano ha estado en constante búsqueda por encontrar un desarrollo óptimo de sus productos o servicios. Este desarrollo de la calidad ha requerido del trabajo conjunto de muchas personas: artesanos que han pretendido mejorar su trabajo; empresarios preocupados por mejorar sus servicios, así como especialistas y estudiosos provenientes de diversas áreas del conocimiento, entre ellas la educativa, quienes a través de sus teorías han dado recomendaciones y diseñado modelos para aplicarlos en los diferentes campos, etc. El avance logrado en una sola área del conocimiento sería insuficiente para tener un desarrollo global e integral de la calidad, tal y como se aplica en la actualidad en los diferentes campos de producción y de servicios. Han sido de gran importancia los aportes originados en la industria, administración, economía, estadística, educación, evaluación, etc. para lograr el desarrollo actual. A pesar de estos aportes, quedan muchos aspectos por definir y mucho trabajo que realizar para hacer de la calidad nuestro quehacer de todos los días. Los pioneros de la calidad la han definido de diferente manera. Para Jurán (1989/1990), la calidad tiene dos significados importantes: 1) aquellas características del producto que responden a las necesidades del cliente, y 2) ausencia de deficiencias. Crosby (1999/2000) define calidad como la conformidad con las especificaciones y Deming en Glitow y Glitow (1987) en Lossier y Teeter (s.f.) considera que realizar un trabajo con calidad es sobrepasar las necesidades y expectativas del cliente. Estas definiciones, proceden del ámbito industrial y fueron el origen para apoyar el desarrollo de la calidad en la educación.

De manera particular en el ámbito educativo, la definición de calidad tiene que ver con el logro de ciertos estándares o niveles previamente definidos por organismos o dependencias encaminadas a elevar los insumos, procesos y productos educativos. Motivo por el cual la calidad ha tenido un impacto muy importante en la educación. Además, existen modelos específicos para ser aplicados en esta área del conocimiento asegurando los resultados esperados en los diversos niveles. En educación superior, estos modelos son de gran importancia en un momento en donde se deben asegurar acciones que faciliten la acreditación de los programas y la certificación de los egresados. Estas metas educativas estarían muy lejos de lograrse sin la aplicación de un modelo de calidad y sin la retroalimentación y evidencias proporcionadas por los modelos de evaluación de la calidad.

## **EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

Considerando la diversidad de enfoques y percepciones sobre los conceptos

de evaluación y calidad, y ante la necesidad, en un proceso de evaluación de la calidad, de contar con una definición clara de ambos conceptos y sus alcances para centrar el proceso de evaluación, se han desarrollado diferentes modelos dirigidos a evaluar la calidad, tratando de que a partir de estas propuestas se controlen las ambigüedades existentes en los dos términos: evaluación y calidad y se definan como parte del propio modelo. En la literatura revisada se han encontrado múltiples formas de evaluar la calidad; sin embargo, sobresalen por su aplicación, sistematicidad e impacto los siguientes modelos: Deming, Malcom Baldrige, Europeo de Gestión de Calidad, la Normalización, las Normas ISO, el Modelo RUECA y de manera particular el Modelo para Evaluar la Calidad Universitaria de Arturo de la Orden Hoz, sobre el que se tiene un particular interés en este trabajo. La mayoría de estos modelos tienen su origen en el ámbito industrial y/o empresarial; sin embargo, ya se han hecho adaptaciones del Modelo Europeo de Gestión de Calidad para ser aplicado al campo educativo, así como los modelos RUECA y el de Arturo de la Orden Hoz que están dirigidos específicamente a la educación.

### ***El modelo Deming o modelo japonés***

El premio Deming fue establecido por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (Japan Union of Scientists and Engineers – JUSE) para reconocer la excelencia de organizaciones que habían implementado el sistema de calidad denominado Company–Wide Quality Control (CWQC) (Municio, 2000). El hecho de que este premio sea el pionero de los premios de calidad, se entiende en congruencia con los antecedentes y evolución histórica que ha tenido la calidad, principalmente en Japón, en donde la influencia de Deming fue determinante para propiciar una cultura de calidad que se difundió a nivel internacional. De acuerdo con Municio (2000), el premio Deming es anual y cuenta con tres categorías:

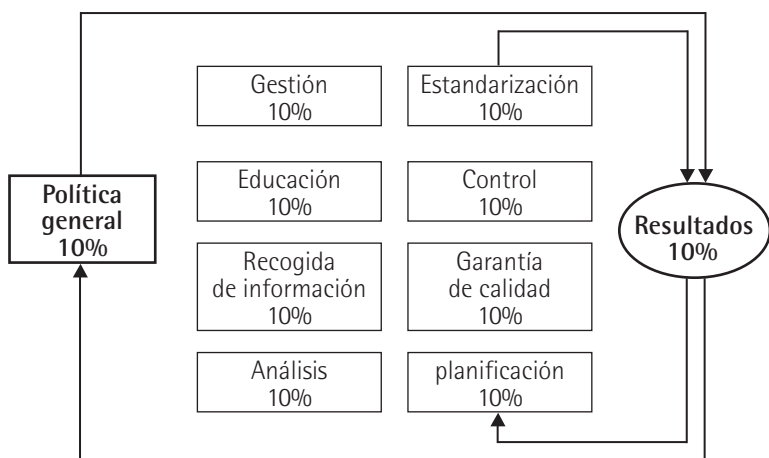
- Premio Deming para personas individuales (directivos de empresas).
- Premio Deming para aplicaciones en:
  - Pequeñas empresas
  - Divisiones automáticas de grandes empresas
- Premio de control de calidad para industrias.

El premio a personas se concede a aquellos que han realizados investigaciones en la teoría o en las aplicaciones de las técnicas estadísticas o han hecho aportaciones a la difusión del control de calidad. Entre los ganadores esta Ishikawa, creador del diagrama de causa – efecto o espina de

pescado. El premio para la aplicación del sistema de calidad CWQC se concede a organizaciones públicas y privadas que se han distinguido por sus mejoras utilizando el modelo. Es el único al que pueden acudir empresas extranjeras. El premio para industrias es equivalente al anterior pero con un enfoque claramente industrial. Los ganadores del Premio Deming pueden concursar para acceder a él cada cinco años (Municio, 2000). El hecho de observar diferentes tipos de premios, lleva a reflexionar que las características y por lo tanto los criterios con los que son evaluados diferentes ámbitos y niveles laborales, deben corresponder a las particularidades y alcance de lo que se evalúa. Esto es importante de reconocer debido a que se identifica que no se puede evaluar de la misma manera a instancias que se encuentran desempeñando diferentes roles. Esta situación permite identificar en primera instancia la complejidad de un proceso de evaluación de la calidad. Además, no fue fácil integrar un modelo que evalúe la calidad, para ello se requirió del esfuerzo y dedicación de muchas personas a lo largo de varias décadas. El premio Deming fue convocado por primera vez en 1951 para empresas japonesas y abierto a todo el mundo desde 1984. Es el primer modelo existente y su característica original es el uso de métodos estadísticos de control de calidad (Municio, 2000).

Edwards Deming enseñó la calidad a los japoneses y sintetizó en sus puntos el modelo operativo de gestión de calidad. Una visión de estos puntos proporciona una base teórica de planificación para la calidad. La base es el firme propósito de mejora como nueva filosofía que debe adoptar la empresa. Para Deming, es importante depender de la autoevaluación en lugar de la inspección, la implicación y el compromiso de todos (en el nivel vertical y en el horizontal) en la mejora de la institución. Como herramienta básica se utiliza el control estadístico de la calidad. Como premisas básicas destacan la previsión de los fallos o de los errores, la revisión del trabajo y la estandarización o generalización de los buenos resultados obtenidos (Cantón, 2001). En la educación este modelo se ha adoptado muy tardíamente. Gento (1998), refiere que tanto en Inglaterra como en Estados Unidos el modelo de Deming se ha adoptado por algunos profesores en sus clases y los resultados obtenidos han sido buenos según se afirma en la literatura especializada de ambos países.

En la figura siguiente se citan los elementos a tomar en cuenta para la evaluación de la calidad de acuerdo con Deming y su ponderación dentro del proceso de gestión de calidad. Se aprecia que los diez componentes que integran el modelo japonés: política general, gestión, educación, recogida de información, análisis, estandarización, control, garantía de calidad, planificación y resultados tienen el mismo valor porcentual 10%, los cuales representan el 100% de los aspectos que son considerados para su evaluación.



**Figura 1.** Componentes del modelo japonés Deming

Fuente: Municio (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*, Barcelona, Monografías Escuela Española, Edición CISSPRAXIS

### ***El modelo estadounidense Malcom Baldrige***

Es el equivalente en Estados Unidos al Premio Deming japonés. Se estableció en 1987 por el Congreso Norteamericano. Lo característico de este premio es que sólo pueden optar por él empresas norteamericanas, mientras que en el Deming pueden optar organizaciones de cualquier país. Desde 1988 se otorgan anualmente hasta seis modalidades de este premio: dos para empresas de fabricación, dos para empresas de servicio y dos para pequeñas empresas (Cantón, 2001). Esta característica lo hace semejante al modelo Deming, el cual incluye diferentes modalidades, confirmando el hecho de que no se puede desarrollar un mismo modelo que sea adaptable a las diferentes manifestaciones y alcances laborales.

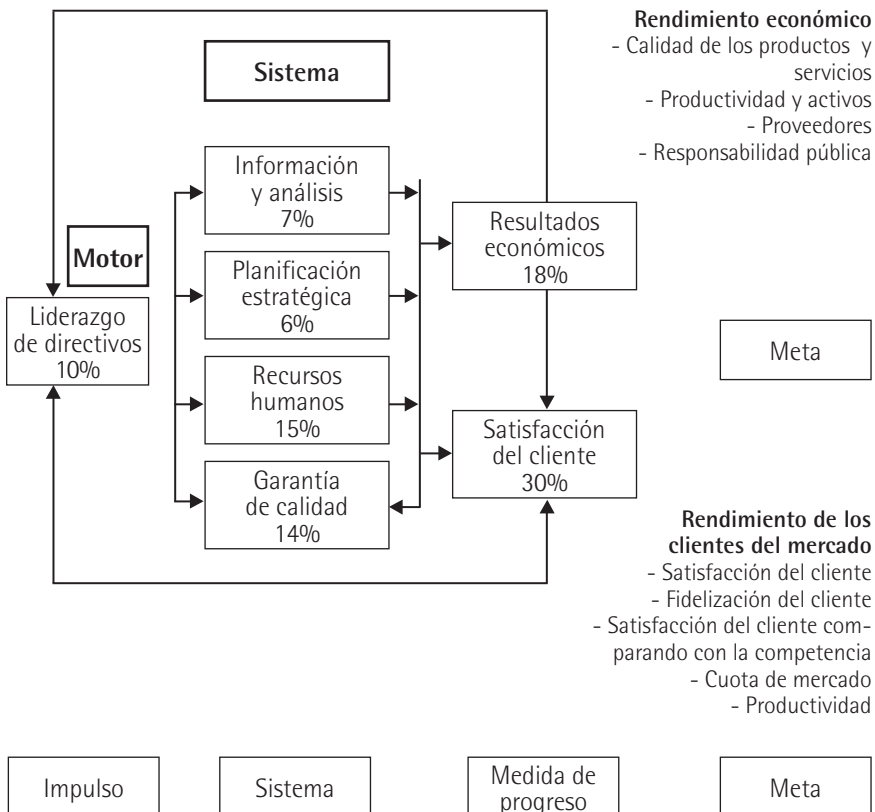
Este modelo está centrado en la satisfacción del cliente y en la implicación de todos los componentes de la organización. Se comienza por la fase de sensibilización y luego la de evaluación del centro para saber el estado en que se encuentra y detectar sus puntos fuertes y áreas de mejora (Cantón, 2001). El modelo está elaborado a partir de 11 valores que representan su funcionamiento e integran el conjunto de variables y criterios de calidad. Estos valores centrales son (Municio, 2000):

- Calidad basada en el cliente
- Liderazgo
- Mejora y aprendizaje organizativo



- Participación y desarrollo del personal
- Rapidez en la respuesta
- Calidad en el diseño y la prevención
- Visión a largo plazo del futuro
- Gestión basada en datos y hechos
- Desarrollo de la asociación entre los implicados
- Responsabilidad social
- Orientación a los resultados

Las 11 variables son evaluadas a través de los elementos presentados en la figura siguiente: liderazgo de directivos, información y análisis, planificación estratégica, recursos humanos, garantía de calidad, resultados económicos y satisfacción del cliente. Estos elementos tienen una ponderación porcentual cuyo valor más alto se encuentra asignado a la satisfacción del cliente (30%), y los valores más bajos están representados por la información y el análisis y la planificación.



PÁGINA ANTERIOR **Figura 2.** El modelo estadounidense Malcom Baldrige  
Fuente: Álvarez, González, Pomés, Lorenzo y Santos (en Cantón –coord. –, 2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva.* Madrid, CCS

De acuerdo con los autores revisados, se trata de un modelo centrado en la satisfacción del cliente, la implicación de todos los componentes del centro educativo como organización y en el liderazgo.

### ***El Modelo Europeo de Gestión de Calidad***

Desde este modelo, la evaluación del centro educativo se entiende como un proceso de identificación, en un momento concreto, de sus puntos fuertes y de sus debilidades o áreas de mejora. La Fundación Europea para la Gestión de Calidad (1999) denomina este proceso como autoevaluación y tiene una doble finalidad (Lorenzo, 2001):

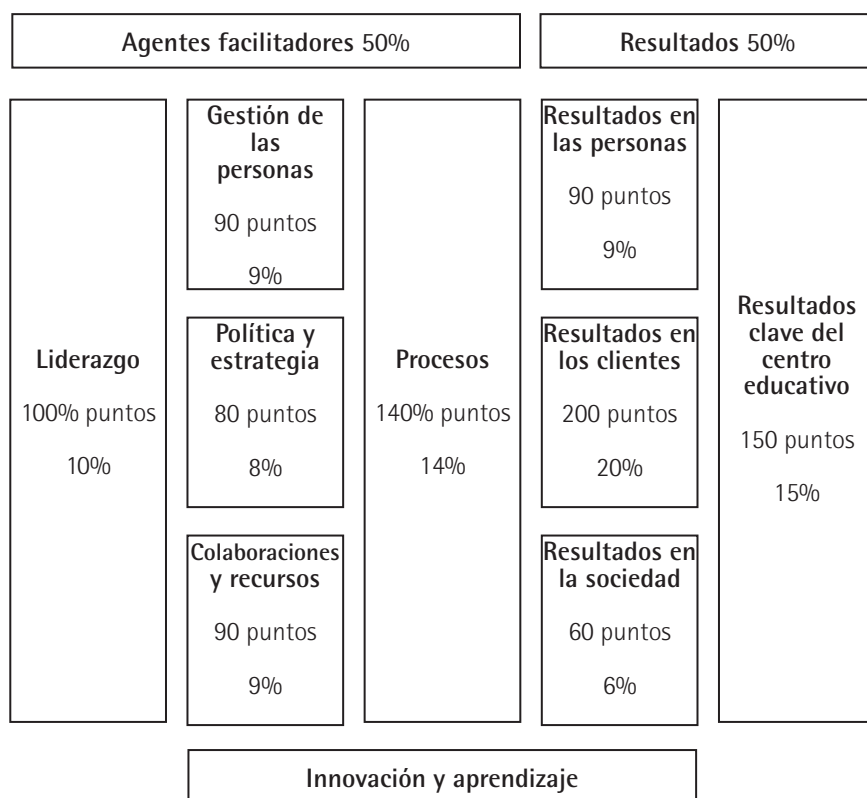
- Ofrecer una visión de conjunto de la marcha del centro.
- Ayudar a las personas de la organización a identificar su contribución personal a la citada marcha personal.

El modelo europeo fue desarrollado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management, EFQM) creada en 1988 por catorce empresas europeas líderes en la industria y los servicios. Pueden presentar solicitudes empresas lucrativas y organizaciones del sector público (o divisiones de grandes organizaciones) europeas o que puedan demostrar una residencia en Europa durante cinco años (Municio, 2000). Se aprecia que este modelo como su nombre lo indica está dirigido especialmente al perfil de las características de las empresas europeas y sus criterios para alcanzar la calidad deseada de acuerdo a los estándares definidos por los países participantes en su generación y diseño. Las características más importantes de este modelo son las siguientes (Cantón, 2001):

1. Sirve para cualquier tipo de organización y actividad
2. Está ordenado sistemáticamente
3. Se basa en hechos y experiencias, no en opiniones personales
4. Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todo el personal de un centro educativo
5. Constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad
6. Sirve para el diagnóstico de la situación real de un centro educativo

7. El modelo es cerrado en criterios y subcriterios, pero abierto en áreas e indicadores que comprenden subcriterios
8. Su aplicación supone la implantación de todo el personal del centro
9. facilita la elaboración de la Programación y de otros proyecto institucionales

De los nueve criterios utilizados por el Modelo, cinco son agrupados bajo la denominación de facilitadores o agentes y cuatro como resultados. Cada criterio tiene su peso específico aunque están distribuidos de manera que el 50% del peso total corresponda a los facilitadores y el otro 50% a los resultados (Municio, 2000).



**Figura 3.** Modelo europeo EFQM de calidad

Fuente: Álvarez, González, Pomés, Lorenzo y Santos (en Cantón –coord.–, 2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid, CCS. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Centros Educativos. Plan Anual de Mejora. Modelo Europeo de Gestión de Calidad. España. Versión en línea: <http://www.pntic.mec.es/calidad/plan.htm>

Aunque su orientación ha sido en un primer momento empresarial, se realizaron las adaptaciones para ser aplicado al ámbito educativo, sobre todo en España en 1997 (Cantón, 2001). Esto se confirma a través del documento editado por el Ministerio de Educación y Cultura (1998), a través del cual se adapta el Modelo Europeo de Gestión de Calidad al ámbito educativo. En la práctica, la autoevaluación se realiza sobre unas dimensiones o indicadores (criterios) concretos y mediante unas técnicas y procedimientos también propios. Estos contenidos, llamados subcriterios en el modelo, se presentan resumidos en el siguiente esquema (Lorenzo, 2001):

Criterio / Indicador	Subcriterio / caracterización
El liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demuestra su compromiso con la cultura de la gestión de calidad</li> <li>2. Apoya, ofreciendo recursos, las mejoras y la implicación de todos.</li> <li>3. Se implica con clientes y organizaciones.</li> <li>4. Reconoce los logros de las personas del centro.</li> </ol>
La planificación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se basa en una información pertinente y completa.</li> <li>2. Se desarrolla participativamente.</li> <li>3. Se comunica e implanta adecuadamente.</li> <li>4. Se actualiza y mejora periódicamente.</li> </ol>
La gestión del personal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se planifica y se mejora.</li> <li>2. Se aprovechan las experiencias y las capacidades.</li> <li>3. Revisan el desempeño de las funciones.</li> <li>4. Promueve la participación de todos.</li> <li>5. Se consigue una comunicación efectiva.</li> <li>6. Se preocupa de su personal y lo respeta.</li> </ol>
Los recursos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se gestionan los económicos y financieros.</li> <li>2. Se gestionan los de información.</li> <li>3. Se gestionan los recursos materiales.</li> <li>4. Se gestionan los edificios y los equipos.</li> <li>5. Se gestiona la tecnología.</li> </ol>

Los procesos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se identifican, sobre todo los mas críticos.</li> <li>2. Se gestionan sistemáticamente.</li> <li>3. Se revisan.</li> <li>4. Se estimulan los de innovación y creatividad.</li> <li>5. Se evalúan sus mejoras.</li> </ol>
La satisfacción del cliente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como percepción de los padres / alumnos sobre la calidad de los servicios recibidos</li> <li>2. Como medidas complementarias de satisfacción (alumnos, profesores, número de tutorías, número de quejas escritas...)</li> </ol>
La satisfacción del personal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como percepción que tiene de su centro educativo</li> <li>2. Existencia de otras medidas complementarias (incentivos, formación, estabilidad...)</li> </ol>
El impacto en la sociedad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como percepción que la sociedad tiene del centro</li> <li>2. Existencia de medidas complementarias para lograr impacto social (participación en concursos, informes de autoridades, premios recibidos...)</li> </ol>
Los resultados del centro educativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Medida de los resultados económicos</li> <li>2. Medida de calificaciones, promoción...</li> </ol>

**Figura 4.** Resumen de los criterios y subcriterios que integran el Modelo Europeo de Gestión de Calidad adaptado al ámbito educativo

Fuente: Lorenzo (2001) en Cantón (coord.), Álvarez, González, Pomés, Lorenzo y Santos. *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid, CCS.

En la tabla anterior se observa que el Modelo Europeo de Gestión de Calidad en su aplicación al ámbito educativo, comprende el análisis de los siguientes nueve criterios: liderazgo, planificación, gestión del personal, recursos, procesos satisfacción del cliente, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados del centro educativo. A través de estos criterios se pretende tener un panorama general de la institución evaluada con la finalidad de fundamentar la toma de decisiones para su mejoramiento.

### ***La normalización***

Como se describió anteriormente, en el apartado de calidad, la Segunda Guerra Mundial influyó en el incremento de la producción de materiales militares para apoyar la guerra, haciéndose necesario implementar criterios para homogeneizar la producción sin demeritar la calidad del producto, y dando como resultado el desarrollo de sistemas productivos de calidad. Con este antecedente se puede entender en la literatura revisada que se dio origen a la normalización en diferentes países como Estados Unidos e Inglaterra, haciéndose extensivo posteriormente a nivel mundial. Como su nombre lo indica, la normalización es la adecuación a una norma pre-establecida a fin de que todos los productos o servicios tengan un tipo de medida estándar. Pretende ser una forma de asegurar la economía, ahorrar gastos, evitar el desempleo y el fraude en productos y servicios ofrecidos. La normalización es, pues, una actividad colectiva encaminada a dar soluciones a situaciones repetitivas, que provienen del campo científico o técnico y básicamente consiste en la elaboración, difusión y aplicación de normas (Cantón, 2001).

Para Senlle (1995), una norma es un documento ordenador de una cierta actividad, elaborada voluntariamente y con el consenso de las partes interesadas, que conteniendo especificaciones técnicas extraídas de la experiencia y los avances de la tecnología, es de público conocimiento y que, en razón de su conveniencia o necesidad de aplicación extensiva, puede estar aprobada, como tal, por un organismo acreditado al efecto. Además, sostiene que las normas son documentos técnicos con las siguientes características:

- Contienen especificaciones técnicas de aplicación voluntarias
- Estos documentos son elaborados por consenso de las partes interesadas que pueden ser los fabricantes de un producto, las administraciones públicas, los usuarios o consumidores, los centros de investigación y laboratorios, las asociaciones y colegios profesionales, agentes sociales, etc.
- Están basadas en los resultados de la experiencia y en el desarrollo tecnológico.
- Son aprobadas por un organismo nacional, regional o internacional de normalización reconocido
- Están disponibles al público

A partir de la descripción anterior, la definición de las normas debe seguir todo un procedimiento para ser reconocidas como tales. En primer lugar deben desarrollarse un conjunto de criterios o especificaciones que

debe ser aprobados por los organismos a los que van a aplicar y/o los que van a ser afectados o beneficiados por las mismas. Además, se entiende que deben ser parte de un proceso activo, participativo y evolutivo que se encuentra en constante desarrollo y perfeccionamiento. Todo lo anterior a la vista de los involucrados y considerando la gran diversidad de normas. Existen diversos tipos de normas en función del organismo que las haya elaborado. En la clasificación tradicional de normas se distinguen tres (Cantón, 2001):

- Normas nacionales, sometidas a un periodo de información pública y sancionadas por un organismo reconocido legalmente para desarrollar actividades de normalización en un ámbito nacional.
- Normas regionales elaboradas en el marco de un organismo de normalización regional, normalmente de ámbito continental, que agrupa a un determinado número de organismos nacionales de normalización. Las más conocidas, aunque no las únicas, son las normas europeas elaboradas por los Organismos Europeos de Normalización (CEN, CENELEC, ETSI) y preparadas con la participación de representantes acreditados de todos los países miembros.
- Normas internacionales que tienen características similares a las normas regionales en cuanto a su elaboración, pero se distinguen de ellas en que su ámbito es mundial. Las más representativas por su campo de actividad son las normas IEC elaboradas por la Comisión Electrónica Internacional para el área eléctrica, las UIT desarrolladas por la Unión Internacional de Telecomunicaciones para el sector de las telecomunicaciones, y las normas ISO elaboradas por la Organización Internacional de Normalización para el resto de sectores.

Esta clasificación de las normas se da a partir de su alcance territorial, principalmente. Para el caso que ocupa a este estudio: "la calidad de la educación", esta misma clasificación puede ser considerada, reconociendo que a nivel nacional, regional e internacional, existen organismos e instancias que se están encargando de definir una serie de estándares académicos para ser aplicados a la evaluación y acreditación de las instituciones educativas con la finalidad de mejorar los productos y servicios educativos que se encuentran ofreciendo; además, como parte de estas normas, las más comúnmente utilizadas en la actualidad son las ISO 9000, las cuales han tenido un impacto muy importante en todos los ámbitos, incluyendo el educativo.

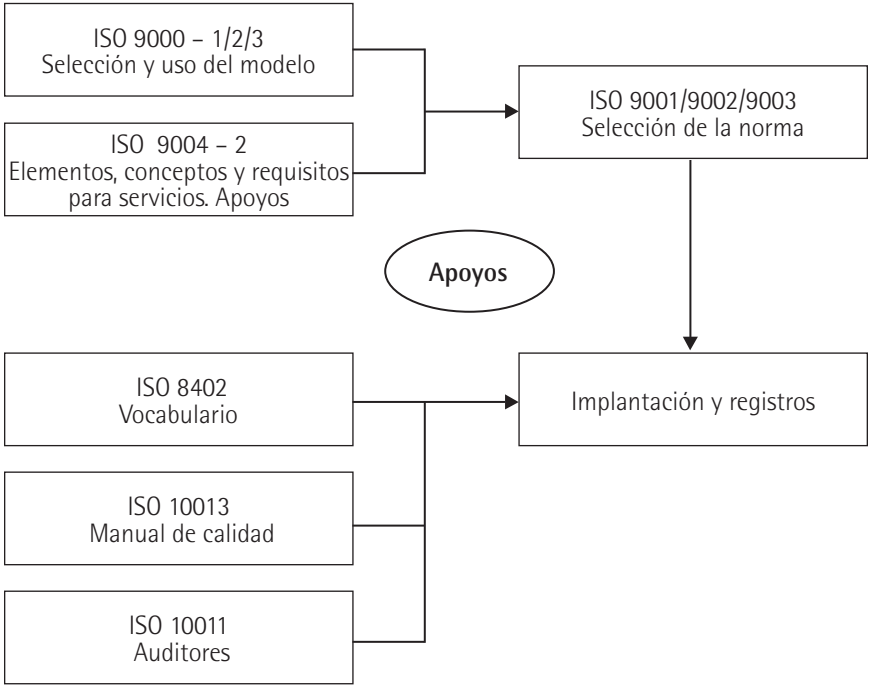
### ***Las Normas ISO 9000***

Las normas ISO nacen de una decisión de la Comunidad Europea, actual Unión Europea (Municio, 2000). El organismo de normalización internacional es ISO (International Standard Organization) a través de su comité técnico TC/176. ISO es una federación mundial de Organismos Nacionales de Normalización, creada en 1947, con sede en Ginebra. El origen de las normas ISO está en las normas Británicas BS 5750, de aplicación al campo nuclear. En 1985 se edita el primer borrador de normas ISO 9001, 9002, 9003 que constituyen tres modelos de aseguramiento de calidad y se publicaron por primera vez en 1987. Toda la serie ISO 9000 surge para armonizar la gran cantidad de normas sobre gestión de calidad que estaban apareciendo en distintos países del mundo. Estas normas han pasado a las normas europeas EN y a las españolas UNE (Cantón, 2001). En México estas normas se están aplicando en diferentes áreas y ámbitos de producción incluyendo al educativo en donde ha impactado de manera determinante. La certificación ISO 9000 tiene su base en las demandas de los compradores, de aquellos que necesitan asegurar la calidad de lo que reciben. Las normas fueron originalmente desarrolladas para cubrir situaciones contractuales entre dos partes que necesitaban asegurar los requisitos de los intercambios y aumentar la confianza mutua. La certificación ISO 9000 elimina las costosas evaluaciones individualizadas que una organización hacía de otras para llegar a acuerdos de colaboración (Municio, 2000). Los beneficios proporcionados por las normas ISO han sido una garantía para productores y consumidores por lo que han tenido mucha aceptación.

En la versión todavía no publicada de ISO 9000/2000 los veinte criterios que integran esta norma han quedado reducidos a ocho (Municio, 2000): objeto y campo de aplicación, normas para consultas, términos y definiciones, requisitos del sistema de gestión de calidad, responsabilidad de la dirección, gestión de los recursos, realización del producto y servicio, medida, análisis y mejora. Además, la agrupación de estos ocho criterios queda reflejada en los siguientes tres documentos: ISO 9000: criterios de uso; ISO 9001: diseño, producción y postventa, e ISO 9004: gestión de calidad (Municio, 2000). Por otro lado se define que el sistema de gestión de calidad propuesto por la norma ISO 9000:2000 se basa en ocho principios (Normas de la serie ISO 9000:2000, s.f.): enfoque al cliente, liderazgo, participación del personal, enfoque basado en procesos, enfoque de sistemas para la gestión, mejora continua, enfoque basado en hechos para la toma de decisiones y relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor. Estos principios al igual que los criterios tratan de asegurar una buena relación proveedor consumidor que beneficie y garantice la satisfacción del cliente y la garantía del producto o servicio.



Entre la gran variedad de normas ISO existentes se destacan las que tienen que ver con la calidad, y así se tiene que la ISO 8402 define qué es para esta organización la calidad y las ISO 9000 dice para que sirve. Existen varios modelos de ISO para aplicar según las actividades a las que se dedique la organización que se desea asegurar. Si la organización realiza el diseño y desarrollo completo del producto, el modelo a aplicar es la ISO 9001; en caso contrario la ISO 9002, y en el caso de la educación parece la más conveniente la 9004. (Cantón, 2001). Las relaciones entre el conjunto de normas aparecen en la siguiente figura:



**Figura 5.** Grupos de Normas ISO  
Fuente: Municio (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*, Colección Gestión de Calidad, Barcelona: Monografías Escuela Española CISS PRAXIS Educación.

El impacto que las normas ISO han tenido en los diferentes campos, han servido de base para incrementar el nivel de calidad de los productos y servicios. Se observa que los diferentes ámbitos productivos se encuentran trabajando para lograr los criterios y estándares definidos en las normas ISO que les corresponden, con la finalidad de contar con un reconocimiento internacional que los acredite como una institución de prestigio. En el caso de México se ha difundido a través de la SEP la norma ISO 9000 en

educación con la finalidad de difundir esta norma y unificar su terminología en la lengua española (ISO 9000 en educación, s.f.). Esta situación así como las diferentes políticas de evaluación y acreditación han incrementado la cultura de calidad que se encuentra desarrollándose al interior de las instituciones educativas, las cuales en un tiempo no muy lejano empezarán a rendir resultados.

### ***Modelo de Autoevaluación de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad: Modelo RUECA***

El ámbito educativo ha desarrollado sus propias estrategias para evaluar la calidad de sus productos y servicios. Claro ejemplo de la influencia que han tenido los modelos de evaluación de la calidad en la educación lo representa el Modelo RUECA. En el año 1995 nueve universidades europeas e iberoamericanas construyeron la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) e iniciaron un proyecto de colaboración inter-universitaria dentro del programa ALFA, de la Comunidad Europea. El resultado del trabajo realizado durante dos años y medio por el equipo con la colaboración de otras once universidades que revisaron, experimentaron y validaron los materiales fue un modelo de auto evaluación para la educación superior basado en la calidad total (Municio, 2000).

A diferencia de los otros modelos de calidad, éste se centra en las instituciones de educación superior, sin relación alguna en sus criterios y vocabulario con el mundo comercial o industrial que, por sus dimensiones y potencia, impregnan la mayoría de los esfuerzos en evaluación. El instrumento responde al entorno cultural de la formación y la investigación académica y a diferencia de los modelos descritos anteriormente (Deming, Baldrige y EFQM) no tiene como origen conceder premios, sino exclusivamente servir para la mejora de las instituciones (Municio, 2000). Como se puede observar, por sus características, este modelo está encaminado a realizar una evaluación formativa de la educación superior, facilitando que las instituciones educativas identifiquen sus fallas y aciertos con la finalidad de fundamentar alternativas de solución que propicien la mejora de las instituciones autoevaluadas. Municio (2000) define que el modelo de autoevaluación de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad se sitúa dentro de una nueva respuesta que se enmarca en seis principios específicos del sistema de calidad total:

1. Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización.

2. Participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la calidad.
3. Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del sistema.
4. Gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados.
5. Apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo hacia y con calidad a través del proceso de gestión.
6. Todas las actividades de la educación tienen relación con la calidad, no sólo las que influyen directamente en el producto educativo.

El modelo se estructura en siete variables (o grandes criterios) y veintidós criterios de Calidad (o subcriterios según el modelo europeo). Aunque el planteamiento general es equivalente a los modelos europeos y norteamericano, la diferencia está en la forma de analizar a la institución, utilizando aquí las variables de diseño organizativo (Municio, 2000).

<b>Variables de la organización</b>	<b>Criterios de calidad</b>
1. Entorno	1.1 Conocimiento del entorno 1.2 Apertura al entorno 1.3 Respuestas a las demandas del entorno 1.4 Promoción de la interacción
2. Cultura	2.1 Misión, visión y valores 2.2 Proyecto educativo institucional 2.3 Política de calidad
3. Estrategias	3.1 Estrategias para la mejora de la calidad 3.2 Planificación de la calidad 3.3 Seguimiento y evaluación de la calidad
4. Arquitectura organizativa	4.1 Formalización del sistema de calidad 4.2 Estructura de la organización 4.3 Gobierno centrado en la calidad
5. Procesos y recursos	5.1 Mejora de los procesos 5.2 Recursos financieros y materiales 5.3 Recursos tecnológicos y de orientación
6. Programas	6.1 Programas académicos 6.2 Programas de investigación 6.3 Programas de orientación y ayuda
7. Personas	7.1 Desarrollo del personal 7.2 Desarrollo de la comunidad universitaria 7.3 Compromiso con la mejora

PÁGINA ANTERIOR **Figura 6.** Variables y criterios de calidad del Modelo RUECA. Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de calidad*, Colección Gestión de Calidad, Barcelona, Monografías Escuela. Española – Cisspraxis S.A

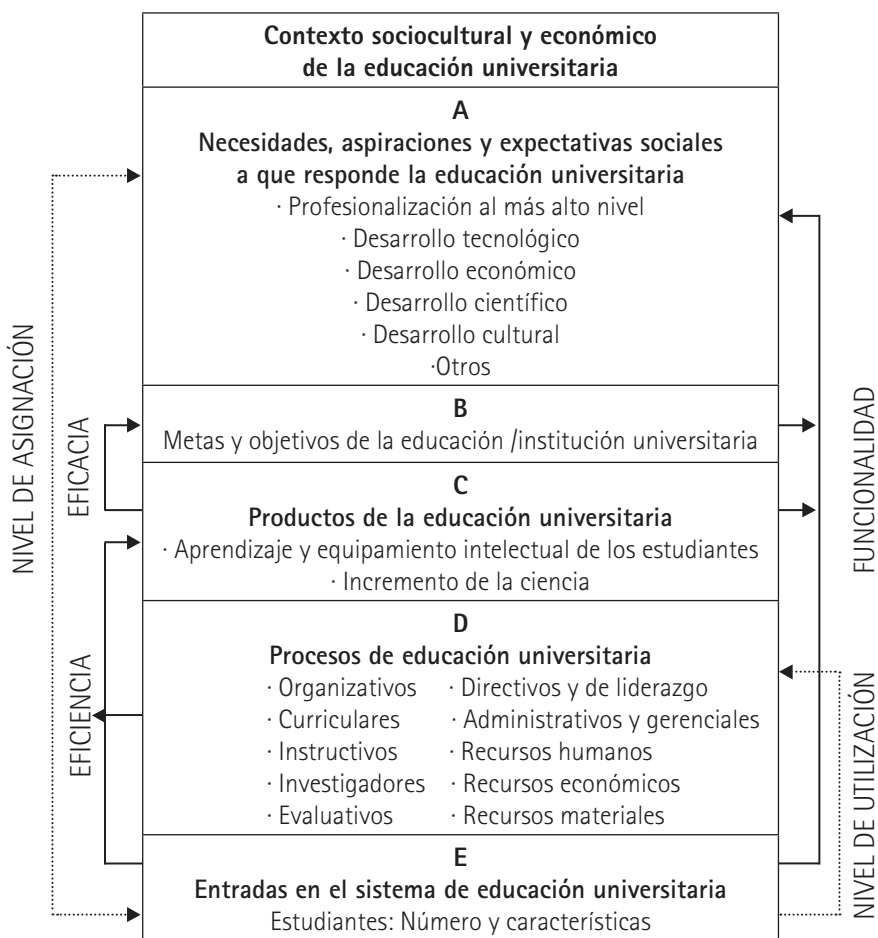
Se observa que los criterios y subcriterios de este modelo están definidos con una terminología académica que lo hace comprensible a los actores del mundo educativo. Esta situación facilita la aplicación y comprensión del modelo, evitando hacer adaptaciones de los modelos empresariales al área educativa.

### ***Modelo para evaluar la calidad universitaria de Arturo de la Orden Hoz***

Este autor centra su modelo en la evolución de criterios de calidad de funcionalidad, eficacia y eficiencia de la educación universitaria representada por la vinculación que se da entre los 4 elementos del Modelo CIPP de Stufflebeam: contexto, inputs (insumos), procesos y productos, y agrega otro elemento más de metas y objetivos de la educación. Define en primer lugar la calidad de la educación universitaria como funcionalidad a través de la coherencia entre, por un lado, inputs, procesos, productos y metas y, por otro, expectativas y necesidades sociales (De la Orden, 1995). Es decir, la funcionalidad de un producto educativo se determina a partir de su congruencia con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos y la comunidad (De la Orden, 1993). Por otro lado, la coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad de la educación universitaria como eficacia o efectividad (De la Orden, 1995). En tercer lugar, la coherencia entre, por un lado, inputs y procesos y, por otro, producto, define la calidad de la educación universitaria como eficiencia. Con relación a la eficiencia, el autor reconoce la existencia de la eficiencia económica, pedagógica y administrativa, todas igualmente importantes para evaluar la calidad de la educación universitaria (De la Orden, 1995). De acuerdo con el autor, el contexto sociocultural y económico de la educación universitaria está representado por las necesidades, aspiraciones y expectativas sociales a los cuales responde la educación universitaria, manifestadas a través de la profesionalización al más alto nivel, el desarrollo tecnológico, económico, científico, cultural y otros relacionados. Las metas y objetivos de la educación y/o la institución educativa deben ser planteadas por la instancia evaluada en el plan o programa institucional con la finalidad de servir como criterio de referencia para la evaluación. Los productos de la educación universitaria están representados por los logros académicos obtenidos por profesores, estudiantes, incluyendo los obteni-

dos por su trayectoria académica, además de los alcanzados en el programa en general o la institución evaluada.

De acuerdo con el autor los procesos educativos se refieren a todas las actividades o funciones que se realizan para conseguir los objetivos académicos, tales como: organizativos, curriculares, de instrucción, de investigación, evaluación, de gestión, etc. Las entradas al sistema de educación universitaria están representadas por los insumos humanos, materiales y económicos con los que cuenta la institución o el programa a evaluar para desarrollar sus compromisos y responsabilidades. Estos aspectos del modelo y las relaciones que se generan entre ellos para explicar los criterios de calidad de funcionalidad, eficacia y eficiencia son representados en la siguiente figura.



PÁGINA ANTERIOR **Figura 7.** Modelo para evaluar la calidad universitaria de Arturo de la Orden Hoz. uente: De la Orden, A. (1995). "Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria". Ponencia presentada en el Seminario sobre Evaluación de la Calidad Universitaria. Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Anáhuac, México.

En la figura anterior se presentan las relaciones que se dan entre los diferentes elementos que integran el modelo de De la Orden: contexto, metas y objetivos, insumos, procesos y productos. Así, la funcionalidad está representada a través de la relación de los diferentes elementos con el contexto sociocultural y económico de la educación universitaria. La eficacia, se representa a través de la vinculación existente entre los productos de la educación universitaria y las metas y objetivos planteados. Por último, la eficiencia se representa por la vinculación existente entre las entradas o insumos y los productos de la educación universitaria, así como la relación entre procesos con los productos. La aplicación de este modelo, en particular, acerca el proceso evaluativo hacia los procesos de acreditación, debido a que se apoya en criterios identificados como importantes para lograr la acreditación: funcionalidad, eficacia y eficiencia. Además, posibilita a investigadores, académicos y directivos a construir ellos mismos los indicadores de calidad bajo los cuales pueden ser evaluados.

Por ejemplo, siguiendo las indicaciones del autor en cada uno de los criterios definidos anteriormente, para la construcción de indicadores de funcionalidad, basta con definir un indicador de alguno de los elementos del modelo: insumo, proceso, metas y objetivos o productos, y contrastarlo con un indicador del contexto. Una representación de esta descripción puede darse a través del siguiente enunciado:

"Relación entre el perfil del egresado (indicador de producto) con el perfil profesional requerido en el mercado de trabajo (indicador de contexto)"

A través de esta relación entre indicadores se ha construido un indicador de funcionalidad. De la misma manera se puede proceder a diseñar relaciones de indicadores de los otros elementos y vincularlos con un indicador contextual para seguir definiendo indicadores de funcionalidad. Siguiendo este ejemplo, para desarrollar indicadores de eficacia, se debe definir un indicador de producto y contrastarlo contra un indicador de metas y objetivos, el cual puede quedar de la siguiente manera:

"Número total de aprobados en matemáticas (indicador de produc-

to) en relación con el número de aprobados definido como meta de matemáticas (indicador de meta u objetivo)".

Por último, un indicador de eficiencia vincula las relaciones entre los insumos y los productos y también, los procesos con los productos. Un ejemplo de indicador de eficiencia puede ser el siguiente:

"Número total de alumnos egresados (indicador de producto) en relación con el número total de alumnos que ingresaron (indicador de insumo).

Lo mismo se puede hacer al relacionar indicadores de procesos y contrastarlos con indicadores de productos. Estos son algunos ejemplos que nos permiten identificar lo fácil que es acceder a los modelos de evaluación, en este último caso, al Modelo de Evaluación de Arturo de la Orden Hoz, como una forma de empezar a fundamentar nuestros procesos evaluativos en propuestas sistematizadas y probadas que nos garantizan que los resultados obtenidos en el proceso de evaluación van a aportarnos información significativa, clara y precisa para identificar en dónde estamos como institución educativa y qué aspectos del proceso educativo tenemos que fortalecer para reforzar nuestras deficiencias.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo del tema aquí presentado permite identificar que la calidad es y será en los próximos años una compañera inseparable del trabajo académico que realicemos estudiantes y profesores para alcanzar los estándares esperados en las instituciones educativas. Sin embargo, para identificar la calidad de un programa, proyecto o sistema educativo es recomendable apoyarse en un modelo de evaluación de calidad que guíe con claridad un proceso que de por sí es complejo y que asegure los resultados. No obstante, será responsabilidad de los actores educativos el óptimo aprovechamiento de los aportes existentes en este campo para mejorar la práctica educativa cotidiana. El recorrido que se realiza por los principales modelos de evaluación de la calidad y la descripción de sus principales características, es solamente una pequeña muestra de la mucha información que se tiene en la literatura revisada sobre estos modelos. Es de reconocer el esfuerzo y dedicación de los equipos de trabajo que han conjuntado su experiencia y objetivos para concretar estrategias que proporcionen un medio de evaluar la calidad a las instancias y organizaciones interesadas en tal fin.

Estos modelos son un pequeño ejemplo de las muchas alternativas que

las instituciones educativas tienen para fortalecer sus acciones con medidas encaminadas a lograr los estándares de calidad deseados no únicamente a nivel institucional y nacional, sino a nivel internacional. Los modelos muestran las tendencias de distintos países, sus aspiraciones y metas. Con estos criterios países como México, han podido definir políticas aplicables a las instituciones de educación superior con la finalidad de homogeneizar los criterios y estándares de calidad deseados e ingresar a una dinámica internacional que cada vez se encuentra más cercana a la vida cotidiana de los mexicanos. No obstante, Sánchez (s.f.), advierte que la incorporación de la evaluación de la calidad como una actividad regular de la vida universitaria no es tan sencilla, requiere entre otras de las siguientes condiciones: conciencia de los actores, políticas apropiadas, confianza, evaluación, toma de decisiones, determinación y orientaciones. Estos aspectos, entre otros, permiten identificar que para aplicar un modelo de evaluación en una institución educativa se necesita crear las condiciones necesarias para que este proceso funcione y proporcione los resultados esperados. Para tal efecto la participación de los actores educativos con una alta cultura de calidad será una condición indispensable en todo proceso evaluativo.

## REFERENCIAS

- Astin, A. y Panos, R. (1993). *La evaluación de programas educativos*, México, UNAM
- Candela, A. (1998). *Realidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje y calidad*. Ponencia presentada en el marco del IV Congreso Internacional de Educación. Universidad de las Américas, Puebla. México.
- Cantón, I. (coord.), Álvarez, M., González, F. M., Pomés, J., Lorenzo, M. y Santos, M. A. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid: Editorial CCS.
- Crosby, P. B. (1999, 2000). *La calidad y yo: una experiencia de la vida*, México: Editorial Pearson Educación.
- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México: CESU-UNAM.
- De la Orden, A. (1995). *Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Evaluación de la Calidad Universitaria. Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos, Universidad Anáhuac. México.
- Díaz Barriga, A., Barrón, C., Guzmán, Díaz Barriga, F., Torres, R.M., Spitzer e Ysunza, M., (1995). "La investigación en el campo del currículo 1982–1992", en Díaz Barriga, A. (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, Colección "La investigación educativa en los ochenta y perspectivas para los noventa", México: COMIE.



- García, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. (Guía practica para educadores), Madrid: Editorial Síntesis.
- García, J. M. (1992). Evaluación educativa: diagnóstico, medida y evaluación en la intervención educativa, Madrid.
- Ishikawa, K. (1989, 1994). Introducción al control de calidad, Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- ISO 9000 en educación. (S/f). "Prólogo de la versión en español", Recuperado de <http://usuarios.lycos.es/calidadpetrox/norma/derecho.htm>
- Jurán, J. M. (1989/1990). "Jurán y el liderazgo para la calidad (J. Nicolau y M. Gonzalbes)", en Un manual para directivos, Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). Normas de evaluación para programas proyectos y material educativo, México: Editorial Trillas (Trabajo original publicado en 1988).
- Kless, S., Estmonhoto, P. y Werthein, J. (1985). Evaluación educacional: Tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos. Lecturas sobre educación de adultos en América Latina y caribe, CREFAL – UNESCO: Pátzcuaro, Michoacán.
- Lozier, G. y Teeter, D. (s/f). Seis fundamentos de la administración de calidad total. Material del curso de dirigentes educativos. Tlaxcala.
- Madaus, Scriven y Stufflebeam, D. (1983). Evaluation Models. Viewpoints on education and human services evaluation. E.U.A. Klwer – Nijhoff Publishing.
- Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Centros Educativos. Plan Anual de Mejora. Modelo Europeo de Gestión de Calidad. España.
- Versión en línea: <http://www.pntic.mec.es/calidad/plan.htm>
- Municio, P. (2000). Herramientas para la evaluación de la calidad. Colección gestión de calidad. Monografías Escuelas Españolas, Barcelona: Editorial CISS PRAXIS.
- Normas de la serie ISO 9000:2000. Recuperado en: <http://www.ucu.edu.uy/calidad/Seminario%20calidadDocumento%20Nro.%20207.doc>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000/2003). Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pérez, R. y García, J. M. (1989). Diagnostico, evaluación y toma de decisiones, Madrid: Editorial RIALP
- Rosado, M. A. (S.f.) La evaluación: un proceso de juicio.
- Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1988). Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales, México: Editorial Trillas.

- Ruiz, J. M. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*, Barcelona: Editorial Narcea
- Sánchez, M. E. (s/f). Algunas condiciones institucionales para evaluar la calidad de la producción universitaria. Recuperado de: <http://ubp.edu.ar/investigacion/revista/art3.html>
- Sancho, J. M. (1990). De la evaluación a las evaluaciones, Cuadernos de pedagogías, núm. 185, España.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1985/1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y practica*, Barcelona: Editorial Paidós.
- The Joint Committee on Standars for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standars*, Estados Unidos: Western Michigan University and Sage Publications
- Van Vught, F. (1991). La evaluación de la calidad en la educación superior europea, Traducción de Kent, R. Tomado de la Universidad Futura. No. 8 – 9.
- Weiss, C. (1987). *Investigación evolutiva: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México: Trillas.
- Worthen, B. R. and Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: theory and practice*. E.U.A. Wadsworth Publishing Company.

# FLEXIBILIDAD. DEL MUNDO DEL TRABAJO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Guadalupe Barajas Arroyo<sup>1</sup>**  
**Jorge A. Fernández Pérez<sup>2</sup>**

## INTRODUCCIÓN

Para elaborar y planear lo más prioritario y conducente en las instituciones de educación superior, es importante observar los cambios que se presentan en el mundo, así como los desafíos que de ellos se derivan, tanto en lo social como en lo político y económico, por su repercusión en la educación, ya que esto nos permite tener una visión amplia e integral. Dentro de estas repercusiones, nos encontramos que a partir de 1980 aparece dentro de la educación un nuevo término: la flexibilidad, que si bien es un término que surge en los años cincuenta del siglo pasado desde la sociología del trabajo, actualmente constituye dentro de la educación un debate pedagógico.

La UNESCO (1998), estableció que "una de las cuestiones importantes de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior fue examinar de qué manera las instituciones de educación superior deben efectuar reajustes, a fin de funcionar con eficacia tanto en el presente como en el futuro"; ya que "las necesidades de la educación superior no hay que considerarlas aisladamente, sino como parte de un sistema interconectado en el que

---

1 Doctora en Educación. Profesor-Investigador del Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, A. C. Correo electrónico: gpebar1@avantel.net

2 Doctor en Educación. Coordinador del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: jafp58@avantel.net

los cambios en una de las partes afectan íntimamente a todas las demás" (UNESCO, 1998). Si se considera el cambio que se ha presentado ante la incorporación de la flexibilidad en la educación, resulta importante analizar su influencia y repercusiones. En este artículo se aborda el tema flexibilidad desde dos diferentes perspectivas, como son la formación flexible y el curriculum flexible.

## **EL CONCEPTO DE FLEXIBILIDAD**

El concepto de *flexibilidad* tiene tres orígenes principales: "el que proviene de la teoría neoclásica, donde el enfoque es de flexibilidad del mercado de trabajo, esto es eliminación de las trabas para que los mecanismos del mercado de forma espontánea asignen el factor trabajo en cuanto a precio y empleo; el posfordista donde se incluyen corrientes como el regulacionismo, en donde se trata de encontrar las mediaciones entre producción y consumo; otra corriente que incluye es la especialización flexible y el neoschumpeterianismo quienes coinciden al considerar que se llegó al fin de la producción en masa estándar y se transita hacia un nuevo paradigma productivo (De la Garza, 2000). La flexibilidad en las empresas consiste en "adecuar el sistema productivo, la organización del trabajo y los recursos humanos disponibles a las variaciones de la demanda en cantidad, versatilidad y calidad de los productos. Esto es, el ajuste de la empresa a las situaciones de incertidumbre y cambio" (Partida, 2002). Se considera al posfordismo como continuador de la gran corriente institucionalista en economía; y el que se origina de las modernas teorías gerenciales de la organización de la empresa, sintetizadas en los conceptos de calidad total y justo a tiempo, donde se plantea la importancia de una acción consciente, organizada y consensuada entre gerencia, trabajadores y a veces sindicatos con respecto al aumento de la productividad y la calidad. En lo funcional se pugnaría por la polivalencia en el trabajo, por la movilidad interna entre puestos, categorías, departamentos y turnos, agregando la necesidad de una nueva cultura laboral de involucramiento y participación de los trabajadores en la toma de decisiones promoviendo la identificación con la empresa" (De la Garza, 2000).

Actualmente, se conceptualiza flexibilidad como "un principio estructural y abstracto que puede utilizarse no sólo para la descripción y el análisis de procesos de desestructuración y reestructuración macro y microinstitucional sino también para promover y facilitar dichos procesos"

(Díaz, 2000). Asimismo, para algunos la flexibilidad tiene como objetivo adecuar el sistema productivo y la organización del trabajo, para otros se vincula con la reestructuración de las relaciones sociales en una sociedad en constante cambio, para unos más es la adecuación a un mercado de trabajo; también hay para quienes significa un cambio en la forma como la cultura se transmite. De cualquier forma, la flexibilidad está en contra de la rigidez y a favor de la libertad de acción, transformando normas y prácticas. Para fines de este trabajo, el concepto de flexibilidad se enfocó hacia el cambio en la forma como se transmite, instituye, organiza y administra el conocimiento en la formación profesional, fomentando la autonomía con el autoaprendizaje, la creatividad, la autorregulación y la libertad de acción en tiempo, lugar y forma.

### **FLEXIBILIDAD EN EDUCACIÓN**

Las nuevas políticas de planeación y organización académica originan cambios importantes al diseño curricular para la formación profesional, con el propósito de formar profesionales e investigadores con creatividad y capacidad para plantear y resolver problemas de acuerdo con las nuevas tendencias sociales y educativas. Esos cambios actualmente se enfocan hacia la flexibilidad, la cual se ha introducido de forma desigual y poco a poco en las instituciones de educación superior, pero de manera necesaria, cambiando la organización académico-administrativa y curricular de la formación académica en las profesiones. Esto ha originado un reto a las instituciones de nivel superior con la finalidad de replantear la organización académica, administrativa y su impacto curricular, para lo cual se requiere de la intervención no sólo de los directivos y profesores sino también de los alumnos por la influencia y demanda del entorno político, social y cultural. Enfrentar los nuevos retos que se originan por los modelos actuales de desarrollo requiere, en el caso de la educación superior, adquirir el compromiso y la responsabilidad que les da el desarrollo de la tecnología, la investigación y la producción de conocimientos. Lo que actualmente se le exige a la educación superior es mayor compenetración, capacidad productiva y de conversión laboral flexible para que puedan redefinir su quehacer profesional por lo que se requiere un aprendizaje continuo de formación general para saber aplicar el cómo, cuándo y el dónde, para lo cual la flexibilidad curricular debe asumirse como una estrategia fundamental para lograr la formación de un profesional integral. Entendiéndose

a la formación integral como un principio que da como resultado aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. De esta forma la flexibilidad produce un profesional más flexible; con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando la creatividad, fomentando el autoaprendizaje, el sentido de responsabilidad, el ejercicio interdisciplinario y la actualización permanente.

## **MODELOS DE FLEXIBILIDAD**

La flexibilidad es un concepto que se adopta en la educación con múltiples manifestaciones, en la organización académica, la administración, el currículum, los programas, la práctica profesional, las competencias y un mercado de trabajo flexible. Motivo que obliga a reflexionar sobre los cambios que demanda la formación profesional y los cuales dependerán de la naturaleza de las instituciones así como de sus propios contextos para responder a una nueva sociedad, que demanda calidad, versatilidad, competitividad y trabajo en equipo multidisciplinario. La flexibilidad no es igual ni constante para todas las instituciones, en cada institución adopta significados diferentes, porque cada una genera interpretaciones y variaciones al respecto. En esta ocasión se abordan sólo dos variables de flexibilidad: formación profesional y currículo. Para ello es importante enumerar las características que hace flexible a cada uno de éstos.

## **FORMACIÓN PROFESIONAL FLEXIBLE**

Actualmente para responder a los desafíos de la globalización, es necesario preparar a los profesionistas para un mundo del trabajo, donde las tareas que van a desempeñar estarán en constante evolución, la toma de iniciativa predominará sobre la obediencia y la ampliación de los mercados más allá de las fronteras, los volverá complejos. Por esta razón, la educación debe de estar encauzada de tal manera que ayude a los egresados a realizar tareas para las cuales no fueron formados, a prepararse para una vida profesional que se torna diversa, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, utilizando la información de manera autónoma, con improvisación, así como con creatividad. En el contexto actual el concepto de formación o más aún el perfil profesional de egreso, ha cambiado, debido a que se vive en un mundo globalizado donde se exige capacidad productiva, profesionales que sepan lo mismo redefinir, que volver a aprender contextuali-

zando siempre, trabajando en equipo interdisciplinario y multidisciplinario sabiendo hacer, y dentro de una competitividad constante.

Trahtemberg (1995) define que la educación en la era tecnológica, habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre se verá constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, debiendo estar preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias. De igual forma, los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requerirán nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico que incluyen: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración. Más que formar para el empleo, se trata ahora de formar para la empleabilidad, que es diferente (Tünnermann, 2002). Desde esta perspectiva, formar para la empleabilidad requiere formar con conocimientos, habilidades y destrezas flexibles, que le permitan al egresado estar preparado para responder con responsabilidad, creatividad, innovación y conocimientos a un mercado laboral en constante cambio. Dado que la flexibilidad constituye un nuevo aspecto en la educación, la formación flexible es una cualidad de apertura en todos los aspectos de la formación tradicional, repercutiendo en los diferentes desempeños dentro de un mercado laboral diversificado. Para ello es importante establecer estrategias para conseguir los propósitos de una formación integral de profesionistas altamente capacitados, permitiendo la transformación de los programas de formación rígidos, recargados de conocimientos y limitantes de la autoformación a unos programas flexibles, lo que implica el desarrollo de estrategias diversas como lo es el fomentar la responsabilidad en los alumnos con la finalidad de que ellos se hagan responsables de su proceso de formación, que sean más participativos, por lo que se les brinda la posibilidad de elegir la forma, el lugar, los tiempos de acuerdo a sus posibilidades e intereses, con estrategias de autoaprendizaje pero dentro de ese elegir implica una libertad que conlleva una responsabilidad de sí mismos.

La formación flexible implica cambios y autonomía, tanto para las instituciones como para los alumnos de éstas, pero finalmente son cambios, alternativas en la formación que por permitir esa autonomía origina diversidad, con una serie de características fundamentales, como las tutorías a los estudiantes, opciones estratégicas de los estudiantes de acuer-

do con sus necesidades de tiempo, lugares, diferente rutas, dentro de una movilidad para su formación. En cambio las instituciones ofrecen mayores oportunidades de formación, para quienes por sus condiciones de existencia, les es imposible cursar una formación convencional, para ello tienen la posibilidad de ampliar los programas, medios de aprendizaje y servicios de apoyo a un mayor sector de la población que demanda igualdad en su educación (Díaz, 2002). Asimismo, se exige a la educación superior profundas transformaciones tanto político-culturales, como organizativas y administrativas que proporcionan nuevas propuestas de integración del sistema, de transmisión del conocimiento, de modalidades, con diferentes itinerarios o rutas de formación, con tiempos y lugares de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, así como con nuevas modalidades en el aprendizaje y el estimular la formación a lo largo de la vida revalorando permanente las competencias para responder a los nuevos conceptos y formas de trabajo y profesión. Si se toma en cuenta que las instituciones de educación superior son diferentes en su naturaleza, misión, objetivos y propósitos, en aspectos cualitativos y cuantitativos, fundamentadas en diversas concepciones de la sociedad, pueden variar las percepciones de la flexibilidad, por lo que es necesario considerar que la inscripción, adaptación y adecuación de las propuestas que se derivan del principio de flexibilidad originan transformaciones desiguales, pudiendo ocurrir en diferentes grados, en diferentes aspectos y con diferentes dinámicas. Por ello se ofrecen una diversidad de formas, tiempos y espacios con lo cual se brinda una formación flexible pero siempre con la búsqueda de la calidad. Para poder realizar estos cambios, la tecnología ha tenido un papel muy importante, para aprender en forma autónoma y flexible. Estas nuevas tecnologías en la educación han transformado el aprendizaje, originando educación a distancia, bien sea permanente o continua. Es por ello que debe tener mayor vinculación tanto a la evolución de la tecnología y su impacto en el conjunto de habilidades que orientan el desempeño profesional, como en las exigencias de un mercado ocupacional que enfrenta cambios radicales (Díaz Barriga, 1999).

La forma como se desarrolla el conocimiento actualmente en cuanto a la creación de programas, obliga a las instituciones de educación superior a enfrentar nuevos retos, a modificar su práctica educativa para poder cumplir con las funciones primordiales de forma eficaz y oportuna. Una de las formas de replantear es a través de un modelo curricular flexible con el objetivo de elevar el nivel académico de los egresados, con la finalidad de acceder a niveles de competitividad que permitan en un futuro inmediato



la movilidad interfacultades e interinstitucional; este modelo enfatiza el aprendizaje y no la enseñanza, sin desvirtuar la importancia que el docente representa en el proceso enseñanza-aprendizaje (OIT, 1995). Entre las características más notorias que conforman la formación flexible se encuentra: el que los estudiantes seleccionen la forma, el tiempo y lugar de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades; apoyo a los estudiantes con tutorías y diferentes medios o formas que favorezcan el aprendizaje autónomo; posibilidad de los estudiantes a diferentes opciones estratégicas que oferte la institución, con la posibilidad de negociar los propósitos y contenidos de formación, involucrándose de esta manera en su formación y actualización permanente, así como acceder a diferentes rutas de formación. De esta manera, la formación flexible, con todas sus características exige a la educación superior profundas transformaciones político-culturales, de organización y de administración, originándose la necesidad de replantear el currículo con el enfoque de la flexibilidad.

### **CURRICULUM FLEXIBLE**

Dentro de la planificación académica, el currículo ocupa un lugar primordial, dado que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que van a orientar la formación profesional, a la vez que articula lo académico con lo administrativo, formalizando las actividades que habrán de llevarse a cabo durante el proceso educativo, de esta manera se establece la flexibilidad curricular, la cual es una característica que se puede obtener a través de implementar los sistemas de créditos en los planes de estudio. Ésta debe darse de acuerdo a las condiciones de cada facultad, departamento e institución, pues no se puede implementar de forma general en todas las áreas ni de igual forma, dado que cada disciplina presenta diferentes condiciones por lo cual es un proceso que debe ser razonado, debe ser consciente y debe ser responsable dando la libertad a cada disciplina, sin caer en una anarquía de conocimientos, donde el alumno puede tomar los contenidos que quiere, en el momento y lugar que desee, lo cual no debe de ser. La flexibilidad, simplemente, es la adecuada utilización y aplicación de un sistema de créditos que requiere de mucha organización, pero que permita en primer lugar, su docencia centrada en el aprendizaje, una formación interdisciplinaria, integral, considerando tanto el contenido disciplinario como la parte valorativa que le permita al educando a la vez de un alto dominio de su profesión, el abordaje de problemas

éticos fundamentales; una relevancia social del contenido del currículo, considerando las nuevas situaciones tanto en el campo del conocimiento como de la sociedad en general, una formación polivalente para un ejercicio profesional más dinámico y ético por excelencia, con mayor capacidad de innovación, adaptación y promoción del cambio; conocer y considerar los perfiles profesionales y estándares de formación de otros países con el objeto de mantener o alcanzar una mejor situación de competitividad de estos profesionales.

El modelo curricular que incorpore flexibilidad, movilidad y excelencia académica, deberá sustentar un sistema de créditos y no de materias o semestres: un grupo básico de asignaturas obligatorias con la incorporación de asignaturas optativas necesarias para una formación determinada; establecer curricularmente actividades formativas para el alumno como prácticas profesionales, ayudantías en investigación, en docencia, servicio social, programas culturales y científicos, estancias escolares, entre otro tipo de actividades de apoyo; promover la interdisciplinariedad mediante la formación del alumno, no sólo en una unidad académica o en una escuela o facultad, sino mediante la incorporación a distintos programas y a diferentes unidades y universidades. A través del intercambio académico, facilitar la participación del estudiante en estancias y eventos internacionales; mejorar el trabajo en el aula aumentando la calidad del proceso enseñanza aprendizaje tanto en la relación maestro alumno como en un mayor dominio de la teoría y metodología pedagógicas con énfasis centrado en el aprendizaje, promover programas institucionales de orientación y atención psicopedagógica, de desarrollo de habilidades y formación de valores y de investigación, también programas de evaluación y seguimiento de planes de estudios que permitan analizar y retroalimentar el impacto de la formación de profesionales, el contexto de instrumentación institucional, congruencia de sus contenidos y su entorno socioeconómico; orientar los programas nacionales e institucionales de formación y desarrollo del personal académico para darles un impulso renovado con un mayor seguimiento en sus acciones y profundizando los sustentos filosóficos, antropológicos de la educación. La estructura para este plan se basa en áreas de conocimiento y en tres niveles formativos, separando así las asignaturas en tres etapas (Díaz, 2002)

- a) Etapa Básica.** Comprende las asignaturas introductorias a las carreras, con conocimientos inter o multidisciplinares generales, incluyendo

materias contextualizadoras, aquellas de fundamento metodológico para esa profesión, las cuantitativas y algunas instrumentales.

**b)** Etapa Disciplinaria. Contiene las asignaturas propias de la formación profesional, tornándose más hacia el aspecto unidisciplinario, con aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos propios de la disciplina de esa profesión.

**c)** Etapa de Vinculación. Conformada por asignaturas más orientadas hacia conocimientos más aplicativos, en este bloque existen mayor número de materias optativas, se incluyen materias con énfasis u orientación, ya que se busca incrementar en mayor medida la participación profesional a través de las prácticas profesionales, aún cuando no se puedan dejar de manera explícita.

Esta caracterización de etapas se considera importante ya que permiten observar de mejor manera la congruencia de los contenidos entre los planes de estudios y obviamente la relación, y el enlace con otras carreras. Asimismo, este modelo requiere de una perspectiva apoyada en una visión inter y multidisciplinaria lo que permite la movilidad de alumnos entre unidades académicas de la misma institución y de otras instituciones, facilita la adaptación a las transformaciones sociales, relacionado con la diversificación de opciones de formación profesional, en el sistema de créditos no hay necesidad de entrar en procesos formales de actualización muy seguido porque con el apartado de cursos optativos o complementarios, existe la posibilidad de que se puedan insertar asignaturas que no estaban registradas dentro del plan de estudios, de esta forma se facilita la actualización sin tener que iniciar procesos amplios.

Por otra parte, se exige del profesor mayor capacidad de vincular sus conocimientos con el mundo del trabajo, por lo que la actualización permanente de los docentes a través de actividades como cursos, congresos, diplomados, etc., se torna relevante; es importante además una mejor organización académica y administrativa, en donde el control administrativo y escolar pudiera ser un factor muy importante, el cual debe ser apoyado por un sistema de informática con las características de un registro escolar eficiente. Dentro de este contexto, la apertura de grupos debe efectuarse bajo ciertos criterios de máximos y mínimos de acuerdo a las necesidades, características y condiciones de cada institución, requiriéndose un mayor compromiso en la planeación, esclareciendo con esto, lo que se puede y lo que no se puede trabajar, siempre correlacionando el ideal pedagógico con

la realidad. Se considera que también debe requerirse de una coordinación más oportuna entre las unidades académicas y administrativas participantes. El cumplimiento de las metas de un currículo flexible requiere que el alumnado tenga un compromiso real con su formación, por lo que se recomienda que conozcan su plan de estudios para elegir entre las opciones que se les presenten; que pueda ser más participativo y que esté pendiente de sus asignaturas para saber cuantos créditos lleva; que sea más analítico y reflexivo, reforzando esto con un programa de formación de valores para tener una formación integral, sin caer en la anarquía de conocimientos donde el alumno pueda tomar lo que quiera en el momento que quiera. Lo anterior se basa en que todos y cada uno de los académicos, personal administrativo y alumnado de las instituciones educativas, puedan comprender las características del modelo, entendiendo el contexto y el momento de participación de cada uno de ellos, a fin de que puedan realizarse exitosamente las actividades, concientes de lo que se está implementando en este modelo flexible. Algunos elementos del currículo flexible en su problemática de diseño y operación curricular que brindan como conjunto, las principales expresiones de construcción e interpretación a los planes de estudio flexibles y conceptualización al currículo flexible son (Díaz Barriga, 1999):

- Definición e implantación del sistema de créditos,
- Organización de los tipos de asignaturas y actividades académicas con valor en créditos,
- Situaciones de gestión, normativa y apoyo adjetivo,
- Movilidad estudiantil,
- Estructura técnica de los planes de estudio,
- Sistema de tutorías,
- Relación entre conceptos y objetivos del proyecto curricular y sus posteriores construcciones,
- Interdisciplina, organización curricular y organización académica y,
- Planes de estudio internacionales.

## **A MANERA DE CIERRE**

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar un tema relevante para la educación superior, dado que los nuevos ordenamientos internacionales plantean nuevos retos a los que debe responder en todo campo profesio-

nal. Uno de los principales retos que enfrenta la formación profesional es pasar de modelos rígidos a modelos más flexibles en la formación. Se reconoce que el tema de la flexibilidad es un tema en construcción permanente, por lo que los debates y experiencias que sobre este tema se plantean, permiten la construcción de una nueva cultura de formación de recursos humanos, de nuevas prácticas académicas, curriculares y pedagógicas con la finalidad de generar nuevos vínculos y nuevas relaciones con el mundo del trabajo.

Importantes reformas de los sistemas de educación se han presentado en los últimos años. El tratado del libre comercio, la globalización y la celeridad con la que se desarrolla la tecnología de la información marcó el comienzo del siglo XXI, y con ello el cambio educativo que tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, de tal forma que se les proporcionen elementos necesarios que les ayuden a vivir en una sociedad competitiva, por lo que se busca la formación de un profesionista integral, entendiéndose a la formación integral como un principio que de como resultado una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando la creatividad, el autoaprendizaje y la responsabilidad, sobre todo si se considera que en Europa han llegado a la conclusión de que actualmente las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral, y en los Estados Unidos se estima que en el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral (Tünnermann, 2002).

Esta nueva visión de la educación, que es la visión para el nuevo siglo, implica cambios en la formación profesional, tanto en la formación inicial como en la continua, lo que genera la necesidad de formar en la perspectiva de la educación permanente. La noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados, además que se ha ido convirtiendo en una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes planteamientos de la educación superior, tales como la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio y las transformaciones de los modelos de formación tradicional, así como la redefinición del tiempo de formación y una mayor relación de ésta con las demandas del entorno laboral. En el contexto actual, en donde las universidades, sobre todo las públicas, deben responder con cada vez menos recursos a las innumerables demandas sociales, es necesario que se

generen estrategias flexibles y competitivas de desarrollo que les permita lograr los objetivos en la formación de recursos humanos que puedan ser integrados en un mundo laboral altamente competitivo.

## REFERENCIAS

- Calderón, Ómer (2002). "La Educación para el Trabajo en un Mundo Cambiante", en *Revista Scripy Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. VI, 119 (140), 1. Universidad de Barcelona.
- Carabaña Morales, J. (1984). "Sistema Educativo y Mercado de Trabajo en el Horizonte del año 2000", en *Revista de Educación*. 273: 23-45. Centro de Investigaciones y Desarrollo Económico.
- Chávez Ramírez, P. I. (s/f) "Flexibilidad en el Mercado Laboral: orígenes y concepto", en *Aportes: Revista de la Facultad de Economía-BUAP*. VI, 71: 57-74. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Climent Beltrán, J. B. (2000). *La Modernidad Laboral*. México: Editorial Esfinge, S. A. de C. V.
- Cogliati, C. (1998). *El Mercado Laboral Actual y la Formación para el Trabajo*. Buenos Aires: CINTERFOR.
- Dahrendorf, R. (1986). *La Flexibilidad en el Mercado de Trabajo*. Informes OCDE. Madrid: MTSS.
- De la Garza Toledo, E. (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Sección de Obras de Sociología. México: COLMEX/FLACSO/UAM/FCE.
- De Moura Castro, C. (2002). *Formación Profesional en el Cambio de Siglo*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.
- Díaz Barriga, A. (1999). "Flexibilización Curricular y Formación Profesional". Conferencia Magistral. V Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad de Colima.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Didou Aupetit, S. (1993). "Notas sobre la Formación Profesional y el Empleo", en *Revista Reforma y Utopía*. 9: 89-100. México.
- Fonseca Pérez, J. J. (2004). "El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de profesionalización del docente", en *Revista Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. V, 27. Versión en línea: <http://contexto-educativo.com.ar/>

- Hernández A. (1990). *La Flexibilidad del Trabajo*. Instituto de Estudios Jurídicos del Estado Lara, Venezuela.
- Luna Serrano, E. (1997). "Beneficios y Requerimientos de los Planes de Estudio Flexibles en la Universidad", en Díaz Barriga, A. (Coordinador). *Currículum, Evaluación y Planeación Educativas*, núms.. 107-118. México: COMIE/CESU/Iztacala.
- Mungaray Lagarda, A. (2001). "La Educación Superior y el Mercado de Trabajo Profesional" , en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 3, 1. México: Universidad Autónoma de Baja California. Versión en línea: <http://redie.ens.uabc.mx>
- Neffa, J. C. (1998). *Los paradigmas Productivos Taylorista y Fordista y su Crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*, Buenos Aires: LUMEN Humanitas.
- Organización Internacional del Trabajo (1995). *Diseño, Gestión y Evaluación de la Formación Flexible. Introducción a la formación flexible*. Turin: Unidad de Publicaciones.
- Partida Rocha, R. E. (2002). *Empresas Reestructuradas: Innovación Tecnológica, Organización del Trabajo y Flexibilidad Laboral*. Colección Académica de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). México: Universidad de Guadalajara.
- Restrepo Gómez, B. (2002). "Calidad y Flexibilidad en la Educación Superior", Participación en Foro de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena. Versión en línea: <http://www.unaula.edu.co/facultades/contaduria/Calidad>
- Sarfati, H y Kobrin, C. (1988). *La Flexibilidad del Mercado de Trabajo*. Antología comparada. Informes. Madrid: Oficina Internacional del Trabajo.
- Trahtemberg, L. *La Educación en la Era de la Tecnología y el Conocimiento (el caso peruano)*, Lima: Editorial Apoyo, 1995.
- Tünnermann Berheim, C. (2003). *La Universidad ante los Retos del Siglo XXI*, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Tendencias Contemporáneas en la Transformación de la Educación Superior. Primera parte: Marco General*, Puebla: BUAP, Vicerrectoría de Docencia
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su Conjunto*. Documento de Trabajo. 3, París: UNESCO.

# LA EDUCACIÓN INDÍGENA DENTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA GLOBALIZACIÓN

Genoveva Osorio Bretón<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Como bien sabemos, la Educación Superior en México juega un papel importante en la formación de aquellos estudiantes que pretenden ingresar a estudios que les den la oportunidad de poder competir por mejores opciones tanto de vida, como laborales, y personales; vemos que cada vez que se realiza una recopilación estadística poblacional ésta nos ayuda a conocer un referente sobre el impacto que están teniendo los programas educativos creados para atender las necesidades que tienen los diferentes grupos sociales. Podemos entonces apreciar que por distintas razones, no siempre se cubren las expectativas con las que fueron creados dichos programas, tal vez no habría que juzgarlos de buenos o malos, sino más bien de pertinentes y factibles.

Por lo anteriormente dicho y desde los requerimientos de atención urgente de uno de los sectores menos favorecidos como lo es la población indígena, el presente trabajo pretende ubicar la importancia de algunos conceptos relevantes que dentro de la Educación Superior vinculan a los estudiantes provenientes de estas comunidades indígenas con programas alternativos de apoyo, los cuales influyen de alguna manera sus estilos

---

<sup>1</sup> Maestra en Educación Superior. Profesora-Investigadora del Programa de Educación Indígena de la BUAP.



de vida y las relaciones que establecen con su entorno, tanto estudiantes indígenas como programas alternativos, se encuentran dentro de la universidad en donde realizan sus estudios, que en este caso particular se trata de la BUAP, y ello plantea entonces posibilidades de desarrollo interesantes que no pueden ser vistos parcialmente, sino mas bien deberán ser vistos desde una perspectiva global con metas que puedan ser alcanzadas en un futuro mediano o inmediato y que tarde o temprano logren modificar positivamente a sus comunidades de origen, pues será entonces cuando se puedan ver consolidados los resultados de todos estos esfuerzos.

¿Por qué la Educación Superior en los últimos años ha tenido una gran demanda de estudiantes que pretenden ingresar dentro de este segmento educativo? Tal vez habría que considerar que las condiciones laborales actuales están demandando por un lado a personas que logren un alto grado de competitividad y de desempeño, que sean personas que trabajen por objetivos, planteándose metas por alcanzar para lograr mejores resultados, y por otro lado tener presente el atender a los cambios que están teniendo actualmente las relaciones económicas y sociales entre los diferentes países, en donde cada uno de ellos se necesita vincular entre sí abriendo brechas de intercambio que los beneficien de alguna manera y donde además pueda darse un cambio positivo para cada uno de ellos. Al mencionar lo anterior podemos justificar que entonces la educación que reciban nuestros estudiantes sea la mejor y que además se traten de multiplicar las oportunidades de acceso a estudios con calidad y pertinencia dentro de un marco de equidad y de justicia social, tal como lo plantean las políticas educativas dentro del PNE 2001-2006.

El gobierno de la República a través del Plan Nacional de Desarrollo, busca enfrentar los retos de la educación de forma inteligente, pues ve en la educación una parte importante de las políticas públicas; señala que no se puede construir un país de alto nivel, si no se cuenta con ciudadanos que posean un nivel académico elevado o por lo menos que les permita participar en la comunidad social. En el período de gobierno del 2001 a 2006, cuenta con un Plan Nacional que precisa prioridad en la educación, para lo cual es necesario contar con un conjunto de acciones, iniciativas y programas que tengan cualidades que transformen el sistema educativo. Por lo anterior, México se enfrenta a dos retos educativos:

- 1) El primero es proporcionar educación de buena calidad

**2)** El segundo es enfrentar los retos que la nueva sociedad del conocimiento impone a nuestro país.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 presenta un conjunto de políticas que perfilan el modelo de educación que el país necesita para enfrentar los retos que se expusieron en el párrafo anterior. Las políticas del Programa configuran un enfoque educativo para el siglo XXI.

El Programa parte de los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo, considerando que un cambio educativo es necesario emprender y que nuestro país asegure su desarrollo sustentable, el Sistema Educativo Nacional permitirá entonces enfrentar con oportunidad y sentido de anticipación, los niveles crecientes de calidad de los retos del nuevo siglo. Como se puede ver, en el Plan Nacional de Educación, se han depositado la confianza y el compromiso en la educación, manifestando que a través de ésta se puede constituir el eje fundamental del desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, económico y político de la nación. La Educación Superior, en el apartado del Plan Nacional de Educación, presenta buenas ideas y además intenciones que se dirigen hacia el logro de los objetivos planteados; es vista como un medio estratégico para acrecentar el nivel social de nuestra nación, la inteligencia que posee cada joven o adulto que se encuentra dentro de este nivel debe ser encauzado sobretodo para poder contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. La calidad en la educación, se ha convertido en el lema de algunas instituciones educativas; para los especialistas en educación ha llegado ha ser un mito. Sin embargo, es un tema que ya se trataba en Planes Nacionales de Educación anteriores, y el del 2001 no puede ser la excepción.

Un sistema de educación superior de buena calidad, escrito en el presente Plan, es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país. Lograr este objetivo de calidad significa promover la innovación, enfrentando el primer reto: practicarlo y promoverlo en todas las instituciones educativas, haciendo responsable a los que participen en ello con la tolerancia y la creatividad suficiente para atender la demanda educativa, brindando una solidez académica y eficiencia en la organización y en la utilización de los recursos. Si bien la calidad ha sido aceptada socialmente, ésta debe proyectarse en el quehacer diario de los egresados; incluso desde que su formación profesional se encuentra en proceso, transformando

el conocimiento en sus equipos de trabajo, aceptando como estrategia la evaluación de los aprendizajes; incorporando sistemas eficientes de gestión y administración que cuente con objetivos claros y reconocidos por quienes forman parte en la tarea de educar. El objetivo de hablar de calidad en el Plan Nacional de Educación, será para impulsar el desarrollo educativo, que responda a las demandas sociales y económicas del país, teniendo confianza y satisfacción en los resultados que se obtengan, y con esto poder hacer una evaluación seria de los programas y de los resultados obtenidos.

## **EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN**

La Educación Superior tiene que estar vinculada con los diferentes procesos educativos que a nivel mundial se relacionan con los problemas *de calidad, equidad y eficiencia*, con la estructura que tienen las relaciones entre instituciones de educación superior, la sociedad y los gobiernos, así como algunas formas en que son financiadas. (Brunner, 1997). Importante resulta entonces hacer un análisis de estos problemas en los sistemas nacionales de la Educación Superior, en donde, por ejemplo, en América Latina la estructura de las relaciones entre instituciones de ES, la sociedad y gobiernos, logran obtener financiamientos que les permiten llevar a cabo los programas establecidos para atender la demanda que tienen. Debido a que el Estado financia la Educación Superior y reserva la oferta educativa a instituciones subsidiadas, el desarrollo del sistema se encuentra sujeto a dinámicas corporativas internas, con lo cual queda al margen de las metas u objetivos precisos, así como formas de control social, evaluación de resultados y de recursos. La introducción de nuevos procedimientos de evaluación permitirá asegurar al público que las instituciones cumplan ciertos estándares de calidad, que logren las metas requeridas y que estén en condiciones de responder a la sociedad. Se habla entonces de responsabilidad compartida entre *Estado, usuarios, instituciones y sociedad*. (Brunner, 1997). Por lo tanto, en la ES se habla de grandes desafíos como:

- 1) Que se tenga que elevar el crecimiento económico, la competitividad, el ahorro interno y la acumulación de capital físico y humano.
- 2) Que se reduzca la pobreza y la desigual distribución del ingreso y las oportunidades

Para poder lograr lo que se plantea antes se necesitan desarrollar estrate-

gias de acción específicas que coadyuven al logro de lo que se ha propuesto, y entonces dichas estrategias tendrán relación con involucrar activamente al Estado y las políticas dirigidas para ampliar y mejorar los servicios para los grupos más necesitados, la generación de conocimientos será un factor clave para la competitividad de las naciones, tendrá que haber un desplazamiento de bienes y servicios simbólicos, también se necesita implementar un balance de las capacidades en el ámbito de la ES que permita el adecuado desarrollo social de los países.

## LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al hacer referencia a lo antes mencionado nos podemos dar cuenta que en el caso particular de la población indígena ésta conlleva una serie de situaciones que impiden la adecuada inserción de sus estudiantes a los niveles de educación superior, debemos tener en cuenta algunas apreciaciones importantes que nos permitan conocer las particularidades que contribuyen a que los programas educativos no siempre tengan el impacto esperado. Tales aspectos están relacionados con el concepto de *multiculturalidad*, expresión referida a toda la diversidad cultural de la población escolar. Hemos de referirnos también al concepto *interculturalidad* para entender de lo que estamos hablando, este concepto fue presentado en 1995, en Cuzco, durante el seminario de Educación e Interculturalidad en América Latina, organizado por el Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas" en tres vertientes importantes que son:

- a) Como un principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre actores miembros de universos culturales y sociales diferentes. Es especialmente necesario en realidades marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder.
- b) Es un proceso dinámico de negociación social que implica asumir una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas, entendidas como un instrumento entre otros, para desarrollar interacciones que lleven a relaciones más equitativas en términos económicos, sociales y políticos entre los actores miembros de universos culturales diferentes.
- c) Es un proceso dinámico de negociación social que a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales

asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar dicotomías, en especial la que se da entre lo indígena vs. no indígena.

Después de conocer las diferentes propuestas que como punto de partida nos permiten entender este concepto llamado interculturalidad que se encuentra vinculado estrechamente con el tema propuesto al inicio, nos podemos dar cuenta que se incluyen elementos que Brunner (1997) retoma en su artículo de "Educación Superior, integración económica y globalización", tales como el *Estado, usuarios, instituciones y sociedad*, elementos vinculados entre sí. Partiendo de estas ideas, vale la pena mencionar algunos aspectos como los siguientes: la primera dificultad es la diversidad lingüística y cultural de esta población (que constituye 7.4% de la nacional); en donde se debe considerar que son 62 grupos indígenas que hablan 80 lenguas y variantes diferentes y requieren maestros formados en su lengua; también, que las poblaciones indígenas suelen ser extremadamente pobres, por lo que la pobreza dificulta una educación de calidad ; y finalmente, que son escasos los materiales didácticos en lenguas indígenas, aunque existen ya libros de texto en 33 lenguas y 19 variantes (Latapí, 2001).

De acuerdo con los resultados censales del año 2000, en nuestro país residen poco más de 6 millones de personas de 5 y más años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 7.2% de la población de dichas edades; la mayoría de los hablantes vive en los estados del sur y sureste del territorio nacional, aunque también se encuentran montos importantes en los estados del centro y en los de las costas del golfo y del pacífico. Las entidades federativas con mayor presencia de población indígena son Yucatán y Oaxaca. Las lenguas indígenas con mayor número de hablantes son el náhuatl (1.4 millones), el maya (800 mil), el zapoteco (450 mil), el mixteco (445 mil) y el tzotzil (298 mil). Las estadísticas indican que la población hablante de lengua indígena tiene condiciones sociales más desfavorables que la población nacional en su conjunto: un alto porcentaje de monolingüismo (16.9%); en tanto que la tasa de asistencia escolar para los hablantes de 6 a 14 años (83.5%) es menor que para el total de la población de la misma edad (91.3%); el porcentaje de los hablantes de 15 años y más que no saben leer y escribir es de 33.8%, más del triple que el registrado para el total de la población de esta edad (9.5%), y su promedio

de escolaridad es de 4 años, tres menos que el del total de la población de 15 y más años (INEGI). La matrícula indígena actual es de 270 mil alumnos de preescolar y 700 mil de primaria atendidos por la Dirección General de Educación Indígena, y de otros 8 mil de preescolar y 16 mil 800 de primaria que atiende el CONAFE en las localidades más pequeñas; actualmente, este subsistema educativo se extiende a 45 grupos lingüísticos en 23 estados de la República. Todo lo anterior a nivel nacional nos permite tener una referencia de la riqueza cultural que existe en los diferentes estados y que exige especial atención de parte de las respectivas autoridades educativas.

El estado de Puebla tiene una composición étnica plural en la presencia de comunidades indígenas, pues se protegen 7 lenguas reconocidas, pero existe la amenaza de extinción. En el norte, noroeste y sur de Tehuacán encontramos a los popolocas; en la sierra norte y sus partes más bajas viven los nahuas, totonacas, huastecos, otomíes y en zonas colindantes al estado de Oaxaca habitan mixtecos y mazatecos. Políticamente, el estado se encuentra dividido en 217 municipios, y para fines de planeación se subdivide en siete regiones socio-económicas que son: I-Huauclilla, II-Teziutlán, III-Ciudad Serdán, IV-Cholula, V-Puebla, VI-Matamoros y VII-Tehuacán. En la parte centro-este de la República Mexicana, colinda al norte y al este con Veracruz, al sur con Oaxaca, al noreste con Guerrero y al oeste con Hidalgo, Tlaxcala, México y Morelos.

## **LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA GLOBALIZACIÓN**

Enlazar ambos conceptos significa poder contemplar un proceso educativo vinculado con la expansión de la civilización europea desde finales del siglo XV, y que en nuestra época se realiza desde el momento histórico que viven los diferentes países. Este proceso con características propias, denota una genuina necesidad de mantener comunicación y fronteras despejadas para el intercambio en los diferentes rubros del conocimiento, el progreso técnico y las innovaciones en las diferentes áreas como la informática, telecomunicaciones y finanzas, que repercuten en las economías nacionales de los diferentes países. ¿Qué importancia tiene el conocer la relación entre la globalización y las diferentes opciones dentro de la Educación Superior? Habría que recordar que la educación tiene vinculación con diferentes áreas del saber y el proceso económico-social que esté viviendo el país del que se trate. Muchos de los fenómenos presentados para sugerir el advenimiento de una nueva era constituyen la reproducción, bajo nuevo ropaje,

de tendencias antiguas (Nogueira, 1998). Todo lo anterior nos permite visualizar el marco en donde se vinculan las posibilidades que pueda haber para quienes desean continuar sus estudios y también permite conocer los requerimientos que se necesitan cubrir para ser candidatos posibles e ingresar a estudios de nivel superior.

Tomando en cuenta todo lo anterior, el hacer especial énfasis en el caso de Puebla, y de la misma universidad (BUAP), la cual alberga a un grupo importante de estudiantes indígenas, nos permite hacer una seria reflexión sobre las posibilidades de estudio que les pueden ser ofertadas a ellos para permitirles el acceso a esta sociedad del conocimiento en donde cada vez más se exige actualización constante y el desarrollo de habilidades específicas para su inserción laboral, en donde existan oportunidades de desarrollo individual y colectivo que les permita una superación personal y social. Sabemos que algunos de estos estudiantes hablan sus lenguas de origen, pero otros no, mencionarlo nos permite entender la importancia de los elementos que han sido retomados anteriormente y que se encuentran vinculados con este sector poblacional, por lo tanto resulta importante hacer énfasis en un programa de apoyo que subsidie a los estudiantes con pocos recursos económicos pero que además impulse el rescate cultural de una sociedad rica en tradiciones e historia. Hablaremos entonces de una Fundación que destina fondos para países que necesitan de recursos económicos dentro de la educación y en donde existe una infraestructura interesante, ya que está destinada a dar soporte a la población menos favorecida que son los estudiantes indígenas, éste es el caso de la Fundación Ford. A continuación se hará una breve referencia de ella y de su paso por la BUAP dentro de lo que llamaremos Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), y se mencionará también la manera como se manejan los recursos económicos destinados a apoyar a esta población incluida dentro de la Educación Superior.

Dentro de las instituciones que apoyan de manera importante a la educación encontramos a la Fundación Ford, la cual fue fundada en 1935; operó de manera filantrópica en el estado de Michigan hasta 1950, cuando se expandió hasta convertirse en una fundación nacional e internacional. Desde entonces su inicio ha sido como organización no gubernamental, sin fines de lucro e independiente. Ello ha proporcionado un poco más de 10 billones de dólares en subvenciones y préstamos. Esos fondos provienen de una cartera de inversión que empieza con donaciones y legados de la Ford Motor Company respaldado por Henry y Edsel Ford. La Fundación

no depende más del respaldo de la Ford Motor Company, y su cartera es administrada para proporcionar un recurso perpetuo de apoyo de los programas y operaciones de la Fundación. La Fundación Ford considera que el mejor camino para alcanzar ese cambio es promover iniciativas para que, viviendo y trabajando estrechamente en donde los problemas estén localizados; se promueva la colaboración sin fines de lucro entre gobierno y los sectores productivos, y para asegurar la participación de hombres y mujeres de diversas comunidades y de todos los niveles de la sociedad. En la experiencia de la Fundación, algunas actividades ayudan a construir un entendimiento común, aumenta la excelencia, permite a las personas mejorar sus vidas y reforzar su compromiso con la sociedad. La Fundación Ford es una fuente de apoyo para esas actividades, trabaja principalmente otorgando subvenciones o préstamos que desarrollen conocimiento y fortalezcan organizaciones y redes de trabajo. Desde entonces los recursos financieros son modestos en comparación a las necesidades de la sociedad, se localiza sobre un limitado número de problemas regionales y estrategias de programas dentro de nuestros amplios objetivos.

## **ANTECEDENTES**

El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP) fue inaugurado en el año 2000 con el objetivo de proveer oportunidades para la realización de estudios de posgrado a personas talentosas, capaces de usar sus conocimientos para transformarse en líderes en sus respectivas áreas, contribuyendo a la justicia social y al desarrollo económico de sus comunidades y en países. Previamente a que la solicitud para una subvención o programa relacionado a inversiones sea hecha, una breve carta de investigación es recomendable para determinar si la Fundación tiene interés y los fondos permiten atender el requerimiento. La carta deberá incluir:

- El propósito del proyecto para el cual los fondos son requeridos
- Problemas y resultados a los que el proyecto propuesto esté dirigido
- Información acerca de la organización que coordinará el proyecto
- Presupuesto estimado para el proyecto
- Período de tiempo para el cual los fondos son requeridos
- Calificaciones de aquellos quienes estarán comprometidos en el proyecto



Después de recibida la carta, el staff de personal de la Fundación podrá solicitar al investigador a presentar una propuesta formal. Esto no es un formato de solicitud de subvención. La propuesta deberá incluir:

- El presupuesto actual de la organización
- Una descripción de la propuesta de trabajo y quien sería el coordinador
- Los nombres y el curriculum vitae de aquellos involucrados en el proyecto
- Un presupuesto detallado del proyecto
- Medios de apoyo actuales y estado de solicitudes para otros recursos financieros
- Estado legal e impuestos

En algunos casos, la Fundación solicita a la organización donataria copia de subvenciones otorgadas con fondos de otros recursos. La Fundación apoya pluralmente en igualdad de oportunidades. Las solicitudes son consideradas durante todo el año.

## **EL PROGRAMA IFP**

El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (Programa IFP) es dirigido por la Secretaría Ejecutiva, situada en la ciudad de Nueva York, que colabora directamente con las organizaciones asociadas en 22 países y territorios. Estas organizaciones supervisan las postulaciones, el proceso de selección, el monitoreo y otras actividades que aseguren que las metas del Programa IFP y su implementación se basen en realidades y necesidades locales. En el caso de la Región Andina y el Cono Sur, la organización asociada es el nuevo Fondo Internacional de Becas, en el cual se ubica la Dirección Regional IFP AR&SC. El Programa IFP provee financiamiento para estudios de maestría o doctorado por un plazo de hasta tres años. Los recursos proporcionados por el Programa IFP cubren matrícula y capacitación pre-académica, aranceles universitarios, seguros médicos, manutención y gastos básicos, material de estudio, libros y asignación de viaje del becario. Los Becarios IFP son seleccionados entre quienes han estado excluidos de las oportunidades de acceso a estudios de posgrado, elegidos con base en su capacidad de liderazgo, su compromiso social y comunitario, así como por su potencial académico. Los Becarios IFP pueden inscribirse en programas de maestría o doctorado en su país o en el exterior, en cualquiera de las disciplinas y áreas afines a los programas y metas de la Fundación Ford.

Éstas apuntan a fortalecer los valores democráticos, reducir la pobreza y la injusticia social, promover la cooperación internacional y contribuir al desarrollo humano. Una vez seleccionados, los Becarios IFP que no cuentan con la admisión formal de la universidad de su elección reciben el apoyo necesario para completar su postulación. Adicionalmente, el Programa proporciona a quienes resulten seleccionados, el entrenamiento necesario para desarrollar o reforzar destrezas básicas para el buen rendimiento en la formación de posgrado, así como sesiones de orientación académica. Durante el período de la Beca IFP, los becarios pueden participar en actividades de aprendizaje y discusión que les permitirán crear redes para la generación de conocimientos e intercambio de información.

Por tal motivo, el IFP (Programa Internacional de Becas de Postgrado, por sus siglas en inglés) está dirigido a apoyar a estudiantes indígenas que estén interesados en realizar estudios de maestría o doctorado en México o en el extranjero, la importancia de este tipo de programas es poder contribuir a la formación de investigadores y profesionales indígenas de alto nivel académico que puedan participar activamente en la solución de los problemas que enfrenta el país, desarrollar nuevos campos de conocimiento y comprometerse al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de la población indígena.

## **¿QUIÉN EJECUTA EL PROGRAMA EN MÉXICO?**

### ***EL PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS EN MÉXICO***

En México, el Programa Internacional de Becas, coordinado por el CIESAS, está dirigido a apoyar a estudiantes indígenas del país que estén interesados en realizar estudios de maestría o doctorado en México o en el extranjero, a partir del año 2006. En esta promoción 2005 se otorgarán 27 becas. Tiene el propósito de contribuir a la formación de investigadores y profesionales indígenas de alto nivel académico que puedan participar activamente en la solución de los problemas que enfrenta el país, desarrollar nuevos campos de conocimiento y comprometerse al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de la población indígena. Acorde con los principios generales del IFP, los candidatos del Programa Internacional de Becas de Postgrado para Indígenas deberán proseguir sus estudios en cualquier campo que favorezca el fortalecimiento de valores democráticos, la reducción de la pobreza e injusticia y la promoción de la cooperación internacional y el desarrollo humano. Entre las áreas de estudio susceptibles de recibir apoyo se encuentran las siguientes: desarrollo y relaciones

laborales; desarrollo financiero y económico; medio ambiente y desarrollo sustentable; desarrollo comunitario (agropecuario, rural y agroindustrial); educación; sexualidad y salud reproductiva; religión, sociedad y cultura; comunicación; arte y cultura; derechos humanos; cooperación internacional; gobierno y sociedad civil.

El Programa Internacional de Becas de Postgrado para Indígenas proporciona becas completas por una duración máxima de 24 meses para maestría y 36 meses para doctorado. Los estudios se pueden realizar en cualquier universidad o institución de educación superior de alto nivel académico. A los estudiantes que obtengan la beca se les proporcionará asistencia en la identificación del curso y la universidad apropiada y en los trámites de admisión de la misma. El Programa también ofrece a los becarios que necesiten reforzar ciertos aspectos de su formación académica la posibilidad de tomar cursos de comprensión básica de lectura en inglés, lectura y redacción de textos académicos en español, computación y perfeccionamiento de idioma extranjero (si los estudios se realizarán en un país de habla no hispana), antes de que inicien sus estudios de posgrado. La beca no contempla la figura de dependientes económicos.

### ***¿Cuál es el objetivo del programa internacional becas de postgrado (programa-IFP)?***

Ofrecer oportunidades a mujeres y hombres con grado académico de bachiller o licenciatura, que se han visto impedidos de acceder a la educación de posgrado. La Fundación Ford es un recurso para las personas e instituciones innovativas del mundo. Sus objetivos son:

- Fortalecer los valores democráticos
- Reducción de la pobreza y la justicia
- Promoción de la cooperación internacional y lograr el progreso humano

Los Directores de la Fundación establecen la política y la autoridad delegada al presidente y al *staff señor* de la Fundación, las operaciones y el otorgamiento de subvenciones. Programas oficiales exploran oportunidades en Estados Unidos, África, el Medio Este, Asia, Latinoamérica y Rusia para perseguir los objetivos de la Fundación, formular estrategias y recomendar propuestas de financiamiento.

### ***A quiénes se dirige***

El Programa IFP se dirige a personas talentosas, capaces de usar sus conocimientos para transformarse en líderes en sus respectivas áreas, contribuyendo a la justicia social y al desarrollo económico de sus grupos de referencia y sus países. Deben ser profesionales (con grado académico de bachiller o licenciatura), con potencial de excelencia en todas las áreas, pertenecientes a grupos o comunidades que por razones de cualquier tipo, incluidas las económicas, han estado sistemáticamente ausentes de las oportunidades de formación de posgrado. Quienes postulen al Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford deben ser ciudadanos residentes en cualquiera de los países en que se implementa el IFP: Brasil, Chile, China, Egipto, Ghana, Guatemala, India, Indonesia, Kenya, México, Mozambique, Nigeria, Palestina, Perú, Filipinas, Rusia, Senegal, Sudáfrica, Tanzania, Uganda y Vietnam.

### ***Áreas de interés***

El IFP se basa en 3 compromisos fundamentales de la Fundación Ford, que se desglosan en 15 áreas de interés. Estos compromisos son:

- a) Promover el desarrollo intelectual
- b) Potenciar y ampliar las capacidades de liderazgo
- c) Contribuir a la equidad social

### **Las áreas de interés pueden resumirse como sigue:**

1. Reforma educacional. Se busca aumentar la capacidad de los colegios e instituciones de educación superior para ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación impartida, consiguiendo mejores niveles de logros estudiantiles, especialmente entre aquellos grupos históricamente postergados. De esta forma se ayuda a reducir la pobreza y la desigualdad promoviendo mejores prácticas educativas para todos los estudiantes.
2. Educación Superior y becas. El objetivo es generar áreas de conocimiento que profundicen la comprensión pública y académica sobre pluralismo y construcción de identidades. También apunta al fortalecimiento de las ciencias sociales como una forma de educación para una nueva generación de líderes y estudiantes más efectivos en sus roles cívicos, capacitados para ayudar a la futura conducción de sus sociedades.
3. Religión, sociedad y cultura. Se busca profundizar la comprensión de

las religiones como fuerzas poderosas en la vida contemporánea y su rol como fuentes de fortalecimiento de valores culturales y prácticas sociales que apoyan la democracia, la realización humana, la justicia, la equidad y la cooperación.

**4. Medios de comunicación.** Se busca promover la libertad de prensa responsable y el desarrollo de infraestructuras que sirvan a las necesidades civiles de nuestra sociedad y sus miembros. Además se apoyan producciones de alta calidad para enriquecer el debate público en temas de generación de valores democráticos y pluralismo.

**5. Artes y cultura.** Tiene el objetivo de potenciar oportunidades para la creatividad artística y la expresión cultural que promuevan la esperanza, el entendimiento, la valentía y la seguridad necesarias en las sociedades para fortalecer el desarrollo ciudadano.

**6. Derechos humanos.** Apunta a promover el acceso a la justicia y a la protección de derechos civiles, económicos, sociales y culturales.

**7. Cooperación internacional.** Fomenta la cooperación entre naciones con miras a un orden internacional con mayor paz y equidad basada en el pluralismo y la tolerancia.

**8. Gobernabilidad.** Promueve la generación de instituciones gubernamentales efectivas, transparentes y responsables, guiadas por un estado de derecho y dedicadas a disminuir las desigualdades.

**9. Sociedad civil.** El objetivo de esta área es fortalecer la participación cívica y política de grupos y personas que aporten a la conducción futura de sus sociedades.

**10. Niños, juventud y familias.** Apoya organizaciones y promueve políticas que ayuden a movilizar su potencial humano y social para superar la pobreza y la discriminación.

**11. Sexualidad y derechos reproductivos.** Tiene su enfoque en factores sociales, culturales y económicos que afectan la salud sexual y reproductiva. Con énfasis en las acciones de organizaciones no gubernamentales, investigaciones y agencias de gobierno, para la ampliación de la comprensión de los temas de sexualidad y derechos reproductivos abordados en las grandes conferencias de las Naciones Unidas de la década pasada. Un tema fundamental es el empoderamiento de las mujeres en el mejoramiento de políticas de salud reproductiva.

**12. Desarrollo laboral.** Promueve las organizaciones que ayudan a mejorar las capacidades de las personas con bajos ingresos, desarrollando y creando instrumentos de trabajo con valor de mercado que permitan

adquirir y mantener empleos que provean salarios adecuados.

**13. Finanzas para el desarrollo y seguridad económica.** Apoya a organizaciones que ayudan a la creación de oportunidades de empleo y al desarrollo y manutención de ahorros e inversiones, negocios, hogares, propiedades y otros bienes.

**14. Medio ambiente y desarrollo.** Fomenta a personas y grupos a adquirir conocimientos que les permitan proteger y mejorar la tierra, agua, bosques, vida salvaje y otros bienes naturales de forma tal que ayuden a la disminución de la pobreza e injusticia.

**15. Desarrollo comunitario.** Busca el mejoramiento de la calidad de vida y oportunidades para un cambio positivo en comunas rurales y urbanas. El objetivo es el desarrollo de instituciones comunales que movilicen y proyecten el capital filantrópico, de inversión, conocimiento, capacidades y recursos naturales de manera justa y responsable.

Los estudiantes indígenas forman parte de un sector importante de nuestra universidad, el cual se encuentra conformado por aproximadamente 3600 estudiantes ubicados en prácticamente todas las licenciaturas, y como parte fundamental de atención de este programa (PAAEI) está el darles seguimiento, apoyo y asistencia durante su trayectoria escolar a través del trabajo tutorial. Para atender a la población antes mencionada, el programa cuenta con aproximadamente veinte tutores cada uno de los cuales tiene a su cargo la atención de treinta y ocho estudiantes, además, cada tutor de acuerdo a su perfil profesional se encarga de canalizar y orientar a los jóvenes de las diferentes licenciaturas a su cargo procurando dar dos asesorías por mes. La unidad social de la familia la componen los padres y los hijos; lo que da más unión y apoyo al grupo. Por esta razón, cada uno tiene su papel en la sociedad: la mujer se dedica al hogar y el hombre se encarga de las labores agrícolas. La economía familiar de las comunidades indígenas es sostenida por la agricultura. En las familias indígenas los padres son campesinos, se tienen sueldos mensuales de \$ 600 a \$ 800 pesos; mientras que las madres son amas de casa con un promedio de cuatro hijos por familia, aunque hay familias muy numerosas de seis a diez hijos. Respecto a la calidad y equidad educativa debo mencionar que según datos del INEGI habitan 6,044,547 indígenas en comunidades con menos de 2,500 pobladores, del número total, más del 30 % no tiene instrucción, el 18 % tiene la primaria completa, el 9% la secundaria, el 4% estudia algún año de la preparatoria y sólo un 3% estudia algún año de la educación superior;

el porcentaje disminuye cada vez más y de los pocos estudiantes que con mucho sacrificio se inscriben en la universidad muy pocos terminan.

Los problemas para los que estudian varían en cada caso escolar, jovencitas que estudian y trabajan en el servicio doméstico a pesar de que sus padres hacen un gran sacrificio por mandar a los hijos a estudiar a la ciudad, estudiantes con altos grados de desnutrición, no poder comprar lo que les piden en la escuela, jóvenes que estudian en el día y trabajan en la noche para sostenerse y esto implica un bajo rendimiento escolar; todas estas problemáticas los obligan a desertar inevitablemente.

Los jóvenes indígenas ingresan a la universidad con muchas desventajas en las áreas de inglés y computación, jóvenes que no pueden realizar un trabajo escolar con las nociones básicas de Windows, que necesitan ayuda de sus compañeros para teclear un trabajo o para realizar una gráfica; pero además la mayoría no puede pedir ayuda por su timidez y muchas veces por su baja autoestima, ya que se sienten rechazados. Detrás de esto, los jóvenes sufren además marginación, discriminación, abuso emocional, racial por parte de sus compañeros por su forma de hablar, la forma de vestir, el actuar en la sociedad; no existe un reconocimiento al valor de la cultura y el saber indígena; esta problemática hace que el joven trate de adaptarse a un nuevo ambiente y empiece a esconder sus raíces, haciéndose menos sensible a su cultura y sus tradiciones. Hacer esta referencia nos permite observar un panorama del futuro que en cuanto a Educación Superior tienen los estudiantes indígenas, los cuales tratan de insertarse dentro de un panorama social, tratando de ser sujetos activos y promotores culturales para una transformación social, que día con día se hacen presentes para ser candidatos a las mismas oportunidades que otros estudiantes tienen de mejorar su nivel de vida.

Importante resulta retomar el acuerdo que adopta la UNESCO en su reunión en París del 3 al 21 de octubre de 2005, donde ha aprobado por 148 votos a favor, tan sólo dos en contra y cuatro abstenciones, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, documento que entrará en vigor tres meses después de su ratificación por 30 Estados. Este texto reviste un instrumento jurídico internacional, refuerza la idea, que figuraba ya en la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, adoptada por unanimidad en 2001, de que la diversidad cultural debe considerarse como "patrimonio común de la humanidad" y su "defensa como un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana".

## CONCLUSIONES

Después de haber hecho un análisis de la importancia que tiene la educación en nuestras vidas, habría que recapacitar desde qué lugar estamos participando los educadores y de qué manera estamos influyendo en la formación integral de estos estudiantes o de otros, sea cual sea nuestra trayectoria habría que considerar la importancia de la dignidad que merecen unos u otros, pues el conocimiento lo vamos a encontrar dentro de los libros, pero el aprendizaje lo vamos a dejar o lo vamos a tener en cada momento de nuestras vidas con la interacción de unos con otros. El saber es importante pero el poder tomar conciencia nos permite realizar acciones razonadas para el logro de objetivos, generalmente este logro conlleva una satisfacción personal y un sentido de autorrealización. Habría que preguntarnos qué tanto estamos contribuyendo cada uno de nosotros en rescatar y legitimar el derecho que otros tienen para lograr lo mismo, y si de alguna manera podemos contribuir a no olvidar históricamente quiénes somos y cuáles son nuestras raíces, aquellas que nos dan un significado histórico y único.

Conocer como organismos, individuos y gobiernos podemos trabajar en común consolidando beneficios mutuos parezca tal vez un sueño, sin embargo, en el rescate de nuestras raíces deberíamos tener mayor participación todos los que habitamos dentro de esta nación cuidando este legado que nos fue dado.

## REFERENCIAS

Brunner, José (1995). "Educación superior, integración económica y globalización", en *Revista Perfiles Educativos*. XIX, 76-77: 6, Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).

Latapí Sarré, Pablo (2001). "El primer reto: la educación indígena, en *Revista Proceso*. núm. 1265.

Nogueira Batista, Paulo (1998). "Cinco mitos de la globalización", en *Revista Memoria*, 117, 23-25, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista.

Organización de Estados Iberoamericanos (2005). *Educadores por la sostenibilidad*. Documento sobre la Conferencia General de la UNESCO. Versión en línea: <http://www.oei.es/decada/>

Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford AR&SC (2002). Versión en línea: <http://www.programabecas.org/quienes-somos/antecedentes.htm>



Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

# GLOBALIZACIÓN Y DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. DEL DESASOSIEGO A LA ESPERANZA

Osbaldo Germán Quiroz Romero<sup>1</sup>

Entre los muchos profesionales que nos dedicamos a la tarea docente existe, en mayor o menor medida, la seductora idea de que la enseñanza debe contribuir a la transformación de nuestro entorno, tanto áulico como social. La justificación de la necesidad de esta transformación puede hallarse en las condiciones de desigualdad, pobreza e ignorancia generalizadas propias de la época posmoderna en que nos toca vivir y que con frecuencia nos dejan en estado de insatisfacción y enfado, por no decir de desesperanza, a los que hemos hecho de la acción pedagógica una forma de vida. Los docentes, atentos al difícil papel que nos toca desempeñar en el proceso de formación de estudiantes universitarios, nos mantenemos en constante búsqueda de apoyos teóricos, metodológicos y técnicos, así como de referentes filosófico-epistemológicos que nos permitan sustentar las acciones pedagógicas cotidianas. En un contexto de insuficientes certidumbres y de extensas necesidades como lo es el escenario educativo actual, es pertinente cuestionarse sobre el papel de la didáctica en este proceso. Los cuestionamientos pueden extenderse a las exigencias didácticas derivadas del proceso de transformación de la sociedad actual y en torno a los mecanismos empleados para responder a tales exigencias.

En función de lo anterior, en este texto se inicia con una serie de re-

---

<sup>1</sup>Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-Investigador del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

flexiones y precisiones con respecto al fenómeno ampliamente reconocido y denominado Globalización y sus relaciones con el proceso educativo; se continúa con la revisión de las implicaciones de este fenómeno para la Pedagogía y la Didáctica y se concluye con la explicitación de las exigencias y compromisos de ésta última derivados de la asunción de una postura crítico-comunicativa que juzga a la realidad a la luz de un conjunto de valores alternativos.

### **GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN, UNA RELACIÓN COMPLEJA**

En sus diferentes escenarios geográficos, el planeta se encuentra inmerso en un proceso general de globalización que imprime su huella en diversos sentidos sobre la totalidad de naciones que componen el concierto internacional. Se trata no únicamente aunque sí por principio, de una globalización de la economía. Se trata de un proceso multidimensional referido a la globalización de la política, de la cultura, de la ciencia y la tecnología y del conocimiento en general. Este proceso presenta características que han sido sometidas a evaluación crítica evidenciando efectos inconvenientes aunque innegables y que requieren ser reconocidos, toda vez que cualquier iniciativa de innovación educativa o de política pública en general, se dará bajo la acción directa o indirecta de este proceso mundial. Estos efectos se agudizan en diversos niveles de actuación atendiendo al proceso complejo de tránsito social anunciado por diversos medios tanto académicos como de comunicación social. La sociedad contemporánea sufre un proceso de tránsito de un estado de desarrollo industrial acelerado a uno en el que fluye y se incrementa exponencialmente la información, de una sociedad industrializada a una del conocimiento, de una sociedad en la que la desigualdad económica fue el rasgo más característico a otra en la que las desigualdades en el acceso y uso de la información han generado nuevas desigualdades, especialmente de tipo educativo (Flecha, 1994).

Se trata de un proceso que los expertos analistas e investigadores de diversas universidades han identificado como no global puesto que los diferentes implicados no participan de igual manera en sus riesgos ni comparten sus beneficios, sino fragmentado, y cuyos efectos económicos más evidentes se expresan en una dualización económica extrema, en la que el sector pobre de la población crece de manera permanente y el sector rico concentra cada vez más riqueza (Tünnermann, 2005). Se trata igualmente de un fenómeno que llegó para quedarse, del que no se puede escapar y en

el que debemos aprender a vivir (Delors, 1996). En términos económicos, hay quienes prefieren hablar de internacionalización y no de globalización propiamente dicha, ya que se refiere a un conjunto de relaciones comerciales entre países altamente industrializados dejando al margen a muchos otros países. En este sentido, se caracteriza por un incremento desmesurado de la pobreza y la miseria, agravada por el incremento de los índices de desempleo y subempleo y por la ampliación de la brecha de la distribución del ingreso. Así mismo, el crecimiento de las grandes empresas maquiladoras en correspondencia con la nueva división internacional del trabajo. La dualización social característica de la globalización y expresada en una desigualdad económica extrema es aún más extrema en la brecha de conocimiento existente entre los que saben y los que no saben en la actual sociedad del conocimiento, y que plantea retos importantes a los procesos educativos en general y a las instituciones de educación superior en particular. El surgimiento de este nuevo paradigma tecnológico-económico ha provocado cambios globales de largo alcance, con impactos que incluyen un nuevo perfil diferenciado de conocimientos, habilidades y requerimientos de formación profesional al cual me referiré con mayor detenimiento más adelante. Por otro lado, en un escenario geográfico regional, en la franja latinoamericana, es posible identificar otros elementos de contexto, importantes y particulares que contrastan, se asemejan o corren paralelos con los elementos señalados anteriormente. En la actualidad, las naciones latinoamericanas presentan procesos político-institucionales y económicos de crisis (Fernández, 2005), caracterizados por gobiernos débiles, una de las peores distribuciones del ingreso del mundo y graves problemas de equidad, desigualdad, exclusión social y corrupción. Así mismo, otra característica de este contexto es la incidencia innegable de organismos económicos e internacionales, especialmente el FMI, sobre las decisiones económicas de los países de la región. Esta influencia se ha expresado especialmente en una disminución notable de la participación reguladora de los Estados, así como en una reducción del gasto social, privatización creciente de los servicios públicos, incluido el educativo, incremento del desempleo y la pobreza, y la exclusión social, económica e informacional. En relación con este último aspecto, es necesario señalar el importante papel internacional desempeñado por la revolución tecnológica expresada especialmente en la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que, paradójicamente ha intensificado las diferencias en materia de educación a diferentes niveles y con distintos grados. Algunas voces promulgan

a la actual sociedad, llamada *sociedad informacional*, como la más democrática e igualitaria de cuantas formas han existido en la historia de la humanidad, atendiendo al proceso de sustitución de los bienes materiales por los intelectuales y a la idea de que éstos están equitativamente distribuidos en contraste con los primeros (Flecha, 1994). La priorización de los recursos intelectuales sobre los materiales en la sociedad de la información lleva a un incremento en la importancia de los elementos culturales y, por tanto, pone énfasis en los cambios operados en las relaciones personales o experienciales de los sujetos en el seno de esta nueva sociedad.

Los principales cambios a los que se ha hecho referencia se ubican, según Castells (1998) en una de dos categorías. Por un lado, los referidos a la transformación de las relaciones personales, que incluyen cambios en el reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombre y mujer en la vida familiar, en los modelos de socialización de los niños, y en la construcción de formas de relación social producto de la vinculación entre iguales; y por otro lado, los referidos a las concepciones de espacio y tiempo con sus expresiones virtuales y ahistóricas. Ambas categorías tienen una serie de implicaciones educativas de gran relevancia que serán retomadas más adelante para su reflexión. Indudablemente, la aceleración del cambio tecnológico y cultural, así como la influencia de las nuevas tecnologías en el proceso de trabajo y en el conjunto de la actividad social general, están teniendo consecuencias importantes en el diseño de los procesos educativos. El problema es saber qué tipo de consecuencias, según qué lógicas sociales y a partir de qué proyectos sociopedagógicos se están produciendo estas transformaciones en el marco de desarrollo de la red social. Ante este panorama resulta pertinente preguntarse por el papel que debe desempeñar la escuela ante los retos que le presenta la sociedad de la información.

## **EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN, DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD GLOBALIZADA**

Nos encontramos frente a un panorama incierto, donde están cambiando los contenidos de enseñanza, los flujos de información, los flujos de estudiantes y de profesores en las instituciones y donde existe una gran competencia y movilidad. Las características del tipo de sociedad en la que nos tocó vivir, así como las formas particulares en las que asumimos la vida, sobre todo la profesional, nos impulsan a reconocer el importante papel desempeñado por nuestra capacidad para adecuarnos al cambio. La

sociedad de la información, postindustrial, poscapitalista o postmoderna, cualquiera que sea el calificativo con el que se la caracterice, es la sociedad del movimiento acelerado, del cambio brusco, de las certezas provisionales, en fin, de la incertidumbre. Se puede decir que nos encontramos ante una nueva forma de ver el tiempo, el poder, el trabajo, la comunicación, la relación entre las personas, la información, las instituciones, la vejez, la solidaridad, etc. No obstante, y siguiendo a Tünnermann (2005), la primera obligación que tenemos como universitarios es no aceptar la globalización de forma acrítica, no adherirnos simplemente al modelo que se está imponiendo, sino por el contrario, hacerla objeto de nuestra reflexión crítica. En este sentido, un elemento clave dentro de este proceso es la búsqueda de una globalización con ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sustentabilidad y desarrollo humano. En la labor educativa tenemos la responsabilidad de contribuir a generar un modelo alternativo de globalización, basado en la dignificación del ser humano y, por tanto, más solidario. En este contexto, la capacidad de transformar creativamente, de innovar de manera crítica, de incidir sobre el rumbo ya no de la sociedad en general, sino de aquellos pequeños colectivos a los que está ligada necesariamente nuestra vida profesional, es especialmente importante e implica el compromiso ético de desarrollar conciente y voluntariamente actitudes de resistencia ante los efectos nocivos del proceso de globalización. Las ciencias de la educación son, antes que nada, ciencias éticas que tienden a la construcción de proyectos de resistencia, desarrolladores y liberadores. Regresaré más adelante sobre este punto.

Ya se ha señalado que este fenómeno económico-político reconocido con el término general *globalización* ha propiciado y hecho necesarios una serie de cambios estructurales profundos en las sociedades y, por tanto, en los sistemas educativos. Entre dichos cambios se pueden mencionar el avance acelerado del conocimiento, los cambios en la organización del mundo laboral, el predominio de las necesidades del mercado, de manera especial en el ámbito educativo, y la reestructuración del estado. En el proceso de tránsito hacia la globalización, los sistemas educativos experimentan reclamos y demandas dentro de las cuales destaca una exigencia de transformación para que respondan adecuadamente a estos nuevos requerimientos. Las IES viven de manera muy especial esta situación ya que en el corto plazo deberán someterse a procesos de evaluación y certificación y, en consecuencia, ajuste de sus sistemas de operación y hasta de las filosofías educativas que han orientado su desarrollo. En este sentido, es po-

sible entender el cuestionamiento frontal a los valores fundamentales que durante largo tiempo han dado soporte, viabilidad y consistencia histórica a las formas de inserción en la realidad y, concretamente, a las prácticas institucionales a través de las cuales dichas formas se expresan. Tal parece que estamos en el tránsito obligado hacia el universo de lo relativo.

La educación contemporánea se caracteriza por su gran complejidad. Exhibe facetas múltiples y diversas y se muestra sumamente atractiva al análisis y a la investigación. Cada vez son más los estudiantes y profesionales de la educación interesados en indagar, explorar y tratar de explicar relaciones entre factores que le dan identidad a este fenómeno. La educación, como práctica social se encuentra atravesando por un período de crisis caracterizado por la urgencia de cambios adaptativos al ritmo acelerado de transformación de las condiciones en las que se encuentra ubicada esta práctica. La crisis de la educación corresponde con una crisis mayor, la de la sociedad occidental en su conjunto. Muchos analistas coinciden en que la actual es una crisis global, en tanto que incide en todas las relaciones fundamentales que los habitantes de nuestro espacio cultural mantienen con la naturaleza y entre sí. Una de las prácticas que mejor expresan esta situación es la pedagógica. La praxis pedagógica no puede dejar de ser, nunca, un proceso de transmisión, cuya misión fundamental consiste en hacer verdadero en el presente, el conjunto del trayecto histórico de una determinada cultura (Duch, 1997). Pero así mismo, no puede negarse la naturaleza compleja y contradictoria de dicha práctica.

Antes de abordar el análisis de la complejidad aludida, permítase unas notas sobre la situación de la práctica pedagógica en nuestro país. No ajeno al panorama internacional, México presenta un contexto igualmente complejo, y se incorpora al proceso de globalización en condiciones claramente desfavorables, pues lo hace desde la periferia, con un insuficiente desarrollo tecnológico y económico, con un agudo contraste en el reparto de la riqueza, con una notable mezcla y variedad cultural y con limitaciones importantes en su cultura política. En principio, el Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006 plantea a la educación como estrategia central para el desarrollo nacional. No obstante, es necesario reconocer que el sistema educativo nacional en general, y el subsistema de educación superior en particular, enfrenta un grave problema, una crisis de calidad denunciada por un cuestionamiento social en torno a la pertinencia, eficacia y rentabilidad de la educación superior. Adicionalmente, la educación superior en el país presenta una muy baja tasa de escolaridad. En el grupo de edad entre

20 y 24 años es apenas del 20%. Esta situación requiere urgentemente un esfuerzo deliberado y sistemático de democratización del saber que amplíe las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes que acuden a la universidad, y que contribuya a elevar los niveles de calidad requeridos por los enlaces con el contexto internacional. Otro de los elementos que constituyen el contexto es el proceso de progresiva disminución y restricción del financiamiento y de los fondos públicos que reciben las IES. En diversos ámbitos existe la certidumbre de que los fondos públicos destinados a la educación superior en el país están llegando a su límite, los ajustes económicos, las dificultades fiscales y el cuestionamiento a la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior al que ya se hizo referencia, expresan con claridad el contexto de crisis mencionado anteriormente. La institución universitaria ha sufrido el efecto nocivo de crisis recurrentes padecidas durante tres décadas así como el impacto del paradigma tecnológico y económico vigente. A partir de los años ochenta, la universidad entró en un proceso de transformación interna; surgió otra lógica de organización, observó un cambio de orientación en cuanto a su papel social y económico, y el contenido de sus funciones fue revalorado en el marco de escenarios múltiples en pleno desarrollo. En esencia, lo que está cambiando es la orientación de la educación superior: el tipo de estudiante, el contenido de lo que se enseña, el papel de la institución frente a la sociedad, la autonomía y la fuente y cantidad de sus recursos.

En contraste con lo sugerido por Vattimo (1990), la historia de la educación no ha llegado a su fin y es posible la existencia o la generación de reglas éticas, morales y científicas, caminos y salidas tanto individuales como colectivos que nos aproximen a la posibilidad de cambiar el futuro. En este sentido, es conveniente afirmar que las instituciones universitarias están llamadas a convertirse en ejes institucionales de articulación de producción y transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en un contexto de participación e intervención. Este papel que le corresponde representar a la universidad, no podrá ejercerse sin efectuar cambios de fondo en su organización académica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en lo que se investiga, en sus relaciones con las empresas, en los recursos públicos y privados que obtiene y en sus funciones sustantivas. Es necesario reconocer que en muchos campos de la actividad académica los conocimientos se han vuelto rápidamente obsoletos, lo cual indica la necesidad de incidir de forma drástica en la modificación de los contenidos, métodos y lenguajes, fomentando habilidades que desafíen las prácticas tradicio-



nales de enseñanza – aprendizaje, el rol de profesor, las prioridades de investigación y la transferencia de conocimientos.

Siguiendo a Topete (1992), algunos de los elementos más relevantes del escenario futuro inmediato que habrán de enfrentar las IES en su proceso de desarrollo, así como algunas de las implicaciones su desarrollo (si fuera éste posible) derivadas de tales elementos, tocan muy de cerca el campo del currículo. El currículo universitario está organizado desde una perspectiva fundamentalmente logocéntrica, en la que la idea de disciplina y profesión abarcan un papel fundamental y donde los contenidos de tipo conceptual representan la casi totalidad de contenidos que son abordados en los programas académicos. De la misma forma, la organización de los programas de las asignaturas y los procedimientos didácticos empleados para impartir los cursos se encuentran muy alejados de la necesidad de desarrollar habilidades académicas básicas y competencias profesionales acordes con las exigencias de la sociedad informacional. No obstante, las tendencias de transformación de la educación superior apuntan a formular propuestas curriculares orientadas a enfatizar la polivalencia, la flexibilidad, la pertinencia y factibilidad, así como la reducción de cargas académicas y la búsqueda de una educación integral, entre otros aspectos. Desde diversos discursos de la vida social se tiende a enfatizar el papel de la educación en la búsqueda de vías armónicas de desarrollo de los individuos y los colectivos. Desde el discurso político, por ejemplo, no hay plataforma electoral que no reivindique el derecho a la educación como uno de los aspectos más importantes de las campañas. El discurso académico está lleno de referencias al respecto y lo mismo se puede decir del discurso social, institucional, familiar, etc. En el caso específico del llamado discurso pedagógico, además de la preocupación obvia por lo educativo, se observa al mismo tiempo una tendencia a la diversidad de enfoques y a la coexistencia de ellos en su afán de ofrecer descripciones y explicaciones a la complejidad del hecho educativo y, concretamente del pedagógico. En este sentido, es posible encontrar en la base conceptual que ha orientado la práctica de la enseñanza a lo largo de la historia, diversas aproximaciones teóricas mas o menos generalizadas y con un mayor o menor número de seguidores. Abordar la problemática asociada con esta diversidad teórico-conceptual supondría, como lo señala Saleme (1996), una descripción minuciosa de propuestas que se suceden en el tiempo o una mirada en profundidad de los supuestos que son transferidos con mayor o menor rigurosidad al ámbito de la enseñanza. Sin embargo, esta tarea excedería los propósitos del presente

documento, que por su naturaleza es obligadamente más acotado. Se parte pues de la consideración general de que en el estado actual de desarrollo de la pedagogía no es posible seguir hablando de corrientes, escuelas y teorías particulares, sino que es necesario profundizar en la búsqueda de "miradas" articuladoras e integrales que bien pueden adquirir la forma de teorías comprensivas que permitan una aproximación más cercana a la complejidad del hecho que pretenden explicar.

Un primer señalamiento lo constituye el reconocimiento de que la pedagogía representa un campo de conocimientos extremadamente vigoroso, en continua reconstrucción, debate y sistematización de sus propios objetos y métodos, lo que sin duda explica la diversidad de perspectivas y horizontes conceptuales existentes en este campo. De acuerdo con Salinas (1995), los diferentes discursos teóricos, en diversos momentos, y desde distintos contextos y comunidades profesionales, han ido situándose frente a la figura y función del profesor y frente a aquello que ocurre u ocurrirá en el interior de un aula o de una escuela, desde intenciones variadas, que incluyen: prescribir, orientar, sugerir, facilitar, recomendar o ayudar en la construcción de principios para la acción en algunos casos, para el pensamiento en otros, para la comprensión en la mayoría y para la emancipación en los demás. Dado que no se puede negar el carácter ideológico de cada teorización, y por lo tanto, su determinación histórica, resulta posible afirmar la relatividad de cada uno de estos discursos y su valor condicionado por una particular matriz cultural. En este sentido, la pedagogía debe reconocer el carácter ideológico de las elaboraciones y representaciones ofrecidas por las distintas escuelas y corrientes, y aceptar la relatividad de las mismas a las condiciones sociohistóricas que las originaron y determinaron. A pesar del innegable valor explicativo que tiene cada teoría pedagógica particular, dicho valor se potencia si se logra articular en un sistema teórico más comprensivo las diferentes tendencias o corrientes que no se oponen en el nivel de la concepción filosófica que las inspira.

Por otro lado, se ha señalado en reiteradas ocasiones y en diferentes escenarios, que el nuestro es un sistema escolar atrapado en el tradicionalismo pedagógico. Como consecuencia de ello, los estudiantes han adoptado actitudes pasivas ante el aprendizaje, actitudes de dependencia, en algunos casos extrema, de la orientación, guía o directiva del profesorado. Si bien esto es valorado como un aspecto indeseable y conservador de nuestra manera de enseñar, la verdad es que no se puede negar su realidad, su existencia permanente en las aulas. En este sentido, una posibilidad de

trabajo radica en el reconocimiento del papel del profesor como intelectual, como director de la actividad cognoscitiva del estudiante, y por tanto, responsable de diseñar escenarios de aprendizaje que lleven a los alumnos a dejar paulatinamente estas actitudes de recepción acrítica y pasiva de la información y a adoptar otras de mayor compromiso con la autoformación y con el cuestionamiento de las condiciones en las que se da esta formación. Los tiempos que vivimos son tiempos de cambio repentino, de evolución acelerada de la vida de las personas y de las instituciones. En este escenario, el mantenimiento de actitudes conservadoras no parece ser una estrategia adecuada de supervivencia. Se impone en contraste, la necesidad de asumir principios, valores y actitudes que nos pongan en mejores condiciones de adaptabilidad para enfrentar la incertidumbre, y para construir de manera permanente nuestra vida en colectivo. Los profesores estamos en condiciones de impactar favorablemente el pensamiento crítico y creativo de nuestros estudiantes universitarios si logramos reunir un conjunto de factores a nuestro alcance. En primer lugar, el ser conscientes de nuestra posición como facilitadores de desarrollo y aprendizaje, en segundo lugar, el estar dispuestos a desarrollar en nosotros mismos actitudes flexibles y mecanismos de formación de las mismas habilidades que deseamos estimular en los jóvenes estudiantes y, en tercer lugar, generar iniciativas de trabajo en colectivos pedagógicos que logren articular esfuerzos individuales en una estrategia comunitaria consistente y, de preferencia, integrada al currículo universitario.

Por su parte, los estudiantes pueden hacerse conscientes de su potencial creativo gracias, entre otros factores, a la acción pedagógica directa de los profesores, sobre todo si esta intervención se da con base en principios didácticos de corresponsabilidad, en valores ético-profesionales bien sustentados y asumidos, y en estrategias colectivas de trabajo. La didáctica como una de las ciencias de la educación ha hecho aportes importantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de distintos niveles educativos ya sea básico, medio o superior. La disciplina ha enriquecido sin duda la reflexión en torno a las características del fenómeno de enseñar, lo ha cuestionado e incluso lo ha puesto en tela de juicio. (Soares, 1988). Así mismo, ha ofrecido diversidad de prescripciones que orientan la práctica educativa en mayor o menor medida y se ha convertido en referente obligado cuando de repensar la enseñanza se trata (Salinas, 1995). Existe una tendencia a agrupar las formas de entender la didáctica en tres grandes corrientes, si se admite este término: *la didáctica tradicional, la tecnolo-*

*gía educativa y la didáctica crítica* (Pansza, 1988), aún cuando se admite la existencia de un abanico amplio de propuestas y escuelas en el ramo. Sin embargo, la mayoría de estas opciones teórico-metodológicas pueden ubicarse en alguna de las tres corrientes señaladas. Desde la perspectiva constructivista, se nos ofrece, entre otras más, una lectura de la didáctica que enfatiza el papel del colectivo en la construcción de aprendizajes significativos en las aulas escolares, y que resalta el impacto del proceso de movimiento comunicacional y relacional que se presenta en los grupos sobre el proceso mismo de aprendizaje, tanto de conceptos, de habilidades y destrezas como de actitudes y valores. Me estoy refiriendo al enfoque de la *didáctica grupal* (Zarzar, 2000).

Es evidente la diversidad de planteamientos, escuelas, enfoques, aproximaciones, etc., del campo de la didáctica que han llegado a nuestros días y que han representado importantes puntos de referencia para el profesor en el proceso de interacción cotidiana con sus estudiantes, pero igualmente evidente es la necesidad de repensarla a la luz de las exigencias que la sociedad globalizada, informacional y desigual, le presenta. La didáctica con orientación sociocrítica es la perspectiva científica que permitirá a los profesores universitarios la construcción de caminos individuales y grupales que aproximen a los educandos a un futuro que no está escrito, a un mayor compromiso, con la posibilidad de cambiarlo, teniendo en mente la importancia estratégica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la dignificación de los sujetos y de los colectivos. A continuación se presentará a la didáctica con orientación sociocrítica como una de las vías posibles e incluso deseables para hacer frente a las condiciones establecidas por el proceso de globalización, y para minimizar los efectos indeseables que trae consigo y que han sido comentados con anterioridad.

## **LA ORIENTACIÓN SOCIOCRTICA DE LA DIDACTICA COMO POSTURA DE RESISTENCIA**

En primer lugar se debe destacar un alto grado de heterogeneidad en los planteamientos que constituyen la base de las producciones consideradas críticas, y por lo tanto, un cuestionamiento sobre el significado atribuido al término "crítica". En su origen griego alude a decidir, juzgar y separar, como también al momento decisivo de un asunto de importancia. La teoría crítica es asociada comúnmente con una corriente impulsora de la ciencia social crítica, adscrita a la escuela de Frankfurt (incluyendo sus sucesivas y

diferenciadas generaciones), y en varios de sus postulados se implica la reflexión y la búsqueda (como develamiento) de supuestos subyacentes, hacia la transformación social solidaria y la emancipación del entendimiento mediante procesos develadores y desmitificadores. No se habla de crítica en el sentido de que el objeto de la reflexión didáctica es la expresión de insatisfacciones educativas, esto sería, como dice Moya (2002) reducir la crítica a la ingenuidad. La mirada crítica y la institución del discurso crítico implica introducir rupturas en el modo de significar las prácticas y los procesos didácticos. Una alternativa didáctica pensada para hacer contrapeso a los efectos excluyentes, injustos, individualistas, promotores de la competencia descarnada y, por tanto, faltos de solidaridad provocados por la globalización económica de corte neoliberal debe, por necesidad, recuperar los principios fundamentales y universales de la educación propuestos y puestos en práctica por diversas escuelas y corrientes constitutivas de la llamada tradición pedagógica progresista. Me refiero específicamente al papel fundamental de la reflexión teórica en los alumnos, al carácter activo del sujeto en la adquisición del conocimiento, a la utilización de métodos activos en el aprendizaje, a la formación de una actitud crítica y reflexiva en el alumno y a la concepción del profesor como guía y orientador de la actividad educativa. En su vertiente comunicativa, la didáctica crítica se constituye y se nutre de las aportaciones y cuestionamientos de Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein y otros. Los principales postulados de esta perspectiva incluyen:

- La reivindicación del papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación.
- El énfasis en el estudio de la transmisión del poder dentro de la escuela así como de su transformación.
- La concepción de la educación como un instrumento de transmisión ideológica, pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.
- La convicción de que la escuela no es únicamente un aparato de reproducción del orden social dominante, sino también un espacio para la creación cultural.
- La concepción del aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa.
- La definición del educador como facilitador del diálogo.

La asunción de la orientación socio-crítico-comunicativa en la didáctica del siglo XXI es consecuente con las tendencias que posibilitarán una educación igualitaria y que son ya realidad en algunas prácticas educativas. Tendencias que tienen como objetivo la solidaridad, el aprendizaje instrumental de conocimientos, habilidades, actitudes y valores y, sobre todo, la transformación social. El cambio social, cultural y educativo es posible sobre la base de prácticas pedagógicas discursivas, dialógicas, democráticas y liberadoras. La asunción de una didáctica con orientación socio-crítico-comunicativa constituye la base de la acción pedagógica situacional, de ruptura, de resistencia, con compromiso moral y con rúbrica ética. Se trata de una posición que, al final del día, nos permitirá transitar del terreno del desasosiego inherente a la globalización de corte neoliberal, al terreno de la esperanza, de la paz y la justicia propias de la mundialización solidaria.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información*, Madrid, Alianza
- DELORS, Jaques (1996) *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO
- DÍAZ Barriga, Ángel (1992) *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas
- DIDRIKSSON, Axel (1992) "El complejo académico-industrial: La universidad al borde del siglo XXI", en Didriksson, Axel (coord.), *Prospectiva de la educación superior*, México, CISE-UNAM, pp. 47-77.
- DUCH, Lluís (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós educador.
- FERNÁNDEZ, N. (2005) *V Congreso Internacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías (Virtual – Educa)*. Barcelona.
- FLECHA, Ramón (1994) "Las nuevas desigualdades educativas", en Castells, M. (coord.) *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, Pedro (1983). *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación del proyecto docente*. Madrid, Narcea
- MOYA Ureta, Carlos (2002) "La didáctica como proceso de reconstrucción de significados", en Rodríguez Rojo, Martín (coord.), *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, Madrid, Biblioteca Nueva
- PANZSA González, Margarita, et al. (1990) *Operatividad de la didáctica*, tomo II. México, Ediciones Guernika
- REYNAGA, Sonia (2001) "Competencias educativas integrales", en *DIDAC*,

núm. 37, pp. 35-40.

SALINAS Fernández, Bernardino (1995) "Límites del discurso didáctico actual", en *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos*, Memoria del Congreso Internacional de Didáctica, Madrid, Morata; pp. 45-60.

SALEME de Burnichón, María (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

SOARES Becker, Magda (1988) "Didáctica, una disciplina en busca de su identidad", en *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*, México, ENEP, UNAM; pp. 12-17.

TINOCO, Margarita (2001). "Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior", en *DIDAC*, núm. 37, pp. 30-34. ANUIES

TOPETE, Carlos (1992). "Prospectiva de la educación superior al año 2010", en Didriksson, Axel (coord.), *Prospectiva de la educación Superior*, México, CISE-UNAM, pp. 79-95.

TÜNNERMANN, C. (2005) *Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina*. México, BUAP

VATTIMO, G. (1990). "Postmodernidad: ¿una sociedad transparente?", en *En torno a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos.

ZARZAR Charur, Carlos (2000) "¿Qué es la didáctica grupal?", en *La Didáctica Grupal*, México, Progreso

ZILBERSTEIN Toruncha, José (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*, México, Ediciones CEIDE.

# EL PROFESIONISTA DEL SIGLO XXI. TEMAS CENTRALES PARA SU FUTURO

**Jorge A. Fernández Pérez<sup>1</sup>**  
**Guadalupe Barajas Arroyo<sup>2</sup>**  
**Lilia M. Alarcón Pérez<sup>3</sup>**

## INTRODUCCIÓN

Recientemente, con el impacto de los nuevos sistemas económicos y sociales en el marco de la globalización, las profesiones se han visto fuertemente influidas por las nuevas tecnologías propiciando el surgimiento de nuevas profesiones y la reorientación de otras ya existentes. Las profesiones, tal como son ahora, sólo tienen con el pasado la continuidad simbólica con el grupo ocupacional de referencia de la Edad Media (Dingwall, 1996). Dentro de este contexto, y ante las condiciones que los nuevos ordenamientos del mercado de trabajo han venido estableciendo, actualmente la profesión es definida como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos, que son aceptados por

---

1 Doctor en Educación. Coordinador del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: jafp58@megared.net.mx

2 Doctora en Educación. Profesor-Investigador del Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, A. C., y del Instituto de Estudios Superiores. Correo electrónico: gpebar1@megared.net.mx

3 Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Profesor –Investigador del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: liliaap@hotmail.com



la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso muy reconocido de aprendizaje derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y quienes están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia los otros. Este trabajo intenta presentar una reflexión sobre la importancia que representa para las profesiones actuales, una serie de temas que se han constituido como una agenda inmediata a la cual los profesionistas deben de responder, tales como:

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

Actualmente, para responder a los desafíos de la globalización, es necesario preparar a los profesionistas para un mundo del trabajo, donde las tareas que van a desempeñar estarán en constante evolución, la toma de iniciativa predominará sobre la obediencia y la ampliación de los mercados más allá de las fronteras, los volverá complejos. Por esta razón, el proceso de formación profesional debe de estar encauzado de tal manera que ayude a los egresados a realizar tareas para las cuales no fueron formados, a prepararse para una vida profesional que se torna diversa, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, utilizando la información de manera autónoma, con improvisación, así como con creatividad. En el contexto actual el concepto de formación o más aún el perfil profesional de egreso, ha cambiado, debido a que se vive en un mundo globalizado donde se exige capacidad productiva, profesionales que sepan lo mismo redefinir, que volver a aprender contextualizando siempre, trabajando en equipo interdisciplinario y multidisciplinario, y dentro de una competitividad constante. La formación en la era tecnológica, habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre se verá constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, debiendo estar preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias. Los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requerirán nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico que incluyen: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración (Trahtemberg, 1995). Más que formar para el empleo se trata ahora de formar para responder a un fenómeno de empleabilidad (Tünnermann, 2002).

Desde esta perspectiva, formar para la empleabilidad requiere que los futuros profesionistas adquieran conocimientos, habilidades y destrezas flexibles, que le permitan al egresado estar preparado para responder con responsabilidad, creatividad, innovación y conocimientos a un mercado laboral en un constante cambio. Dado que la flexibilidad constituye un nuevo aspecto en la educación, la formación flexible es una cualidad de apertura en todos los aspectos de la formación tradicional, repercutiendo en los diferentes desempeños dentro de un mercado laboral diversificado. Dentro de este contexto, se considera que las instituciones de educación superior deben tener muy en cuenta los cambios y analizar las grandes direcciones del mundo del trabajo. Para ello es importante establecer estrategias con el fin de conseguir los propósitos de una formación integral de profesionistas altamente capacitados, permitiendo la transformación de los programas de formación rígidos, recargados de conocimientos y limitantes de la autoformación a unos programas flexibles, lo que implica el desarrollo de estrategias diversas como lo es el fomentar la responsabilidad en los alumnos con la finalidad de que ellos se hagan responsables de su proceso de formación, que sean más participativos, por lo que se les brinda la posibilidad de elegir la forma, el lugar, los tiempos de acuerdo a sus posibilidades e intereses, con estrategias de autoaprendizaje; pero ese elegir implica ya una libertad que conlleva una responsabilidad de sí mismos.

La formación flexible implica cambios y autonomía, tanto para las instituciones como para los alumnos de éstas, pero finalmente son cambios, alternativas en la formación que por permitir esa autonomía origina diversidad, pero con una serie de características fundamentales, como las tutorías a los estudiantes, opciones estratégicas de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades de tiempo, lugares, diferente rutas, dentro de una movilidad para su formación. En cambio las instituciones ofrecen mayores oportunidades de formación, para quienes por sus condiciones de existencia, les es imposible cursar una formación convencional, para ello tienen la posibilidad de ampliar los programas, medios de aprendizaje y servicios de apoyo a un mayor sector de la población que demanda igualdad en su educación (Díaz, 2002). Asimismo, exige a la educación superior profundas transformaciones tanto político-culturales, como organizativas y administrativas que proporcionan nuevas propuestas de integración del sistema, de transmisión del conocimiento, de modalidades, con diferentes itinerarios o rutas de formación, con tiempos y lugares de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, así como con nuevas modalidades en el apren-

dizaje y el estimular la formación a lo largo de la vida revalorando permanentemente las competencias para responder a los nuevos conceptos y formas de trabajo y de profesión. Si se toma en cuenta que las instituciones de educación superior son diferentes en su naturaleza, misión, objetivos y propósitos, en aspectos cualitativos y cuantitativos, fundamentadas en diversas concepciones de la sociedad, pueden variar las percepciones de la flexibilidad, por lo que es necesario considerar que la inscripción, adaptación y adecuación de las propuestas que se derivan del principio de flexibilidad originan transformaciones desiguales, pudiendo ocurrir en diferentes grados, en diferentes aspectos y con diferentes dinámicas. Por ello se ofrecen una diversidad de formas, tiempos y espacios con lo cual se brinda una formación flexible pero siempre con la búsqueda de la calidad. Para poder realizar estos cambios, la tecnología ha tenido un papel muy importante, para aprender en forma autónoma y flexible. Estas nuevas tecnologías en la educación han transformado el aprendizaje, originando educación a distancia, bien sea permanente o continua. Es por ello que debe tener mayor vinculación tanto con la evolución de la tecnología y su impacto en el conjunto de habilidades que orientan el desempeño profesional, como con las exigencias de un mercado ocupacional que enfrenta cambios radicales (Díaz Barriga, 1999).

Entre las características más notables que conforman a la formación flexible se encuentran: el que los estudiantes seleccionen la forma, el tiempo y lugar de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades; apoyo a los estudiantes con tutorías y diferentes medios o formas que favorezcan el aprendizaje autónomo; posibilidad de los estudiantes a diferentes opciones estratégicas que oferte la institución, así como la posibilidad de negociar los propósitos y contenidos de formación, involucrándose así en su formación y actualización permanente, así como acceder a diferentes rutas de formación. De esta manera, la formación flexible, con todas sus características, exige a la educación superior profundas transformaciones político-culturales, de organización y de administración, originándose la necesidad de replantear el currículo con el enfoque de la flexibilidad.

## **LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES**

El surgimiento del concepto laboral aplicado a las políticas de formación profesional, se relaciona con las transformaciones estructurales ocurridas

a partir de los ochenta en todo el mundo, cuando se concede importancia a la formación general, al carácter evolutivo de las exigencias de las tareas y a la movilidad de puestos. En los inicios de la década de los ochenta, se confirmaba la fundamentación de la competencia laboral en un saber-hacer no técnico, además que las nuevas tecnologías hacían evidente que la adquisición de competencias para la comprensión de la innovación no descansaba únicamente sobre la formación de base, sino que exigía revincular la experiencia productiva a los contextos sociales y culturales en que se realizaba, por lo que el concepto *competencia* empieza a tomar auge por la necesidad de diferenciar formación básica y formación profesional. Para ello, se establecieron dos puntos fundamentales: el primero se refiere a que se puede aprender y adquirir una competencia indistintamente como antecedente o consecuente de otra, y el segundo se refiere a la irrelevancia relativa de las competencias y saberes previos al proceso de formación, esto es que como todos poseen y dominan competencias, todos pueden aprender. Dentro de este contexto, se considera que cada persona procesa la información que recibe de su medio ambiente de acuerdo a las competencias que posee, por ello en el campo de la educación se puede decir que siempre se adquieren competencias, porque existe un conjunto de competencias que la persona domina y sobre éstas se instaura la formación. Desde esta perspectiva, "la competencia es un conjunto de conocimientos técnico-disciplinares y de sentido común, que debe ser objeto de una decodificación en cada situación real en que opera"; esa decodificación requiere capacidades formales y abstractas basadas en recursos lógicos, lingüísticos y matemáticos, utilizados siempre en relación con otros conocimientos, adecuados al contexto y la situación; este es el rol que juegan las competencias básicas en toda competencia laboral.

Dentro de este marco, actualmente se exige cada día más a las instituciones de educación superior una participación eficiente en la formación profesional de sus egresados, pero sobre todo se les pide que esa formación sea congruente con los cambios que se presentan desde la organización del trabajo y los avances en la tecnología, hacia un mercado laboral en constante movimiento, influenciado por las políticas económicas de cada país, así como por las políticas internacionales a través de los diferentes tratados. La OIT ha definido el concepto de *competencia profesional* como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. Los conceptos competencia y calificación, se asocian estrechamente, debido a que la

calificación se considera una capacidad adquirida (Barrón, 2000). Esto ha originado reorganizar, reestructurar, planear e implementar nuevas propuestas educativas que respondan a las exigencias del nuevo mercado de trabajo para poder vincular los conocimientos y la práctica, en donde la formación de profesionales tiende a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano, donde se busca la vinculación de la economía con la producción del conocimiento. Mediante esta alternativa, lo que se busca es desarrollar en el futuro profesionista la capacidad de aprender a resolver situaciones concretas, con los recursos disponibles en estrategias de integración, análisis y solución de problemas, con enseñanzas que permiten el aprendizaje para la vida, teniendo presente en todo momento que el aprender significativamente es una actividad progresiva, que sólo puede valorarse cualitativamente (Díaz Barriga, Arceo, 1998). Las propuestas de Braslavsky (Barrón, 2000) sobre las competencias necesarias para una formación profesional integral son:

- a)** Competencias comunicacionales, para utilizar diferentes códigos (lengua propia y lengua extranjera, computadora, fax, videos, etc.)
- b)** Competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia, profunda formación ética, para orientar y complementar la comprensión de los parámetros temporales con una conciencia moral.
- c)** Competencias matemáticas, para razonamientos en la construcción del conocimiento.
- d)** Competencias científicas, para propiciar el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación y de conocimiento, en las áreas de las ciencias naturales, exactas y sociales.
- e)** Competencias tecnológicas, orientadas hacia una dimensión global e integral, comprendiendo todas las etapas del trabajo productivo y todos los ámbitos del desarrollo humano.
- f)** Competencias ecológicas, procurando el equilibrio en la utilización de tecnologías y el cuidado en la preservación de la naturaleza.
- g)** Competencias críticas y creativas que propicien el análisis y valoración de las situaciones, condiciones y posibilidades para el desempeño laboral, con el objetivo de desarrollar la capacidad para identificar y solucionar problemas en contextos cambiantes, de efectuar trabajo en equipo y, en general, de actuar en situaciones de incertidumbre.

Desde esta perspectiva se trata de conformar a los profesionales con mayor nivel de flexibilidad y con la finalidad de vincularlos a competencias de distinta naturaleza, tendencia que actualmente se ha puesto en práctica en el mundo del trabajo, enseñándoles a vincular el "saber" con el "saber hacer", "saber ser" y el "saber convivir". Asimismo, se está conformando y caracterizando al modelo de educación por competencias por una formación polivalente, bajo una cultura de calidad, productividad, creatividad, flexibilidad, capacidad de investigación, integración y organización con aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido, con conocimientos, habilidades y destrezas necesarias, bajo la concepción de una educación permanente. De esta forma se busca que el profesionista tenga un desempeño eficiente que responda a su educación y a su formación.

## **LA ASOCIACIÓN PROFESIONAL**

La asociación profesional constituye un elemento táctico dentro de la lucha que sostienen las profesiones para obtener mayor autonomía y reconocimiento social. Asociarse significa una responsabilidad por medio de la cual, el asociado se compromete a trabajar y defender los intereses de la agrupación. La importancia de asociarse representa para cualquier gremio, tener la posibilidad de levantar la voz para formular sus metas, ejercer presión como grupo, proteger sus intereses y encontrar planteamientos y/o soluciones a problemas determinados (Verdugo, 1991). La organización gremial está ligada directamente con el desarrollo de las profesiones actuales. En nuestro país, los profesionistas han adoptado diversas formas de organización, asociaciones, colegios, sociedades y hoy en día, consejos. El hecho de que un individuo se desarrolle en una sociedad plural, implica interactuar con grupos diferentes en intereses, características, propósitos y finalidades; como consecuencia tiende a relacionarse con otros individuos en grupos o sociedades que se organizan libremente para la gestión y consecución de algunos intereses comunes, con el propósito de estar en mejor posición de defenderlos ante la sociedad en general, y ante el Estado y otros en particular. Carr-Saunders y Williams (citados en Gómez, 1982) establecieron en 1939 las motivaciones que llevan a los individuos para formar agrupaciones profesionales, siendo éstas:

- a) La definición de una línea de demarcación entre personas calificadas y no calificadas.

- b)** El mantenimiento de altos niveles de carácter profesional o práctica honorable.
- c)** La elevación del estatus del grupo profesional.
- d)** El deseo de la profesión de ser reconocida por la sociedad como la única plenamente competente para realizar su tarea particular.

Tomando en cuenta el origen de las asociaciones profesionales, a estos grupos les corresponde velar por los intereses de la profesión, impulsar la legislación que normará a ésta, promover el desarrollo de sus miembros, determinar quién puede o no ejercerla, entre otras actividades.

## **LA EDUCACIÓN CONTINUA**

Se señala que los primeros hombres letrados y con suficiencia para preparar a otros, oficialmente fueron los clérigos quienes instauran en el siglo XI las primeras instituciones de educación superior para formar personal especializado con grado académico. El siglo XVII es el principal periodo en el que se identifica la acumulación del conocimiento en el ámbito mundial, con el advenimiento de la Revolución Industrial, y una nueva fase de cambio para la humanidad. A partir de estos tiempos se comienza a identificar la necesidad de buscar nuevas opciones para afrontar los retos que se imponían constantemente (Dirección de Educación Continua de la UNAM, 2000). Aparentemente la necesidad de la existencia de la educación continua para los profesionistas nació hacia finales del siglo XIX en las universidades alemanas involucrando el ideal de Humboldt de la unidad de investigación y educación. Posteriormente, este modelo pasó la idea a las universidades norteamericanas, donde se adaptó a las condiciones e idiosincrasias locales. Sin embargo, es en la primera década del siglo XX cuando en el contexto educativo se da cabida a la educación continua y a otras opciones, para orientar sus esfuerzos en pro de la actualización de los adultos que no contaban con la suficiente preparación para responder a las exigencias del ámbito laboral.

En 1915 se funda la primera asociación que fomentaría los intereses de sus miembros hacia la educación continua en pro de la comunidad. La insuficiencia de profesionales para atender las temáticas que día a día se incrementaban en diferentes ámbitos aumenta después de la Primera y Segunda Guerra Mundial, cuando diversas naciones requieren de trabajadores especializados para intervenir en las fórmulas de defensa, de ataque

y de la provisión de insumos correspondientes. La ampliación de posibilidades de medios de comunicación promovió la instauración de diversas opciones para formar personal calificado y para actualizar a los que estaban en ejercicio. Con los avances de la ciencia y la tecnología, no tardó mucho en que los conocimientos que poseían aquellos profesionales comenzaran a ser obsoletos. A raíz de la Segunda Guerra Mundial, la extensión de la educación continua fue particularmente rápida y se convirtió pronto en un patrón de referencia mundial. Más adelante, en el seno de la UNESCO en 1965, se trató por vez primera el tema de la educación continua o permanente y en 1970, durante el Año Internacional de la Educación, el mismo organismo propuso que la educación continua fuera la piedra angular de la política educativa. La educación continua que inicia propiamente cuando termina la educación formal, surgió después de replantear y poner a discusión la noción tradicional de educación, la cual no había reparado en el desequilibrio progresivo que ocurre entre los conocimientos adquiridos por un alumno dentro de su proceso de formación profesional y aquellos que se van obteniendo como producto del avance de las distintas disciplinas profesionales.

En México, los primeros trabajos relacionados con el proceso de actualización de los profesionistas se presentan en 1933. En aquel entonces no se le denominaba educación continua pero las características de la forma y propósitos de los trabajos desarrollados nos permiten hoy llamarle así, aunque los antecedentes formales sobre la educación continua pueden fijarse desde finales de los setenta, fecha en que se iniciaron los primeros esfuerzos dentro del campo de la actualización profesional por parte de las instituciones de educación superior. Ya para los ochenta, como consecuencia del incremento de programas de este tipo en las universidades y en centros de enseñanza no universitaria, existía un gran interés sobre las actividades de actualización profesional. En los diferentes ámbitos profesionales, se fue dando en forma evidente y generalizada la demanda tanto individual, como por parte de los diferentes medios laborales, de superar la obsolescencia del conocimiento del profesionista que se presenta como consecuencia del cambio de la sociedad de entonces hacia patrones tecnológicos y de desarrollo acelerado de la investigación científica. Esta necesidad propició la incorporación del concepto actualización profesional como un elemento esencial dentro del desarrollo de las profesiones. De hecho, el mismo término *educación continua*, para las profesiones, ha llegado a ser sinónimo de cursos, congresos, etc. Tradicionalmente, las universidades han



sido responsables de proveer de forma inicial el conocimiento profesional, ya que durante algún tiempo fueron las únicas en desempeñar un papel de agentes de cambio y de líderes en lo relacionado con fijar los estándares bajo los cuales deberían regirse las profesiones. Sin embargo, en la última década, y más a partir de la puesta en vigor de los Tratados de Libre Comercio, las asociaciones de profesionistas toman un papel relevante para asumir esta responsabilidad, al ofrecer por diversos conductos programas de actualización de la formación profesional de sus miembros.

## **LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL**

La globalización y regionalización de los servicios profesionales están condicionando un nuevo modelo de profesiones, ya que desde la década de los noventa del siglo pasado, y en este inicio de siglo XXI, los profesionistas tendrán que asumir transformaciones en un mundo económico, social y políticamente diferente, así como promover el desarrollo y cambio social en una realidad que día a día va transformándose. La apertura económica del país ha condicionando también una nueva cultura de ejercicio profesional, de la cual pueden distinguirse algunos rasgos como la certificación y actualización continua de profesionistas, el inicio de una etapa inédita en la vida de los colegios y asociaciones profesionales con la educación superior, en la que se aporte experiencia y conocimientos para elevar su calidad, y la adopción de una nueva interpretación teórico-práctica del papel de los colegios profesionales en la transformación social (Ramos, 1996). Los profesionistas independientes y aquellos que pertenecen a organizaciones, tienen maneras formales e informales de evaluar sus procesos para verificar si funcionan bien y si producen los resultados esperados. Estas formas de evaluación están basadas en mediciones de datos concretos o en opiniones de clientes, usuarios de servicios profesionales y/o de los mismos profesionistas, y permiten certificar la calidad del servicio ofrecido. Se asume que la certificación y recertificación de profesionales forman parte de un conjunto de estrategias tendientes a estimular la calidad en el trabajo profesional. En ese sentido, ambos mecanismos forman parte de un proceso de complejidad creciente en el desempeño laboral de los profesionistas, en y para la sociedad. En ellos se confrontan diversos intereses, reconociendo en su origen aspectos éticos, jurídicos, sociales, políticos, profesionales, tecnológicos y económicos que inciden en la calidad de los servicios prestados a la comunidad. Ambos procesos forman parte de lo que pudiera

representar una respuesta estatal, social y participativa de carácter integral a los problemas relacionados con la calidad de los servicios prestados a la comunidad. El éxito, se basa en la participación constante y colectiva de los actores sociales vinculados con la salud y en la generación e implantación de mecanismos para tomar decisiones objetivas basadas en el consenso.

## **CONCLUSIONES**

Las circunstancias económicas, políticas y sociales que caracterizan la situación actual del país, están propiciando el desarrollo de nuevas estrategias por parte de las instituciones de educación superior y sus procesos de formación, a fin de responder a las demandas de una sociedad cambiante y de un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo. La globalización de la economía y la apertura de los mercados a partir de los tratados de libre comercio firmados por México, han provocado una competencia en el campo de la educación que ha impactado a todas las profesiones y carreras, dando origen a cambios profundos en los procesos de formación profesional en un intento de responder a las exigencias que plantea actualmente el mundo del trabajo, tratando de eliminar los rezagos de la educación, a través de ampliar la cobertura de servicios para satisfacer las demandas sociales e impartir una educación con calidad, a fin de que pueda competir en la formación de profesionales competitivos en los ámbitos nacional e internacional.

Las Instituciones de Educación Superior están enfrentando una revolución global de la ciencia y la tecnología, así como la necesidad de crear y transmitir conocimientos con calidad y la responsabilidad de ofrecer profesiones pertinentes. En este sentido, se debe reconocer que los contenidos de muchas carreras profesionales han entrado en un proceso de obsolescencia, tanto de sus procesos como de sus contenidos, en relación con el mercado laboral. Bajo esta premisa, existen posturas de que la cultura y la formación profesional deben ser sometidas al funcionamiento del mercado, siendo éste el que determina las acciones y la orientación de las instituciones en la formación de los individuos. Actualmente, se exige a las instituciones de educación superior formar profesionistas que logren alcanzar la preparación necesaria para competir con calidad. El perfil planteado en cualquier ámbito profesional exige una educación sólida y que ésta sea competente y flexible, lo que obliga a las instituciones a asumir y responder ante la responsabilidad de formar nuevos cuadros. Las formas

estandarizadas de formación profesional, organizadas alrededor de las habilidades específicas para trabajos específicos, salvo en aspectos muy particulares, ha quedado absolutamente anacrónica. La noción de aprendizaje permanente, o educación a lo largo de la vida, se inscribe en este marco de una economía basada en el conocimiento. El aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en eje rector para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos.

Por otra parte, es necesario reconocer que la organización profesional es parte esencial de la vida de todo profesionista, ya que si realiza sus actividades en forma aislada, corre el riesgo de que sus conocimientos se vuelvan obsoletos y pierda su eficiencia profesional. En ese sentido, la estructura organizativa de cualquier profesión, debe responder a las diferentes visiones e ideologías que evolucionan dentro de los procesos que la humanidad construye. La conducta del profesionista del siglo XXI como toda conducta humana, está condicionada principalmente por la presión social a través de sus instituciones y sus grupos. A medida que el conocimiento se ha tecnificado, la influencia de la sociedad en general sobre la conducta profesional pierde valor, y en ocasiones la necesidad de reconocimiento, de admiración y de poder, sólo puede ser satisfecha por el propio grupo profesional organizado, porque es el único o por lo menos el más preparado para valorar las capacidades técnicas y científicas del profesionista. De ahí la importancia de las asociaciones profesionales, puesto que estos organismos son uno de los mejores mecanismos para la superación profesional, ya que a través de sus agremiados se contribuye a que la sociedad disponga de profesionistas con la calidad requerida (Martínez, 1995). En este trabajo subyace la concepción de la formación profesional desde una perspectiva histórico social del desarrollo humano, en virtud de lo cual se entiende que las competencias profesionales son el resultado de un proceso de formación cuyo objetivo es el desempeño profesional eficiente, flexible y responsable, mismo que no termina con el egreso del estudiante de la institución educativa, sino que lo acompañará durante todo el proceso de su desarrollo profesional y en el ejercicio de su profesión. Dentro de este orden de ideas, cabe resaltar que los profesionistas que dispongan de los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes necesarios para el ejercicio de su profesión, podrán resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, además de estar preparados para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

## REFERENCIAS

- Barajas Arroyo, G. (2004). *Las Exigencias de Formación y la Demanda de Trabajo ante el Espejo de la Flexibilidad. El caso de la profesión odontológica*. Tesis Doctoral. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Barrón Tirado, C. (2000). "La Educación Basada en Competencias en el Marco de los Procesos de Globalización", en Valle Flores, A. *Formación en Competencias y Certificación Profesional*, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (Colección Pensamiento Universitario. 91: 28), UNAM.
- Cleaves, P. S. (1985). *Las Profesiones y el Estado: El caso de México*, México: El Colegio de México (Colección Jornadas)
- Díaz Barriga, A. (1999). "Flexibilización Profesional y su Impacto en los Planes de Estudio". Ponencia preparada para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Aguascalientes, México.
- Díaz-Barriga Arceo, F. Hernández Rojas, G.(1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw Hill.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Dingwall, R. (1996). *Professions and Social Order in a Global Society*. ISA Working Group 02 Conference. University of Nottingham.
- \_\_\_\_\_ et. al. (1985). *The Sociology of the Professions: Lawyers, Doctors and others*. Londres: The MacMillan Press Limited.
- Fernández Pérez, J. A. (2003). *Estructura y Formación. El caso de la profesión médica*, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Fomento Editorial
- Gómez Campo, V. M. (1982). "Educación Superior, Mercado de Trabajo y Práctica Profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XII, 3: 57-84. México: Centro de Estudios Educativos.
- González, M. R. (1995). "Colegios, Gremios y Asociaciones en la Historia de México", en *Reunión Nacional Regulación de las Profesiones. Situación Actual y Prospectiva*. Memoria. 97-102. México: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica/Dirección General de Profesiones.
- Marquina Sánchez, M. S. (1995). "La Asociación Profesional en Beneficio de las Profesiones", en *Reunión Nacional Regulación de las Profesiones. Situación Actual y Prospectiva*. Memoria. 91-96. México: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica/Dirección General de Profesiones.

- Ruiz de Chávez, S. (1998). "Certificación Profesional como oportunidad para la Educación Continua", en *VIII Congreso Internacional de la Asociación Mexicana de Educación Continua*. México.
- Sánchez Medina de Rota, G. (1979). "Reflexiones sobre las Tendencias de la Educación Continua para las Profesiones", en *Revista de la Educación Superior*. ANUIES.  
<http://www.anui.es.mx/revsup/res030/txt6.htm>
- Tünnermann Berheim, C. (2003). *La Universidad ante los Retos del Siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documento de Trabajo. París.
- Verdugo Sánchez, J. A. (1991). "La Función de los Colegios de Profesionistas: El caso del Colegio Nacional de Bibliotecarios", en *Revista Colegios y Profesiones*. 4: 6-11. México: Dirección General de Profesiones (SEP).

*EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN. Reflexiones y perspectivas,* de Jorge A. Fernández Pérez (coordinador), terminó de imprimirse en julio de 2007 en los talleres de Siena Editores, calle Jade núm. 4305, Colonia Villa Posadas, Puebla, Pue., México. El diseño, la composición tipográfica y el cuidado de la edición estuvieron a cargo de Iván Ruiz. Se tiraron 500 ejemplares más sobrantes para reposición.