

Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI

CAMILO PATIÑO GARCÍA
MARCO ANTONIO DELGADILLO GUERRERO
JOSÉ LUIS CORNEJO ORTEGA
Editores



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Ricardo Villanueva Lomelí

Rector General

Héctor Raúl Solís Gadea

Vicerrector Ejecutivo

Guillermo Arturo Gómez Mata

Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA

Jorge Téllez López

Rector

José Luis Cornejo Ortega

Secretario Académico

Mirza Liliana Lazareno Sotelo

Secretario Administrativo

Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI

CAMILO PATIÑO GARCÍA
MARCO ANTONIO DELGADILLO GUERRERO
JOSÉ LUIS CORNEJO ORTEGA
(EDITORES)



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

2020

Para garantizar la calidad, pertinencia académica y científica de esta obra, el manuscrito fue sometido a un riguroso arbitraje por medio de dictaminado a doble ciego, emitido por académicos especialistas en la materia, avalados por el Comité Editorial del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, México.

Primera edición, 2020

D.R. © 2020, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de la Costa
Av. Universidad 203
Delegación Ixtapa 48280
Puerto Vallarta, Jalisco, México

ISBN: 978-607-547-967-5 e-book

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

CONTENIDO

Presentación.....	9
José Luis Cornejo Ortega	
1. Las universidades públicas en la agenda del siglo XXI	13
César Omar Avilés González	
2. Autonomía universitaria: imperativo de la educación superior ..	32
Ricardo Villanueva Lomelí y Jorge Arturo García Valencia	
3. Revisión de la relación entre la autonomía universitaria e investigativa.....	55
José Luis Cornejo Ortega	
4. Cobertura académica incluyente, equitativa y de calidad para mejorar la educación superior en México	74
Martha Alejandra Gutiérrez Gómez y Mirna Elizabeth González Barrera	
5. Pasado y porvenir de la extensión universitaria. Aproximaciones a una función sustantiva de la universidad en México.....	95
Morelos Torres Aguilar	
6. La importancia de la inserción de la educación del emprendimiento en los sistemas de educación superior.....	118
Gabriela Villanueva Lomelí y Pedro Daniel Aguilar Cruz	
7. El desarrollo humano en la educación superior: oportunidades y retos	140
Rafael Serrano González y Paola Lycette Corona Gutiérrez	
8. ¿Qué sigue del covid-19? La salud mental y los retos de la educación después de la pandemia	156
César Antonio Barba Delgadillo, Diego Ernesto Ruiz Navarro y Álvaro Rico Chávez	

9. Los retos de las instituciones educativas ante la nueva realidad 172
Reginaldo González Téllez y Magdiel Gómez Muñíz
10. El impacto de la reforma de la Universidad de Guadalajara y el desarrollo de las regiones del estado de Jalisco, el caso del Centro Universitario de la Costa, 1994-2019 193
Camilo Patiño García, Marco Antonio Delgadillo Guerrero y Salvador Carrillo García
11. La culturización de la internacionalización de la Universidad de Guadalajara. Un instrumento para la valoración semántica en el Centro Universitario de la Costa 218
Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez Melchor y Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez
12. Desafío de las universidades para desarrollar un ecosistema de ingeniería en México 245
Carlos Jesahel Vega Gómez e Irene Gómez Jiménez
13. Cobertura y calidad de la educación media superior en la Universidad de Guadalajara, 2008 - 2019. 264
Luz María Pérez Castellanos, Ernesto Gerardo Castellanos Silva y Karla Isabel Arceo Ayón
14. El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara frente al reto de la cobertura en el siglo XXI. . 287
Manuel Alejandro Hernández Ponce y Alfredo Rico Chávez

PRESENTACIÓN

A lo largo de catorce capítulos que integran el libro *Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI*, el lector se va adentrando en estudios que muestran cómo es que se han transformado las universidades en lo referente a autonomía, gobernanza, inclusión, equidad, extensión universitaria, emprendimiento, así como el desarrollo humano y los retos a partir del COVID-19; también se aborda la temática de los retos de las universidades ante la nueva realidad y el desafío que tienen las universidades para el desarrollo de ecosistemas de ingeniería. De forma particular, el lector conocerá estudios de caso sobre los impactos de la reforma de la Universidad de Guadalajara en el desarrollo de la región de influencia del Centro Universitario de la Costa, además de la valoración semántica del mismo centro universitario en la culturización de la internacionalización de la universidad; al llegar al desenlace del libro se aborda la cobertura y calidad de la educación media superior en la Universidad de Guadalajara.

El primero de los capítulos, escrito por César Omar Avilés González, versa sobre la situación desafiante enfrentada por las universidades públicas en el contexto contemporáneo, Avilés analiza tres aspectos fundamentales para la universidad pública: la innovación en la captación y manejo de recursos operativos, la consolidación de condiciones de pleno respeto de garantías y derechos, y la pertinencia de adoptar la prospectiva como herramienta de planeación estratégica.

En el capítulo dos, Ricardo Villanueva Lomelí y Jorge Arturo García Valencia analizan, de manera magistral, los elementos esenciales sobre la autonomía en las universidades, abordan los conceptos de autonomía, y la educación como un bien público. También aquí se analizan los modelos de autonomía haciendo énfasis en la responsabilidad social de las universidades, además de que se plantea la necesidad de repensar y respetar la autonomía universitaria.

José Luis Cornejo Ortega, en el tercer capítulo, hace una revisión de la relación entre la autonomía de la investigación y las universidades públicas, encontrando que las decisiones sobre qué líneas de investigación seguir y el control del proceso de investigación recaen principalmente en los investigadores y grupos de investigación, que disfrutaban de un alto grado de autonomía estratégica.

En el capítulo titulado “Cobertura académica incluyente, equitativa y de calidad...”, Martha Alejandra Gutiérrez Gómez y Mirna Elizabeth González Barrera reflexionan acerca de la importancia de incrementar la cobertura en condiciones que garanticen la calidad académica, la equidad de género, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social amplia y la vinculación social para convertirse en factor de impulso al desarrollo sostenible.

En el capítulo cinco, Morelos Torres Aguilar, en su texto, analiza la extensión universitaria como concepto y como función a través del tiempo; desde el enfoque de la nueva historia social de la educación superior, aplica una visión prospectiva, además, expone iniciativas extensionistas, de notoria raigambre social, emprendidas recientemente por algunas universidades latinoamericanas.

Por su parte, Gabriela Villanueva Lomelí y Pedro Daniel Aguilar Cruz abordan el emprendimiento como factor principal de crecimiento económico y la transferencia de tecnología como detonante del desarrollo social; se plantea la importancia de la inserción del emprendimiento en los programas educativos de las instituciones de educación superior como parte fundamental en el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades emprendedoras de los estudiantes.

Rafael Serrano González y Paola Lycette Corona Gutiérrez analizan el desarrollo humano en la educación superior, realizan un diag-

nóstico de relación entre el desarrollo humano y la educación, para después explorar las posibilidades de la interculturalidad o la tecnología como conductoras del desarrollo humano; a la vez, realizan un balance de desafíos y coyunturas para que las universidades refrenden su rol social como incubadoras de prosperidad y entendimiento entre los individuos.

En el capítulo intitulado “¿Qué sigue del COVID-19?...”, César Antonio Barba Delgadillo, Diego Ernesto Ruiz Navarro y Álvaro Rico Chávez abordan los retos que enfrenta la universidad del siglo XXI de cara a los cambios que ha vivido la sociedad de hoy y que obligan a las instituciones de educación superior a adaptarse para ser útiles a las nuevas generaciones, específicamente se enfocan en la salud mental para plantear la ruta a seguir por las universidades.

En el capítulo nueve, Reginaldo González Téllez y Magdiel Gómez Muñiz analizan que los desafíos de la contingencia sanitaria obligan a redefinir las agendas públicas en el espectro de la resiliencia y los ejes que faciliten el adecuarse a los esquemas de una nueva normalidad, abordando dos núcleos de reflexión que pretenden hacer visible la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje desde los abordajes de la semipresencialidad o del sistema híbrido.

Camilo Patiño García, Marco Antonio Delgadillo Guerrero y Salvador carrillo García realizan una reflexión y análisis de la estructura y el modelo educativo que derivó en la Reforma Universitaria de 1994 dentro de la Universidad de Guadalajara, hecho que transformó la estructura universitaria, posibilitó que esta institución dejara de dedicarse exclusivamente a la docencia para incorporar en sus actividades sustantivas la investigación y la extensión, centrándose como estudio de caso en el Centro Universitario de la Costa.

Por su parte, Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez Melchor y Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez realizan un abordaje de constructos teórico-prácticos de los significados y significantes respecto a la internacionalización en la Universidad de Guadalajara, además de analizar qué tanto la comunidad universitaria se ha apropiado semánticamente de tales conceptos con el objetivo de conocer cómo se define dicha dimensión institucional.

El capítulo doce, escrito por Carlos Jesahel Vega Gómez e Irene Gómez Jiménez, versa en relación a una recopilación de las características con las que cuentan las universidades con áreas de ingeniería dentro del ecosistema de Boston y la Universidad de Guadalajara, identificando particularidades como la investigación, la innovación y el desarrollo de proyectos, tomando como estudio de caso el Centro Universitario de Tonalá.

Luz María Pérez Castellanos, Ernesto Gerardo Castellanos Silva y Karla Isabel Arceo Ayón realizan un abordaje explicativo sobre el Sistema de Educación Media Superior y su importancia en el ámbito educativo no solo de la Universidad de Guadalajara, sino en el estado de Jalisco. Además, se realizó una revisión sobre la búsqueda de la calidad en la educación media superior a través de las diferentes certificaciones.

Finalmente, en el capítulo titulado “El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara frente al reto de la cobertura en el siglo XXI”, Manuel Alejandro Hernández Ponce y Alfredo Rico Chávez analizan los múltiples obstáculos sociales, económicos, políticos y administrativos que han dificultado alcanzar la meta de ampliar la cobertura, se analizan casos de éxito en el mundo y Jalisco que se pueden convertir en referentes para que otras entidades garanticen la cobertura educativa.

Estos catorce trabajos logran mostrar con distintos matices, voces y ángulos de visión algunas de las distintas caras de un mismo objeto de estudio, la educación media y superior en la universidad.

JOSÉ LUIS CORNEJO ORTEGA
Octubre de 2020



LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN LA AGENDA DEL SIGLO XXI

CÉSAR OMAR AVILÉS GONZÁLEZ¹

Resumen

Este escrito revisó la situación desafiante enfrentada por las universidades públicas en el contexto contemporáneo y cuestionó la posibilidad de mantener el rol de interlocución de estas instituciones en la definición de la agenda pública del país. Sugirió que las universidades públicas enfrentan internamente una serie de desafíos también presentes en la sociedad en su conjunto, y analizó tres de ellos: la necesidad de innovación en la captación y manejo de recursos operativos, la consolidación de condiciones de pleno respeto de garantías y derechos, y la pertinencia de adoptar la prospectiva como herramienta de planeación estratégica. Concluyó que las experiencias desarrolladas en el tratamiento de esos desafíos representan oportunidades para que las universidades desarrollen modelos replicables y ejemplos que trasciendan sus marcos institucionales, generando así espacios para mantener la relevancia de una visión plural de la vida universitaria.

Palabras clave: desafíos universitarios, responsabilidad social universitaria

¹ Maestro en Derecho y en Cuestiones Contemporáneas de Derechos Humanos. Actualmente es director del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y director ejecutivo de la Fundación Universidad de Guadalajara, A.C. Correo electrónico: avilesco@gmail.com.

Introducción

A lo largo del siglo xx las universidades públicas vieron crecer paulatinamente su relevancia, hasta convertirse en participantes cada vez más importantes y respetados de la vida pública en México. Desde sus aportes en la función formativa, crearon los cuadros necesarios para un país inmerso en procesos de industrialización y urbanización, posibilitando la diversificación económica y la extensión de una variedad de servicios públicos como la educación y la salud. Al mismo tiempo, sentaron las bases para la creación de sistemas nacionales de investigación científica y desarrollo tecnológico. Con su visión amplia y plural de lo que constituye una experiencia educativa, brindaron opciones para difundir manifestaciones artísticas y culturales. Como espacios abiertos promotores de la reflexión y el debate, se convirtieron en escenarios de discusiones que gestaron o potenciaron movilizaciones sociales que contribuyeron, a veces con procesos dolorosos, a la conformación de una agenda ciudadana que introdujo en el interés público demandas como la igualdad social, la democratización, el respeto a los derechos humanos o el cuidado del medio ambiente. Como resultado de estos procesos, las universidades públicas se encuentran hoy entre los actores más importantes en la conformación de la agenda pública de nuestro país, a la que aportan una visión crítica, plural, humanista y científica.

En esa trayectoria las universidades públicas enfrentaron y resolvieron, con distintos niveles de éxito, múltiples retos. Si bien la historia y los procesos de las diversas universidades públicas del país no se han dado con trayectorias o secuencias uniformes, muchas han compartido en momentos dados desafíos como la lucha por conseguir y garantizar su autonomía, las dificultades para adaptarse a un mundo en cambio permanente y, en fechas recientes, la necesidad de redefinir y defender su carácter público en momentos en los que cambian las nociones de la responsabilidad del Estado en la esfera social. Todo ello al mismo tiempo de buscar soluciones al que es quizás el más importante y constante de sus desafíos: asegurar que sus servicios lleguen a la mayor proporción de la población que los demanda.

En el contexto contemporáneo las universidades públicas enfrentan nuevamente múltiples retos, que amalgaman dificultades de larga data con las condiciones emanadas de la llamada “era de la información”. Nuevas exigencias se suman a problemáticas de épocas pasadas cuya resolución no ha sido definitiva o ha tenido tal desgaste que demanda hoy otras alternativas. Así, la perenne preocupación por extender la matrícula coexiste ahora con la creciente necesidad de integrarse a un esquema de formación y difusión del conocimiento de escala global. Igualmente, el constante desafío por asegurar los recursos económicos necesarios para la operación institucional aumenta su dificultad, en la medida en que recurrentes inversiones en infraestructura y equipo de vanguardia se tornan indispensables para participar en la nueva sociedad del conocimiento.

Por ello, las universidades públicas tienen ante sí una situación paradójica: los adelantos científicos y tecnológicos y la nueva economía del conocimiento vuelven cada vez más relevantes sus funciones de generación y transmisión del conocimiento y de reflexión sobre la realidad social, pero los desafíos económicos y el crecimiento de la desigualdad les imponen presiones cada vez mayores, que amenazan su viabilidad (Hernández *et al.*, 2015). Ante los múltiples desafíos enfrentados, las universidades públicas sufren el riesgo de desdibujarse y perder su lugar destacado como interlocutores de la agenda pública, optando en su lugar por priorizar una acción focalizada y restringida, orientada solo por una lógica económica o por criterios políticos.

En este contexto, ¿puede la universidad pública mantener su relevancia social defendiendo una visión plural, crítica y humanista? Considero que las universidades públicas deben adaptarse a fin de mantener el papel protagónico en la definición de la agenda pública en el futuro inmediato y de mediano plazo, contribuyendo tanto a la definición de los temas en discusión como al impulso de un modelo de conversación pública inclusiva y respetuosa. Esta contribución no podrá depender de apelar a la tradición o la defensa de un lugar preestablecido ni podrá descansar únicamente en la disposición personal de figuras directivas carismáticas. Las universidades necesitan un programa robusto de posicionamiento social, íntimamente ligado a procesos de construcción y

mantenimiento de legitimidad. Las universidades deberán ser escuchadas como resultado de su capacidad para tener algo relevante por decir.

La idea central de este escrito es que una parte de la contribución de las universidades a la agenda pública del siglo XXI puede emanar de los esfuerzos creativos emprendidos dentro de estas instituciones para tratar algunas de sus problemáticas más apremiantes, especialmente cuando estas son compartidas en otros escenarios de la vida social del país. En la medida en que la universidad desarrolle prácticas exitosas para la resolución de algunos de sus desafíos, su ejemplo podrá difundirse, ayudando al posicionamiento de la institución.

Planteamiento

En el mundo contemporáneo, inmerso en complejos procesos de integración global, acelerado cambio tecnológico y reconfiguración de relaciones de poder, prácticamente todas las instituciones enfrentan la necesidad de redefinirse y adaptarse a condiciones novedosas y rápidamente cambiantes, pues incluso los problemas persistentes tienen nuevas manifestaciones y requieren imaginar nuevas salidas.

Las universidades no viven al margen de estas tendencias, y su redefinición actual y futura está cifrada por múltiples retos. Algunos de estos retos son de carácter interno y corresponden a dinámicas propias, y su resolución debe suceder preferentemente con independencia y atendiendo a los criterios y prioridades de cada institución. Tal es el caso, por ejemplo, de los mecanismos de gobernanza interna. Hay otros desafíos de las universidades públicas que, si bien son propios y casi exclusivos de ese tipo de instituciones, se refieren a diversos aspectos de su relación con la sociedad y el contexto en el que existen. La definición y defensa de su autonomía es quizás el ejemplo paradigmático de ello. Existen también problemáticas que, aunque muestran manifestaciones en los espacios educativos, son en realidad manifestaciones de serios problemas estructurales que pueden afectar todas las esferas de la vida social, y cuya resolución difícilmente podrá darse dentro de las universidades de manera independiente de la dinámica que tal fenómeno tenga en la

sociedad en su conjunto, y corresponde a otras esferas institucionales diseñar e implementar las estrategias de largo alcance. Los problemas de inseguridad vienen rápido a la mente en este caso.

En este escrito me interesa abordar algunos retos que tienen la particularidad de ser, a la vez, desafíos internos que viven las universidades y problemáticas que enfrenta la sociedad en su conjunto. Se trata de desafíos que podemos concebir como simétricos o paralelos, es decir, retos que no son exclusivos de las universidades, pues están presentes también en la sociedad a gran escala, pero para los cuales las universidades tienen que buscar, al menos parcialmente, soluciones propias y para el plano interno, lo más efectivas posibles.

Para algunos de estos desafíos, las universidades resultan “laboratorios” especialmente propicios para la búsqueda e implementación de soluciones, que pueden extenderse luego a escenarios más amplios. Frente a la interrogante sobre la relevancia social de la universidad pública, sugiero que, de tratar algunos de estos asuntos de manera exitosa, las universidades mantendrán una contribución a la agenda pública en términos de su visión humanista, científica y plural.

Las ideas que aquí se exponen hacen eco de los planteamientos que en fechas recientes han hecho un llamado a replantear el lugar de las instituciones de educación superior, especialmente las universidades públicas, a partir de la idea de la

Responsabilidad Social Universitaria [la cual] exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de ‘saberes’ responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables,

donde las instituciones desarrollan no solo contenidos sino también, y de manera muy relevante, prácticas organizacionales que respetan y transmiten, en la cotidianidad, aquellos principios y valores inscritos en sus postulados definitorios (Vallaey 2006, p. 3, ver también Vallaey, 2014 y Urdapilleta Carrasco, 2019).

La reflexión que sigue se centra en tres desafíos que se identifican como ejemplos de este carácter simétrico entre un reto institucional y

un problema social. Estos tres desafíos se refieren a la presión por contar con mayores recursos para cumplir con las funciones institucionales, a la necesidad de eliminar prácticas discriminatorias y de desigualdad y a la pertinencia de adoptar una preocupación constante por producir proyectos de futuro mediante la prospectiva. La formulación de propuestas para cada uno de estos desafíos es por sí misma una empresa de enorme complejidad, cuyos alcances rebasan con mucho las miras de este trabajo, y su mención aquí tiene más bien el fin de ejemplificar cuestiones y arenas de reflexión sobre cómo concebir los aportes de las universidades públicas. Por ello, más que en desarrollar propuestas específicas articuladas, el esfuerzo de esta pieza se concentra en articular los desafíos como espacios de reflexión sobre la responsabilidad social universitaria.

No sugiero que los mencionados sean los únicos retos que tienen el carácter simétrico mencionado. Aunque destaco su relevancia, tampoco los señalo jerárquicamente como los más importantes y prioritarios de entre todos los desafíos o problemáticas enfrentados por las universidades. Los considero, no obstante, dignos de atención para el cuestionamiento planteado no solo por su lugar en la agenda social del siglo XXI, sino porque constituyen manifestaciones que tocan nociones fundamentales del entendimiento amplio y complejo de una universidad pública como algo que va más allá de un mero espacio de instrucción.

Tres desafíos y tres posibilidades

Recursos para la universidad: la innovación mediante economías alternativas

En México, cuando se piensa en los desafíos de las instituciones de educación superior hay dos nociones rápidamente evocadas: la necesidad de expandir sus alcances (frecuentemente entendiéndolos con un énfasis en aumentos de matrícula) y la dificultad para asegurar los recursos económicos necesarios para conseguirlo. Es compartida la idea

de que “el mayor desafío en nuestro país sigue siendo la carencia de una política de financiamiento sostenido y creciente para la educación superior” (Martínez Vilchis, 2007, p. 16).

Considerando que se trata de recursos públicos en un país que ha padecido por décadas bajos niveles de crecimiento económico, no es de extrañar que el tema de las finanzas de las universidades se vuelva un desafío particularmente espinoso, pues “el presupuesto de las universidades se encuentra en medio de un proceso político donde participan diversos actores para influir en estos espacios de decisión”, respecto al cual

es necesario considerar que las asignaciones obedecen a una lógica de micro-asignación de los montos dentro de un presupuesto general, en la que los aumentos usualmente son graduales y sirven tanto para cumplir con las necesidades de gasto cuanto para otorgar pequeñas recompensas por ofrecer resultados políticos (Zepeda Gil, 2016, pp. 903 y 905).

En México y otros países de Latinoamérica, a diferencia de lo que sucede en otras latitudes, la noción de universidad pública está íntimamente asociada no solo a los principios de propiedad y gobierno de las instituciones, sino también, y de manera destacada, a su financiamiento: se asume que el inmenso cuerpo de su presupuesto dependerá de dotaciones provistas por el Estado, que está garantizando un derecho de sus ciudadanos (Fernández Alfaro y Fernández López, 2004). Mientras que en algunos casos de Estados Unidos o Inglaterra, por mencionar ejemplos conocidos, ciertos sistemas de universidades públicas obtienen partes sustanciales de sus recursos de cobros de cuotas al alumnado, en México se considera que las universidades públicas no podrán cargar a sus estudiantes con sus costos de operación, al grado que iniciativas que han incrementado las tarifas de los pagos por matrícula o servicios, aun en montos muy pequeños, han originado movilizaciones sustanciales.

Ante estas consideraciones, las finanzas de las universidades públicas se han convertido en una arena de exigencia para las propias instituciones educativas en al menos dos sentidos: encontrar fuentes complementarias de recursos y ejercer eficientemente los presupuestos que reciben, bajo un mandato de “gastar mejor” o “hacer más con menos”. Bajo el primero

de estos criterios, se han tratado de impulsar esquemas para que las universidades se alleguen recursos económicos a través de comercializar servicios como consultorías o programas de formación continua fuera de la comunidad universitaria. En términos de eficiencia de gasto, se han implementado diversos mecanismos que vinculan los presupuestos a programas de calidad y esquemas de estímulos, en lo que las transferencias suelen depender del cumplimiento de estándares preestablecidos bajo indicadores cuantificables.

Junto a estas alternativas, quiero sugerir también otras modalidades que contribuyan a la innovación en el tratamiento de los desafíos económicos de la universidad pública. Al proponerlos no pretendemos reducir los márgenes de responsabilidad del Estado en el financiamiento de las universidades, ni mucho menos transferir a estas la presión (y el elevado costo simbólico y político) por expandir su caudal de recursos propios (sea mediante cuotas o mediante la mercantilización de sus servicios). Más bien queremos destacar la idea de que a la necesaria búsqueda de garantías de operatividad en términos de pesos y centavos, las universidades pueden sumar creativamente su participación en los modelos de economías alternativas, sociales o colaborativas (Reygadas *et al.*, 2014), que no se rigen fundamentalmente por la búsqueda de rentabilidad y ganancia y colocan en un lugar central preocupaciones por la reciprocidad, la creación de valor social, la sustentabilidad y la justicia, todos ellos principios acordes a la vocación humanista y responsable que defendemos como deseable para las universidades.

Un ejemplo de posibles causas abiertos por la ampliación de los criterios para concebir y manejar los recursos universitarios lo constituye el caso de la gestión del conocimiento generado en los ambientes académicos. En la era reciente, el conocimiento mismo se maneja cada vez más como una mercancía valiosa, y su difusión y distribución ha entrado en un mercado global en el que participan no solo creadores, sino también diversos agentes de intermediación y comercialización, como conglomerados de publicación de revistas especializadas y libros de texto, quienes controlan el acceso, mediante esquemas de pagos o suscripciones, a la producción académica de vanguardia. Así, las universidades se ven en la paradoja de dedicar cuantiosos recursos para pagar

el acceso a bases de datos y repositorios de conocimiento alimentados, paradójicamente, por su propio personal. Ello ha generado esquemas con aciertos o defectos, pero una realidad evidente es que las universidades con menos recursos pueden quedar excluidas. En el caso latinoamericano se ha generado una situación de tintes contradictorios, pues si bien muchas de las universidades públicas de la región mantienen su producción bajo esquemas de acceso abierto, también es cierto que implementan programas de control de la productividad de sus investigadores que los orientan a difundir sus hallazgos preferentemente en revistas internacionales de acceso restringido, lo que puede incentivar una práctica de investigación segmentada y parcialmente inconexa de su realidad inmediata. Incluir una visión más plural en los criterios de evaluación del trabajo académico, que premie no solo su participación en el esquema mercantilizado sino también sus aportes en otros canales de mayor compromiso social, puede convertirse en un mecanismo propicio para la generación de otras relaciones de valor.

Otra modalidad sugerente para la participación de la comunidad universitaria en esquemas alternativos de producción puede darse con su inserción en espacios colaborativos y de reciprocidad, especialmente cuando estos son potenciados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Una posible flexibilización o modernización de los esquemas de trayectoria curricular para los estudiantes y de los sistemas de estímulos para los profesores podría facilitar su inserción en proyectos donde su conocimiento o experiencia sean un insumo necesario, aunque no fácilmente compensable bajo acuerdos económicos convencionales, permitiendo así el vínculo social de la universidad y la diversificación de los procesos formativos. En un entorno en el que la capacidad de innovación es una competencia cada vez más valorada en los entornos ocupacionales, la apertura a la innovación como bien no tangible no puede dejar de ser contemplada en nuestras instituciones.

De mantenerse las tendencias recientes, las finanzas de las universidades se verán cada vez más presionadas por una demanda creciente en sus funciones sustantivas contrapuesta con las tradicionales reservas y vaivenes políticos envueltos en la determinación de sus recursos. Si bien la mejora en el ejercicio de sus finanzas es una tarea ineludible para

las universidades, no debemos perder de vista que la exageración de los criterios de eficiencia económica como fin último acarrea el riesgo de una reducción sustancial de nuestro entendimiento de lo que es una universidad, limitándola a un centro de manufactura de profesionistas en áreas de alta rentabilidad. Frente a ello, las universidades públicas deben defender su entendimiento sofisticado de su labor formativa, y la participación en soluciones creativas y de colaboración entre sectores pueden ser un canal para sustentar esta defensa a través de generar valor por canales distintos a los comúnmente aceptados.

Equidad, inclusión y respeto: la lucha permanente por los derechos

La lucha por la expansión y redefinición de los derechos es una de las principales esferas de actividad cívica de la época contemporánea. Si bien algunos pronunciamientos jurídicos que instauraban la igualdad y abolían diversas prácticas discriminatorias tienen ya una larga historia, una realidad cada vez más evidente es que la experiencia cotidiana de millones de personas sigue atravesada por obstáculos que impiden un reconocimiento y ejercicio pleno de sus derechos. Hoy diversos colectivos levantan su voz para denunciar experiencias de invisibilización pública, exclusión en la toma de decisiones o normalización de conductas lesivas, incluyendo manifestaciones de violencia. Aunque el eco de estos pronunciamientos es distinto en diversas instancias de la sociedad, el carácter sistémico de sus causas nos obliga a reconocer que no existe prácticamente ninguna institución ajena a esta problemática, y las universidades públicas no son una excepción. Al igual que el resto de la sociedad, las universidades deben hacer esfuerzos sustanciales para erradicar en su interior cualquier práctica discriminatoria y que fomente o perpetúe la desigualdad.

Aunque son múltiples y variadas las voces que en la actualidad mantienen una movilización activa para detener las prácticas discriminatorias, es evidente que en el ámbito de la educación superior una de las agendas que ha adquirido mayor visibilidad, documentando de manera amplia y sistemática sus experiencias negativas y articulando una serie de deman-

das precisas para combatir las, es la que propugna por terminar con la desigualdad de género, tanto dentro de la vida universitaria como dentro de cualquier otro ámbito de la sociedad. Alentadas por diversas expresiones del movimiento feminista, estas reivindicaciones demandan espacios libres de acoso y violencia, fin de prácticas pedagógicas discriminatorias, igualdades en los procesos de contratación y promoción y en la asignación de responsabilidades y el acceso a puestos directivos, con miras a garantizar que las mujeres no enfrenten restricciones basadas en su género.

Penosamente, la pretendida visión pluralista y humanista de las universidades ha sido incapaz de ser autocrítica y notar en sí misma la reproducción de la desigualdad:

tradicionalmente las universidades han sido mayoritariamente un espacio masculino. La inscripción universitaria femenina tuvo su auge apenas en la década de los ochenta del siglo XX y ha ido en aumento hasta 2015, cuando las mujeres ocupan un poco más de la mitad de la matrícula universitaria. Sin embargo, siguen siendo mayoría en áreas con acentuación femenina, y continúan siendo subrepresentadas en las áreas duras como las ingenierías y las ciencias (Guzmán Acuña, 2016, p. 62).

En términos de sus prácticas de contratación y dirección, las inequidades se mantienen, con menor presencia de mujeres en posiciones de docencia y tomas de decisiones, lo que se agudiza conforme se dirige la atención a los niveles jerárquicos más altos (Padilla Muñoz, 2009).

Manifestaciones más extremas de desigualdad y discriminación contra las mujeres, como el acoso y hostigamiento, también están presentes en la vida universitaria (Cortazar Rodríguez, 2019), pese a que su reconocimiento prefiriera minimizarse por sectores importantes de la comunidad:

en general se tiende a suponer que en las universidades y en otras Instituciones de Educación Superior la discriminación y la agresión contra mujeres se presentan de forma poco frecuente. El tema es tan incómodo que durante muchos años ha sido considerado tabú (Ordorika, 2015, p. 11).

El tratamiento sistémico de estas problemáticas es una política institucional relativamente reciente, y de alcances y resultados muy variables.

La adopción de perspectiva de género como componente de los criterios organizativos y de planificación en las instituciones de educación superior ocurre apenas a comienzos del presente siglo (Palomar Vereá, 2009). Iniciativas para el combate a problemáticas como el acoso sexual son todavía más recientes, y suelen enfrentar una considerable renuencia institucional. En algunos casos requirieron de escándalos, paros y movilizaciones para recibir la merecida atención.

Las perspectivas más promisorias para la creación de soluciones ante esta problemática parecen descansar en el decidido compromiso mostrado por las estudiantes y académicas, quienes en los últimos años se han manifestado en formas creativas para evidenciar el agotamiento de ciertos paradigmas preexistentes y la necesidad de incluir enfoques innovadores. Las universidades se encuentran ahora ante una oportunidad histórica que les exige ser más atentas e inclusivas en la formulación de sus políticas. La prioridad del orden burocrático ha quedado completamente entredicho, y la legitimidad solo podrá ser reconstruida si se abandona la simulación y los nuevos mecanismos de combate a la desigualdad y la discriminación son realmente participativos y comunitarios.

Si las nuevas alternativas, que están aún por construirse, sistematizan una práctica de pleno respeto a los derechos, su impacto pronto rebasará los espacios universitarios. Aunque ello nos impone el enorme desafío de convertir en una realidad diaria los principios y visiones progresistas, nos podrá otorgar también un beneficio duradero, pues

hacer de la Universidad una comunidad socialmente ejemplar es beneficiarse de una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende *en* la Universidad su carrera pero también aprende *de* la Universidad los hábitos y valores ciudadanos (Vallaey, 2006, pp. 4-5, subrayado en el original).

Instituciones con visión de futuro: la necesidad de la prospectiva

La velocidad del cambio social de la época contemporánea no tiene precedentes. El acelerado ritmo de producción de innovaciones tecnológicas lleva aparejado un constante proceso de transformación social

ante el cual parece sumamente complicado hacer predicciones. Esta condición dinámica, de flujo y movimiento, ha de ser explícitamente contemplada en cualquier reflexión sobre el desarrollo de las universidades, pues “la educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer” (Turnermann Benheim, 2013, p. 5). Las universidades, como generadoras de valor social de largo plazo, deben desarrollar un ojo atento a las transformaciones que no se limite a las adaptaciones, sino anticipar, y, en la medida de lo posible, incidir en el futuro deseado.

Estos ejercicios de preparación para las décadas venideras deberán ser el fruto de las herramientas científicas que, analizando tendencias y comportamientos previos, sugieran escenarios posibles. Gracias a la investigación científica, hoy sabemos, por ejemplo, que algunas tendencias de uso de energía son insostenibles a mediano plazo o que ciertos estilos de vida pueden generar serias problemáticas de salud pública en años próximos. Pero tales diagnósticos no deben verse como un producto de una vocación fatalista. Son llamados a la transformación y a la búsqueda de alternativas, sustentadas en el conocimiento y la reflexión, que permitan evitar o aminorar efectos indeseables. El entusiasmo irrestricto en el progreso que caracterizó las primeras revoluciones industriales no debe ser sustituido por un temor pesimista que conduzca a la parálisis, pues ello trae el riesgo de la improvisación alarmista una vez que las amenazas se manifiestan.

Igualmente, ante los acelerados cambios del mundo reciente, un riesgo es la creación de una agenda centrada en lo inmediato, sin visión de continuidad en la investigación y carente de miras para pensar más allá de las exigencias más apremiantes, o simplemente dominada por presiones políticas o monetarias del momento. En la medida en que las universidades conserven y amplíen sus funciones de generación de conocimiento, podrán estar en condiciones de contribuir en la agenda pública no solo dialogando sobre los temas para todos evidentes en un momento dado, sino también señalando aquellos asuntos que son áreas de preocupación para un futuro.

Lamentablemente, en nuestro país los ejercicios de esta naturaleza no son comunes. A veces es tal el apremio que generan las problemáticas

inmediatas que cualquier ejercicio investigativo o reflexivo que no las atienda parece fuera de lugar. Se ha mencionado que padecemos de

“una falta de visión de futuro, tanto en el ámbito político como en el académico, y de una ausencia de debate nacional —tal vez más grave aún— sobre una visión de futuro o de futuros deseables para México. Si bien existen algunas instituciones dedicadas a la prospectiva tanto en el gobierno como en la academia, y por parte de la sociedad, es notable que cuando en otros países esto surge hace más de un siglo, en México haya tenido tan escaso desarrollo (Perló Cohen e Inclán Oseguera, 2018, p. 12).

Si las universidades comienzan a trabajar de manera sistemática en remediar estas ausencias, creando sus propias discusiones y ejercicios de creación de visión de futuro, estarán en posiciones protagónicas de aportar a la construcción de un modelo de país más deseable.

Quizá uno de los más interesantes y necesarios ejercicios de prospectiva que deberán hacer las universidades públicas tiene que ver con la planeación estratégica de los procesos de actualización y expansión de su propia oferta académica. ¿Qué cambios y adecuaciones deben hacerse a los diseños de las carreras actuales? ¿Qué nuevas carreras necesitan impartirse? Sin una perspectiva a mediano o largo plazo, estos ejercicios pueden verse reducidos a meros esquemas inerciales y propuestas reactivas capaces solo, en el mejor de los casos, de adaptarse a las tendencias cuando estas son ya evidentes. Si bien ello puede alcanzar para solventar parte de la presión política que se experimenta en términos de ampliación de la matrícula o de intervención en problemáticas sociales vigentes, también traería consigo el riesgo de la pérdida de pertinencia institucional en el mediano plazo. En el diseño propositivo de los estudios profesionales del futuro, las instituciones de educación superior deberán evitar el escenario de quedar rebasadas por las nuevas exigencias y demandas sociales, trabajando en su lugar por ejercicios que anticipen la capacidad de adaptarse y responder a las necesidades del mañana.

Pensemos, por ejemplo, en la conformación de los programas educativos del área de la salud. Usando el cúmulo de información demográfica y epidemiológica disponible, las universidades pueden hacer

proyecciones de las necesidades de salud futuras, previendo los recursos y capacidades que serán necesarios para atenderlas. Si sus esquemas formativos toman ello en consideración, las posibilidades de una atención pertinente aumentarán notoriamente. Este ejercicio de visualización de la universidad del futuro es entonces, necesariamente, un ejercicio de reflexión y visualización de lo que se prevé podrá pasar en la sociedad en que la universidad reside.

Consideraciones

Como he mencionado, los tres desafíos aquí abordados no afectan únicamente a las universidades y se manifiestan, por el contrario, como retos transversales visibles en diversas esferas de la sociedad. Esperar que las alternativas de solución surjan exclusivamente de las universidades no solo impondría una carga injusta en estas instituciones, también representaría la pérdida de oportunidades para incluir a otros actores relevantes, que pueden aportar soluciones creativas y necesarias. Sin embargo, creemos que las universidades sí constituyen uno de los espacios prioritarios para la generación de propuestas que puedan, primero, consolidarse dentro de las propias instituciones educativas y luego expandirse y replicarse, con los ajustes debidos, a otras esferas de la sociedad. Esto es así debido a la propia naturaleza de las instituciones universitarias: su vocación al conocimiento y a la reflexión y su tradición de pensamiento crítico las convierten en espacios de experimentación e innovación social.

Para constituirse como verdaderas soluciones, estas innovaciones deben convertirse en prácticas significativas para los participantes de la vida universitaria. Las recientes manifestaciones de las luchas por la inclusión y los derechos nos han mostrado la necesidad de trascender el universo de las declaraciones y las enunciaciones jurídicas para consolidar una práctica cotidiana del ejercicio ciudadano. Las universidades difícilmente podrán enfrentar sus desafíos con meras declaraciones, por muy sofisticadas y grandilocuentes que estas sean. Deberán, por el contrario, constituir un ejercicio regular que institucionalice las conductas

deseables y erradique aquellas que se identifiquen como perniciosas. Si consiguen consolidarse, estas prácticas son lo que se podrá exportar o replicar, lo que podrá constituir hábitos duraderos que los universitarios lleven a otras esferas de su vida o lo que podrá servir como inspiración a quienes enfrenten desafíos semejantes.

Desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria se plantea la posibilidad de convertir a las universidades en “comunidades socialmente ejemplares”. Pero esta responsabilidad deberá implementarse con acciones que valga la pena repetir. Las iniciativas producidas bajo esta lógica no serán entonces frutos abstractos de la imaginación diletante ni respuestas buscadas por encargo de un cliente externo, sino esfuerzos dedicados y explícitos emprendidos por los propios universitarios en el afán de participar de la solución de las problemáticas que los aquejan.

Proponer y nutrir nuevos esquemas de generar valor social, fomentar una convivencia y sociabilidad institucional equitativa y no discriminatoria, y plantear y planificar su propio futuro con una perspectiva estratégica sustentada y reflexiva, son empresas que contribuyen a mantener viva una visión plural y progresista de la labor universitaria: un entendimiento amplio y complejo de lo que constituyen los procesos formativos, los seres humanos y la sociedad.

La universidad pública continúa reflexionando sobre sí misma ante un mundo en crisis de significados, siendo al mismo tiempo una importante productora de significados. Es deseable que de sus reflexiones surjan, además de una sincera autocrítica, los programas propositivos para encarar el futuro activamente. Es mediante la búsqueda de salidas creativas a sus desafíos como las universidades podrán ser generadoras de nuevas narrativas capaces de mantener el valor social del pensamiento crítico, el humanismo y el respeto.

El historiador y pensador Yuval Noah Harari (2018) ha descrito brillantemente cómo las sociedades nos guiamos por “relatos” compartidos a los cuales damos crédito y relevancia de forma tal que adquieren un rol unificador, gracias al cual podemos emprender enormes esfuerzos colectivos, orientados por metas o aspiraciones comunes. También nos ha mostrado, con gran elocuencia, que muchos de nuestros relatos

más valiosos viven hoy momentos de crisis. En el México del siglo XX las universidades públicas formaron parte de relatos poderosos articulados sobre nociones como justicia social, progreso y desarrollo. Pasadas dos décadas del siglo XXI, parte de esos relatos parecen desdibujarse o estar en entredicho. Al mismo tiempo, la sociedad ha visto la consolidación de otras narrativas, como la fe ciega en las fuerzas del mercado, la minimización del conocimiento científico, o la defensa acrítica del populismo y el nacionalismo, que han tenido manifestaciones perniciosas y amenazan con diluir los mejores logros de una visión ilustrada del mundo. Las universidades no viven al margen de ello, y desde diversos flancos se enfrentan hoy con presiones que pueden constreñirlas a adoptar de manera oportunista algunas de estas visiones contrarias al aliento que durante tanto tiempo les ha dado relevancia y legitimidad. Pero su salida no puede ser el refugio nostálgico en los relatos de ayer, sino la imaginación capaz de replantear la historia y darle sentido para el mundo de hoy y mañana.

Referencias

- Cortazar Rodríguez, Francisco Javier (2019), “Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(50), pp. 175-204. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000200175&lng=es&tlng=es. Consultado: julio 12, 2020.
- Fernández Alfaro, Susana y Sara Fernández López (2004), “Modelos de financiación de las universidades públicas en América Latina: el caso de Argentina, México y Brasil”, *Revista de la Educación Superior*, XXXIII(4), No. 132, pp. 83-102.
- Guzmán Acuña, Josefina (2016), “Inequidades de género en la educación superior”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26(2), pp. 61-69.
- Harari, Yuval Noah (2018), *21 lecciones para el siglo XXI*, Barcelona, Editorial Debate.

- Hernández, H.; Martuscelli, J.; Moctezuma, D.; Muñoz, H. y J. Narro (2015), “Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos?”, *Perfiles Educativos*, 37(147), pp. 202-217.
- Martínez Vilchis, José (2007), “Financiamiento y relación de la universidad pública con los congresos de la Unión y estatales”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIX(199), pp. 15-33, ISSN: 0185-1918. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421/42119902>. Consultado: julio 12, 2020.
- Ordorika, Imanol (2015), “Equidad de género en la Educación Superior”, *Revista de la Educación Superior*, 44(174), pp. 7-17. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&tlng=es. Consultado: julio 12, 2020.
- Padilla Muñoz, Ruth (2009), “Las mujeres en la toma de decisiones académicas de las universidades”, en Elia Marúm Espinosa (coord.), *Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género*, México, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas / Instituto Jalisciense de las Mujeres.
- Palomar Vereá, Cristina (2009), “La perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara”, en Elia Marúm Espinosa (coord.), *Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género*, México, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas / Instituto Jalisciense de las Mujeres.
- Perló Cohen, Manuel y Silvia Inclán Oseguera (2018), *El futuro de México al 2035. Una visión prospectiva*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Reygadas, Luis; Pozzio, María; Amalia Gracia, María; López Santillán, Ángeles y Teresa Ramos Maza (2014), *Economías alternativas: utopías, desencantos y procesos emergentes*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Juan Pablos Editor.
- Urdapilleta Carrasco, Jorge (2019), “Fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la economía social y solidaria”, *Perfiles Educativos*, 41(164), pp. 171-185. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58683>.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2013), “Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos”, *Universidades*, (56), pp. 5-14,

- ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331245002>. Consultado: julio 12, 2020.
- Vallaey, François (2006), *La responsabilidad social de la universidad*, Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú. Disponible en: <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>.
- (2014), “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), pp. 105-117. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006&lng=es&tlng=es. Consultado: julio 12, 2020.
- Zepeda Gil, Raúl (2016), “El juego de la asignación presupuestal a las universidades públicas estatales en México después de la transición democrática”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 901-928. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300901&lng=es&tlng=es. Consultado: julio 11, 2020.

2

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: IMPERATIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ¹
JORGE ARTURO GARCÍA VALENCIA²

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad retomar elementos esenciales sobre la autonomía en las universidades, así como aportar otros nuevos para enriquecer la discusión al respecto. En términos generales, el texto se divide en introducción, tres grandes apartados y las conclusiones. En el primer apartado se esboza brevemente lo que hoy día se entiende por los conceptos de autonomía y bien público. En el segundo apartado se aborda a la educación

-
- 1 Abogado y maestro en Derecho, con especialidad en Administración de Justicia y Seguridad Pública por la Universidad de Guadalajara; maestro y doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Salamanca; realizó su posdoctorado en el Training Program on Applied Research for Public Organizations Non-Profit, and Education Sectors por la Universidad de Nuevo México, con la investigación “La Universidad ante el reto de la formación de las nuevas generaciones”. Es profesor a tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, cuenta con el reconocimiento de perfil PRODEP y es miembro del cuerpo académico UDG-CA-267 “Epistemología Jurídica”. Ha sido coordinador general de Servicios Universitarios de la UDG, Secretario de Administración, Planeación y Finanzas del Gobierno del Estado de Jalisco y Rector del Centro Universitario de Tonalá, y actualmente es Rector General de la UDG.
 - 2 Abogado por la Universidad de Guadalajara y maestro en Derecho Público por la Universidad Panamericana (campus Guadalajara). Catedrático de la Universidad de Guadalajara a nivel licenciatura. Además, se desempeña como Secretario Relator en el Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Jalisco. Actualmente cursa el doctorado en Derechos Humanos impartido en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

superior como bien público. En el tercer apartado se plantean algunas de las características en torno a la autonomía universitaria, sus definiciones y modelos, resaltando la importancia de la responsabilidad social de las universidades. Finalmente, en las conclusiones se presentan algunos elementos a considerar en nuestra realidad y la necesidad de repensar y respetar la autonomía universitaria.

Palabras clave: autonomía universitaria, educación superior, bien público, Estado

Introducción

Desde su aparición en la Edad Media, las universidades europeas establecen un frágil equilibrio con las instancias que las sustentan económicamente, es decir, con el rey, el Papa o las autoridades feudales, lo que les permite gozar de relativa autonomía respecto a intereses externos a las propias instituciones.

Al principio, el poder se repartía entre la autoridad que aportaba el recurso económico y la universidad, ya que tanto estudiantes como profesores tenían la posibilidad de buscar alternativas en otros lugares cuando las condiciones no les convenían. Esto dio lugar a éxodos que, a su vez, contribuyeron a establecer nuevos recintos universitarios; así, por ejemplo, la Universidad de Oxford surge a partir del traslado de alumnos y maestros desde la Universidad de París; de igual manera, la Universidad de Cambridge se beneficia de la comunidad académica de Oxford; en Italia, la Universidad de Padua es creada a partir de universitarios de Bolonia, mientras Nápoles se beneficia de la Escuela de Salerno (Tünnerman, 2008).

La capacidad para finiquitar y fundar nuevas relaciones con otras fuentes sustentantes es muestra del empoderamiento logrado por la comunidad universitaria, misma que constituye uno de los gremios de la época conocido como 'universitas', conformado por quienes enseñan y aprenden o, de manera más concreta, por quienes se dedicaban al oficio de aprender los saberes (Tünnerman, 2008).

Constituirse como gremio permite a la comunidad universitaria ser reconocida en el ámbito público a la par de otras corporaciones,

como el de los artesanos; de hecho, se considera que en la Edad Media las universidades surgen

como asociaciones de individuos con intereses comunes, cuyo propósito es la obtención y defensa de privilegios, así como el control monopólico de un bien. En este sentido, los sujetos de las primeras universidades pueden ser los estudiantes o los maestros (Pavón, Blasco y Aragón, 2013, p. 65).

Es de señalar que, durante el medioevo, la conformación como gremio encuentra sustento político en la idea de ‘cuerpo’, entendida como organización de tipo supraindividual, caracterizada por ser autoorganizada o autorregida.

De acuerdo con esta noción, cada gremio cumple con determinada función con la que contribuyen al logro general de fines sociales, así que para desempeñar las funciones atribuidas es necesario que gocen de autonomía. A este carácter de autónomo, el pensamiento jurídico del medioevo lo llama ‘*iurisdictio*’, con el que reconoce a cada colectivo su respectivo estatuto como ‘fuero’, ‘derecho’, ‘privilegio’ o ‘estado’ (Hernández, 2017). La condición de gremio, entonces, permite el empoderamiento de la comunidad universitaria, lo que hace posible el distanciamiento con las autoridades de la época, así como el establecimiento de ciertas demandas, aunque también la concesión de otras.

La transición de la Edad Media a la época moderna trae consigo la disolución de la triada gobierno-religión-educación que impera como sustrato político, jurídico, educativo y social del trabajo llevado a cabo por las universidades. La secularización del ámbito público, la separación de poderes y el distanciamiento entre el conocimiento científico y el religioso requieren de un modelo de universidad que responda a distintas preguntas y proponga soluciones a diferentes problemas generados por una sociedad en constante transformación.

En Europa, el modelo de universidad en Alemania representa el cambio hacia instituciones más apegadas a los requerimientos de formación universitaria que respondan a nuevos retos al centrar su labor en el desarrollo de la ciencia a través de la investigación.

A inicios del siglo XVIII, Alexander von Humboldt propone la creación de instituciones científicas superiores cuyas características esen-

ciales consistan en la combinación de la ciencia objetiva con la cultura subjetiva, la vinculación entre los conocimientos aprendidos en las aulas y su aplicación a la realidad, la consideración de la ciencia como campo de investigación permanente y la relación abierta y de retroalimentación entre profesores y estudiantes (von Humboldt, 2005).

En el diseño de von Humboldt, las premisas básicas consisten en la libertad de la ciencia y la autonomía del cuerpo docente (Barsky, 2017); propone la soledad y libertad con relación a la academia; sostiene que

los principios que han de predominar en su ámbito son los de soledad y libertad. Pero ya que el operar espiritual en la humanidad solo se desarrolla como un co-operar, y esto no mera mente para que uno pueda suplir las carencias de otro, sino para que el éxito en la actividad de uno fascine al otro y para que se haga visible a todos la fuerza universal y originaria que en el singular solo irradia de modo singular o derivado, la organización interna de estas instituciones debe entonces producir y mantener una cooperación ininterrumpida, que siempre de nuevo se vivifique a sí misma, si bien no impuesta de un modo coactivo ni premeditado (von Humboldt, 2005, pp. 283-284).

En la América hispana, se adoptaron los modelos de las universidades de Salamanca y de Alcalá de Henares, cuyas diferencias generan dos esquemas universitarios de los que deriva la división entre instituciones de educación superior pública y privada, estas últimas principalmente sustentadas en lo económico por instancias de orden religioso (Tünnerman, 1998).

Para las universidades latinoamericanas, los textos de José Ortega y Gasset “Misión de la universidad” y la Declaración de Córdoba de 1919 aportan importantes conceptos que constituyen la base de la identidad universitaria y, de manera particular, del ejercicio de autonomía por parte de las instituciones de educación superior.

El ensayo de Ortega y Gasset remite la misión de la universidad al cumplimiento de las funciones relacionadas con la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la práctica de la investigación científica, que incluye la formación de investigadores (Ortega, 2001).

Respecto a la Reforma de Córdoba de 1918, contribuye al replanteamiento de la relación Universidad-Estado con base en aspectos relacionados con

la autonomía para gobernarse, el cogobierno entre docentes, estudiantes y graduados, el libre acceso a clase y la instauración de cátedras paralelas, el régimen de concursos, la periodicidad de cátedras, la gratuidad de la enseñanza y la extensión universitaria (Gak, 2008, p. 1).

Durante el transcurso del siglo xx, distintos países latinoamericanos han incorporado la autonomía universitaria como parte del corpus legal que protege y contribuye a la conformación de condiciones propicias para que las universidades lleven a cabo sus funciones sustantivas.

De igual manera, la autonomía constituye uno de los temas esenciales en la reflexión de la universidad latinoamericana, sobre todo la de carácter público, y la trascendencia que esta tiene para el desarrollo y crecimiento de las naciones.

Educación superior: autonomía universitaria y bien público

Desde la segunda mitad del siglo xx se ha suscitado un conjunto de cambios en todos los ámbitos del quehacer humano cuya característica principal es conformar el fenómeno denominado globalización; el cual, más que un evento consumado, es un proceso dinámico, cambiante y heterogéneo en cuanto a sus manifestaciones.

En esta reconfiguración, destacan los aspectos relacionados con la constitución de una sociedad mundial del consumo, así como la valoración y conceptualización del conocimiento como un bien capaz de impulsar el desarrollo y crecimiento económico de los países.

La sociedad del consumo no es algo nuevo. Con la desaparición del sistema socialista predominó el capitalismo, que sustenta la regulación de la economía basada en el libre mercado. Lo que sí es novedoso es el alcance mundial y la interrelación de las economías de cada nación en un juego de influencias y afectaciones recíprocas.

En sentido estricto, durante la última década del siglo xx y las dos primeras del XXI, la educación superior se contempla en una constante reestructuración asociada, sobre todo, al desmantelamiento del Estado Benefactor y a la mercantilización de la educación. En los últimos treinta años, alrededor del planeta los gobiernos se han enfrentado el incremento en la demanda por estudios superiores, lo que ha inspirado el diseño de políticas públicas enfocadas a favorecer la presencia de más prestadores del servicio educativo; por lo que los sistemas de educación superior de los distintos países presentan una situación heterogénea, donde coexisten, por ejemplo, universidades, institutos tecnológicos, establecimientos unidisciplinarios, centros de investigación especializados en el posgrado u organismos transnacionales, que proveen esta educación en distintos países.

Las políticas públicas sobre la educación y los discursos en torno a ellas hacen énfasis “en el valor del dinero, la mayor oferta de opciones, el análisis costo-beneficio, el saneamiento administrativo, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de desempeño y la selectividad” (Alcántara, 2006, p. 2). En términos de organización institucional, las universidades públicas enfrentan recortes presupuestales, la demanda de implementación de estrategias de ahorro, reducción de costos y de diversificación de fuentes de financiamiento.

En lo que toca al plano laboral, se presenta una creciente tendencia hacia finiquitar los nombramientos definitivos de los puestos académicos; mientras que, en el plano académico, la valoración de los programas educativos hace énfasis en la contribución que hacen al desarrollo y crecimiento económico. Y en pleno siglo XXI, se suma el desafío que atenta contra la autonomía universitaria.

Entre otras situaciones, esto ha provocado

la desregulación en las condiciones de trabajo, restricciones en la matrícula, crecimiento de instituciones privadas, actividades empresariales del profesorado, ligas con el sector de negocios y aumento o introducción de cuotas en los usuarios (Alcántara, 2006, p. 2).

En este contexto, se ha generalizado el debate en torno a la naturaleza de la educación superior en cuanto a ser un bien público o un servicio

comercializable. Los argumentos esgrimidos con relación a una u otra tendencia delinean lo que debe ser este nivel educativo, las características de las instituciones que lo integran, las opciones de formación académica y también proponen, de manera subyacente, determinado proyecto de nación e influyen en la noción que se tiene sobre la autonomía universitaria.

El sentido común o conocimiento cotidiano identifica como bienes públicos a los servicios que el Estado se encuentra obligado a ofrecer a los ciudadanos. Definición construida de manera pragmática a través del usufructo de lo proveído por los gobiernos y relacionada con el sentido de lo que pertenece al colectivo.

Diversos estudios mencionan que existen registros los cuales permiten inferir que los bienes públicos se proveen desde la Edad Media, de tal manera que preceden a la conformación del Estado moderno (Desai, 2003).

En la definición de bien público tiene un papel importante la relación Estado-mercado; en este sentido,

En décadas recientes se han visto desplazamientos en lo que es considerado y tratado como privado y público. La liberación de la economía, los avances tecnológicos y la privatización han permitido que los mercados se expandan hacia áreas de nuevos productos y se integren a otros más allá de las fronteras nacionales. Además, se han incrementado el número de corporaciones privadas que han incursionado en el ámbito público, mediante acciones flotantes en los mercados de valores (Kaul y Mendoza, 2003, p. 70).

Los mercados y los Estados conforman mecanismos para la coordinación de la actividad económica, ya que cada uno tiene un papel en la provisión tanto de bienes privados como públicos. En ocasiones, un mecanismo funciona mejor que otro, en dependencia del bien o servicio a ser proveído (Kaul y Mendoza, 2003, p. 79).

El debate sobre los bienes públicos ha tenido por sustento la teoría de la provisión sobre estos, de acuerdo con la cual se le otorga al Estado el poder de decisión en torno a dichos bienes en cuanto a su financiamiento y producción, “los bienes públicos son, con frecuencia, definidos como proveídos por el Estado, y la provisión de estos bienes

es vista como una de las razones de la existencia del Estado” (Desai, 2003, p. 63).

Las funciones del Estado han cambiado en los últimos treinta años, así como los servicios y bienes proveídos por esta instancia.

La noción de bien público es compleja en cuanto a que implica diversos factores a considerar, uno de los cuales es la dimensión espacial donde se lleva a cabo la provisión de estos;

se puede hablar de bienes públicos locales, bienes públicos centrales y, en los últimos años, se ha vuelto popular el concepto de bienes públicos globales. Los primeros se refieren a aquellos cuya provisión es realizada por los gobiernos o las comunidades locales (el ejemplo clásico es la educación); los segundos son los provistos por el Gobierno nacional (por ejemplo, la seguridad); y los terceros, son aquellos de índole mundial (por ejemplo, el aire) (Camelo, 2009, p. 37).

En términos generales, la noción de bien público goza de amplia tradición en el ámbito de la economía, no obstante, una definición más acabada de este concepto remite a las obras de Musgrave y Samuelson, cuyos planteamientos se realizan en la década de 1930 para el primero y de los años 50 para el segundo.

En este sentido, la definición de bien público es concebida a partir de dos características o principios esenciales (Bautista y Santander, 2009, p. 14):

- El primero es el de ‘no rivalidad’; es decir, se considera que cualquier bien cumple con este requisito cuando el disfrute de una persona adicional no disminuye el bienestar que otra persona, o conjunto de personas adquiere de este bien.
- El segundo principio, llamado de ‘no exclusión’, consistente en que no se puede privar a ninguna persona del disfrute de ese bien.

Con relación a estos principios, destaca la cualidad de no negociable de los bienes públicos, lo que identifica a la esfera pública como incluyente y referente del “orden de la solidaridad: patrimonio colectivo y responsabilidad de todos en pro del beneficio común” (Dias, 2012, p. 170).

Por el contrario, caracteriza al bien privado la generación de rivalidad, así como la promoción del beneficio individual y la exclusividad (Dias, 2012).

A los principios de ‘no rivalidad’ y ‘no exclusión’, autores como Hart y Cowhey (1977) y James (1971) (en Bautista y Santander, 2009, p. 14), agregan otros dos: el de ‘indivisibilidad de los beneficios’, referido a la posible “existencia de externalidades en el consumo, lo que implica que la utilidad de una persona depende o es afectada por el consumo o utilidad de otra” (Bautista y Santander, 2009, p. 14); y el de ‘imposibilidad de apropiación’, relacionado con el impedimento para establecer derechos de propiedad sobre el bien, en términos de que los costos por hacerlo superan a los beneficios posibles de obtener.

Tabla 1
Principios del concepto bien público

Principio	Características
No Rivalidad	Se cumple cuando el disfrute de una persona adicional no disminuye el bienestar que otra persona, o conjunto de personas adquiere de este bien.
No Exclusión	Se cumple cuando no se priva a ninguna persona del disfrute de cualquier bien.
Indivisibilidad de los Beneficios	Se cumple cuando la utilidad de una persona depende o es afectada por el consumo o utilidad de otra.
Imposibilidad de Apropiación	Se cumple cuando los costos superan a los beneficios en el intento por establecer derechos de propiedad sobre cualquier bien.

Elaboración propia con datos tomados de: Bautista, R.; Julián, F. y Jairo E. Santander A. (2009), “Políticas públicas y uso de bienes públicos: su provisión e impacto en el caso de los Centros de Desarrollo Comunitario en Bogotá”, *Documentos de Investigación. Economía*, no. 5, Bogotá, Universidad Central, p. 14.

Para Kaul y Mendoza (2003), a la definición de los bienes públicos se añade el factor sociopolítico, ya que estos autores señalan que, de manera frecuente, los bienes son catalogados como privados o públicos como resultado de las políticas elegidas (p. 80). Puntualización que concuerda con lo descrito por Espinoza y González (2012) en el sentido de que

Tradicionalmente, la educación, la salud y otros servicios sociales habían sido considerados como parte del bien público y, consecuentemente, como algo que debía ser financiado por los gobiernos locales, provinciales o nacionales. Sin embargo, en los últimos tiempos estos servicios han sido vistos como 'beneficios' producidos y administrados por instituciones privadas, comercializados en mercados internacionales y consumidos por los individuos para su propio beneficio personal (p. 123).

Para estos autores, la definición de bien público debe incluir, además de la referencia a quien lo genera, su implicación en el logro de bienestar social, en el entendido de que es la sociedad en su conjunto su principal beneficiario.

La definición teórica del concepto bien público no es una situación menor: a partir de esta se toman decisiones y se configura la relación entre el Estado y los ciudadanos y de aquel con las instituciones de la sociedad; además, establece el rango de acción del sector privado en cuanto a cuáles bienes y servicios comercializar, lo que genera nuevas y diversas opciones para realizar negocios.

La educación superior como bien público

Desde la década de 1970 a la fecha, se han consolidado diversas acciones tendientes a minar la intervención del Estado en términos de proveedor de servicios y bienes considerados de índole público.

Las tendencias neoliberales en el campo de la economía, centradas en el predominio de la oferta y la demanda y en la intervención del sector privado en la provisión de lo considerado como bien público, se han enfocado a dismantelar al llamado Estado Fiscal, al estar este

obligado a ser el productor, comprador y proveedor de los bienes y servicios materiales que implica el cumplimiento de los derechos sociales de los ciudadanos, y al hacerse cargo de las diversas actividades que fomentan la economía de los sectores y las regiones del país para impulsar la producción, el crecimiento y el empleo (Aguilar, 2014, p. 12).

Uno de estos servicios es la educación superior, que junto a otros, como los relacionados con la salud y la seguridad social, han sufrido distintas reformas en términos, sobre todo, de quien los suministra y la manera en que son financiados.

Con relación a la educación superior, en este caso la pública, se han llevado a cabo distintos debates en el plano internacional sobre si debe considerarse como bien público o servicio comercial,

Si bien desde una perspectiva exclusivamente economicista la educación se considera un bien rival y excluyente, por lo cual pudiera entenderse como un bien privado, es necesario apreciar las externalidades positivas que genera, las cuales benefician a la sociedad en su conjunto (Bravo, 2012, p. 5).

La educación impartida por las universidades se denomina superior, o terciaria. Las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior son las de docencia y enseñanza, investigación, vinculación y difusión de la cultura, las expresiones artísticas y el conocimiento científico.

Respecto a la noción de la educación superior como bien público, la declaración emanada de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés), ha representado un parteaguas al señalar que la educación superior “en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos” y que, además,

debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (UNESCO, 2010, p. 1).

El medio por el cual ejercer este liderazgo es la generación de conocimiento, cuya aplicación coadyuve a la solución de problemas que aquejan a la sociedad, a la mejora de los procesos productivos y a la búsqueda de alternativas destinadas al incremento en la calidad de vida de las personas. En este sentido,

solamente la conceptualización de la universidad como bien público permite la generación de políticas gubernamentales para promover el amplio acceso a los frutos del conocimiento, para bien del individuo y de la sociedad en general. Es a través de este enfoque que se puede concebir a la educación superior como el motor de desarrollo y palanca democratizadora de las sociedades contemporáneas, independientemente de los mecanismos y arreglos institucionales específicos que cada país determine para sus sistemas educativos superiores (Bravo, 2012, p. 6).

El Estado tiene un papel importante en la provisión de los bienes públicos y en el cumplimiento del derecho que los ciudadanos tienen para aprovechar los beneficios generados por estos bienes. De ahí se desprende que, con relación al campo educativo, los gobiernos centrales y locales deben “crear todas las condiciones estructurales para la concretización de la educación pública científica y socialmente relevante” (Dias, 2012, pp. 172-173).

Asimismo, debe considerarse que las instituciones de educación superior privadas son autorreferentes y centradas en sus propios objetivos; mientras que las de carácter público tienen a la sociedad como referente, es decir, existen para el bien común (Dias, 2015, p. 173). La afirmación de que la universidad pública es una institución del Estado al servicio de la sociedad conlleva

una pesada carga de problemas que ocurren en las relaciones entre las universidades y los gobiernos en los campos normativos, simbólicos y fundamentalmente políticos. Son disputas por procedimientos, temas prioritarios, estilos discursivos, financiamientos, agendas y, en el fondo, por ideas, conceptos, finalidades (Dias, 2015, p. 174).

El carácter de bien público de la educación superior tiene por sustento a instituciones educativas autónomas e independientes en lo político, lo ético y en el ejercicio de la práctica científica. Esto no exime de la rendición de cuentas a las universidades y de más instancias públicas en este nivel educativo.

En sí, el concepto bien público aplicado a la educación superior tiene una estrecha relación con los de autonomía y responsabilidad social.

Autonomía universitaria

La diferencia entre las nociones de soberanía y autonomía universitaria radica en que la última refiere a la autodeterminación de las instituciones de educación superior para garantizar el cumplimiento de sus funciones sustantivas (Cantard, 2015).

También debe considerarse la diferencia entre autoridad universitaria, derivada de la autonomía, y autoridad política, propia de la administración pública. Respecto a esta última, es identificada con la ‘res publica’ o ‘cosa pública’; es decir, “con la actividad política-administrativa para satisfacer los requerimientos de la sociedad en su conjunto, a la que deben su designación y su actuación” (González y Guadarrama, 2009, p. 24).

En cuanto a la autoridad universitaria, “debe su designación y actuación a la comunidad universitaria, con la que se obliga a procurarle los satisfactores académicos de docencia, investigación y cultura” (González y Guadarrama, 2009, p. 24).

La autonomía universitaria se concibe como “un medio para que las universidades logren una convergencia entre la libertad académica y la responsabilidad social” (Villar, 2015, p. 11); la cual se constituye por tres presupuestos básicos (Cantard, 2015, p. 66):

- Autonomía institucional: Referida a la capacidad de las universidades para la determinación de sus procesos de gobernanza en cuanto a definir sus leyes, estatutos, objetivos, políticas académicas e institucionales; así como también para elegir sus autoridades y las maneras de establecer relaciones con las estructuras gubernamentales y de la sociedad.
- Autonomía académica: Recae en la facultad para diseñar planes de estudio, contenidos curriculares, métodos de enseñanza y procesos de evaluación. También incumbe la determinación de los requisitos para la obtención de títulos y grados y el desarrollo de tipos y líneas de investigación.
- Autonomía o Autarquía administrativa y económico-financiera: Implica la gestión de personal: tipos de contratación y relación laboral; la administración y disposición de los bienes materiales

e intelectuales constituyentes del patrimonio universitario y, asimismo, incluye las estrategias de financiación para la obtención de recursos extraordinarios.

El concepto autonomía universitaria es clave en el desarrollo de las instituciones y de la misma educación superior, al grado de que, en América Latina, diecisiete países incluyen este principio en sus respectivas constituciones políticas: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Al respecto, se identifican dos modelos de concepción autonómica:

en uno se ofrece la enunciación escueta de la autonomía, y en otro se presenta un desarrollo pormenorizado de los elementos que contiene ese concepto, acompañado por la asignación de compromisos puntuales para las autoridades, en especial los de orden financiero (Valadés, 2015, pp. 27-28).

Respecto a los modelos mencionados, es posible denominarlos en este trabajo como ‘Modelo escueto de la definición constitucional de la autonomía universitaria’ y ‘Modelo pormenorizado de la definición constitucional de la autonomía universitaria’ (tabla 2).

Tabla 2

Modelos de definición constitucional de autonomía universitaria

Modelos	Países	Características generales
Modelo escueto de la definición constitucional de la autonomía universitaria	Argentina	La definición de autonomía universitaria no desarrolla, de manera específica:
	Brasil	
	Colombia	La relación entre los elementos que contiene.
	México	
	Paraguay	
	Perú	
	República Dominicana	
	Uruguay	
Venezuela	Los compromisos de las autoridades.	

Modelos	Países	Características generales
Modelo pormenorizado de la definición constitucional de la autonomía universitaria	Bolivia Costa Rica Ecuador El Salvador Guatemala Honduras Nicaragua Panamá	En la definición de autonomía universitaria se expone: Los tipos de relaciones entre los elementos que la componen. Los compromisos de las autoridades. Se hace énfasis en las cuestiones de financiamiento a las universidades e instituciones de educación superior.

Elaboración propia con datos tomados de: Valadés, D. (2015), "Autonomía y constitución en América Latina", en Alejandro Villar (comp.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana* [25-38], México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, p. 28.

En el caso de México, se ubica en el 'modelo escueto'. En nuestro país, lo referente al plano educativo se contempla en el Artículo 3º Constitucional, donde se estipula en la Fracción VII que

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere (Const., 2020, Art. 3).

El tema de la autonomía universitaria se incluyó en la Constitución el 9 de junio de 1980, con la finalidad de que las instituciones universitarias públicas dispusieran de condiciones básicas, inmodificables e intem-

porales pertinentes para el cumplimiento del derecho social al estudio de la educación media superior y superior.

Por condiciones básicas se entienden las vertientes asociadas a la libre determinación que las universidades e instituciones de educación superior tienen para (González y Guadarrama, 2009, p. 19):

- Elegir la forma de gobierno y de designación de las autoridades académicas.
- Establecer los programas y planes de estudio, las líneas de investigación y las políticas culturales.
- El destino de las partidas presupuestales y de los ingresos autogenerados como resultado de los instrumentos (convenios y contratos) celebrados con los diversos sectores productivos, gubernamentales y privados.
- El diseño del orden jurídico universitario, aprobando las normas legales de aplicación interna y observancia obligatoria para toda la comunidad universitaria.

Estas condiciones básicas o mínimas se conciben como inmodificables, al no ser susceptibles de cambio “por ningún acto jurídico administrativo o político de ninguna índole, sea interno o externo a la universidad pública” (González y Guadarrama, 2009, p. 19); y, además, son consideradas como intemporales ya que su observancia no tiene fecha de caducidad.

En cuanto a la responsabilidad social, este concepto surge en el ámbito de las organizaciones empresariales con la finalidad de mejorar “los procedimientos de prestación de servicios, venta y comercialización de productos de calidad, con la idea primordial de cuidar al consumidor y desarrollar la empresa” (Martínez y Hernández, 2013, p. 92).

Si bien la noción de responsabilidad social empresarial se enfoca hacia la construcción de una imagen amigable de las organizaciones y al convencimiento social de los clientes de los beneficios extras aportados por determinada marca o firma comercial, es importante señalar que esta noción se ha transformado en un movimiento mundial al cual se han sumado instituciones públicas y privadas de los distintos sectores de la sociedad.

La responsabilidad social empresarial se define como la decisión voluntaria de las organizaciones para contribuir a la mejora de la sociedad y a la preservación del medio ambiente. Este compromiso se expresa en sus respectivas misiones y visiones y consiste en la contribución al desarrollo económico a través de acciones tendientes a incrementar “la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, de la comunidad local donde actúan y de la sociedad en su conjunto” (Vallaes; en Martínez y Hernández, 2013, p. 92).

Asimismo, en la esfera empresarial se hace énfasis en el desarrollo, cuidado y atención al cliente como prioridad de una calidad apreciable en los servicios o productos ofrecidos. La extensión hacia la sociedad de este proceso se lleva a cabo en términos de filantropía (Martínez y Hernández, 2013, p. 94). En las organizaciones empresariales se concibe a la responsabilidad social como

un modo de gestión integral de la empresa, que se puede caracterizar como gestión de impacto (humanos, sociales, económicos y ambientales), que la actividad de la organización genera, en un esfuerzo constante por abarcar y satisfacer los intereses de todos los afectados potenciales (Martínez, 2012, p. 353).

La diferencia entre la responsabilidad social empresarial y universitaria se establece en el campo de la ética. En este sentido, el ámbito universitario promueve una ética académica y humanista de la personalidad, la cual “busca formar el ser del universitario más allá del sustantivo ‘profesionista’, cuyo plus ético favorece el desarrollo cualitativo de la vida comunitaria” (Martínez y Hernández, 2013, p. 94).

Entonces, en el ámbito de la educación superior la responsabilidad social se concibe como

una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de

sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad (Vallaes; en Martínez y Hernández, 2013, p. 93).

Las universidades, en su ejercicio de responsabilidad social, ponen en práctica principios y valores propios de las instituciones de educación superior y aquellos relacionados con la vida en sociedad. Los primeros abarcan el compromiso con la verdad, la integridad, la excelencia, la interdependencia y la interdisciplinariedad; mientras que los segundos conciernen a la dignidad de la persona, la libertad, la ciudadanía, la democracia y la participación, la sociabilidad y la solidaridad para la convivencia, el bien común y la equidad social, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, la aceptación y el aprecio a la diversidad. En términos generales,

la Responsabilidad Social compenetra y articula todas las partes orgánicas de la Universidad, incluyendo en una misma estrategia de gestión a la administración en cuanto a la docencia, la investigación y la extensión, la cual comprende todos los demás servicios universitarios vinculados con el entorno social (Martínez, 2012, p. 354).

La noción de la educación superior como bien público, el carácter jurídico administrativo de autonomía universitaria del cual gozan las universidades e instituciones de educación superior y el compromiso axiológico de responsabilidad social, son elementos esenciales de la función social que lleva a cabo la educación terciaria.

Esta función se ha estructurado y cimentado sobre los pilares del cultivo del conocimiento y del servicio a la sociedad (Villaseñor, 2003, p. 83) mediante la aplicación del saber generado en las instituciones de educación superior para la solución de ciertas necesidades y para el progreso social.

Consideraciones

La autonomía permite que la Universidad cumpla con las funciones de docencia, investigación, vinculación y difusión de las artes y la cul-

tura. Para la Universidad, el cumplimiento o ejercicio de la autonomía impone distintas responsabilidades, ya que la institución debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad.

Como centro de pensamiento independiente, la Universidad constituye una instancia crítica a los actores individuales y colectivos que conforman la sociedad. De igual manera, estos centros de pensamiento constituyen la inteligencia de las naciones y conforman en gran medida el potencial de progreso y bienestar para las sociedades (De la Fuente, 2005).

Durante el siglo xx, varios países de América Latina elevaron la autonomía universitaria al más alto rango de la jerarquía jurídica, incorporándola a las respectivas Constituciones Políticas.

Sin duda, esta condición jurídica garantiza el respeto hacia la institución universitaria, las funciones ejercidas y el trabajo colectivo de directivos, administrativos, académicos, profesores, investigadores y trabajadores universitarios.

No obstante, aún se manifiestan resabios de poder que intentan maniatar, desde el ámbito de la política, el trabajo realizado por las universidades, al reconocer en estas a poderosas herramientas para el cambio o, en su defecto, para mantener el *statu quo*. Cambios en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, u olvidos al momento de redactar el Artículo 3º Constitucional y quitar la palabra autonomía, así como reescribir las constituciones estatales para poder interferir en la vida universitaria, han sido acciones que manifiestan un marcado interés en controlar una de las instituciones con mayor influencia en la sociedad mexicana contemporánea.

La falta de respeto por parte de las autoridades, cualquier intento de intervención estatal que lesione alguna de las condiciones de la autonomía universitaria, debe ser denunciada y considerarse como violatoria de la Carta Magna, en cualquier país.

Con relación a la autonomía universitaria se presentan varios peligros, uno de estos radica en la redacción de las leyes, ya que, al poder de las palabras, corresponde el de las acciones. Según la redacción, pueden ser los ingresos ordinarios o extraordinarios de las instituciones de educación pública superior. No son pocos los casos en los que la

interpretación de preceptos suele generar conflictos entre el Estado y las universidades.

Desde su creación en la década de 1990, los fondos públicos extraordinarios, supeditados a proyectos que concursan con otros de distintas instituciones, han sido considerados como una manera de intervenir en la vida institucional, al determinar qué y cómo se invierten dichos recursos, dejando de lado las verdaderas necesidades de las universidades.

En países como México, estos fondos representan la única forma de obtener recursos extras, lo que en cierta medida se califica como ‘procesos inducidos’ desde las esferas del poder para obligar a las instituciones a realizar mejoras o reformas acordes a políticas definidas por el Estado.

Es importante considerar que la Universidad es una institución encargada de generar conocimiento, dotar a sus graduados de las competencias necesarias, formar ciudadanos con una conciencia social crítica y responsable ante las problemáticas locales, nacionales y mundiales.

Así como la autonomía significa ejercer el derecho al autogobierno, también constituye un recurso para implementar de la mejor manera las acciones que le permitan llevar a cabo las funciones de enseñanza, investigación, vinculación y difusión de la cultura y las artes.

Estas tareas centrales, estratégicas y fundamentales requieren de la autonomía universitaria para escapar de distorsiones políticas, ideológicas o consumistas, las cuales provoquen que las universidades evadan sus responsabilidades sociales y académicas.

Al reforzar la autonomía, las universidades se comprometen a ofrecer una formación académica de calidad, lo que signifique en su momento este concepto, a realizar investigación de vanguardia y a recrear la cultura y difundir el conocimiento elaborado por la ciencia, así como el generado en las aulas, laboratorios y centros universitarios.

En suma, la Universidad es una institución capaz de solucionar problemas presentes en su entorno y, además, encontrar argumentos útiles para bosquejar posibles acontecimientos a futuro, y en esa tarea, la autonomía universitaria tiene un papel trascendente.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (2014), “Prólogo”, en L. F. Aguilar Villanueva y J. A. Alatorre (coords.), *El futuro del Estado social*, pp. 7-24, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Alcántara, A. (2006), “Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales”, *Interação*, 31(1), pp. 11-33.
- Barsky, O. (2017), “Wilhelm von Humboldt. Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín (1810)”, *Debate Universitario*, (6)11, pp. 53-67.
- Bautista, R.; Santander, J. F. y Jairo E. Santander (2009), “Políticas públicas y uso de bienes públicos: su provisión e impacto en el caso de los Centros de Desarrollo Comunitario en Bogotá”, *Documentos de Investigación. Economía*, no. 5, Bogotá, Universidad Central.
- Bravo Padilla, I. T. (2016), “Prólogo”, en vv.AA., *Piensa y Trabaja. A 90 años de la refundación de la Universidad de Guadalajara*, pp. 11-14, Guadalajara, Editorial Universitaria.
- Camelo, M. S. (2009), “Sobre el desarrollo de la teoría de los bienes públicos locales”, *Finanzas y Política Económica*, (1)2, pp. 35-52.
- Cantard, A. (2015), “La autonomía universitaria hoy. Un debate necesario”, en A. Villar (comp.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, pp. 65-78, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] 2020. Artículo 3 [Fracción VII].
- De la Fuente, J. R. (2005), “Las Universidades, la inteligencia de los países”, *Foreign Affairs*, en español, (5)2, pp. 2-7.
- Desai, M. (2003), “Public Goods: A Historical Perspective”, en Inge Kaul (comp.), *Providing Global Public Goods: Managing Globalization*, pp. 63-77, Oxford, Oxford Scholarship.
- Dias Sobrinho, J. (2015), “Autonomia universitaria: bem público e responsabilidade social”, en A. Villar (comp.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, pp. 163-184, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Dias Sobrinho, J. (2012), “Educación superior como bien público: del principio a la realidad”, en J. R. de la Fuente y A. Didriksson (coord.), *Univer-*

- sidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*, pp. 169-198, México, Universidad de Guadalajara / Miguel Ángel Porrúa.
- Espinoza, O. y L. E. González (2012), “Universidad y bien público: nuevas tendencias en América Latina”, en *Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*, pp. 123-152, México, Universidad de Guadalajara / Miguel Ángel Porrúa.
- Gak, A. L. (2008), *A los hombres libres de Sudamérica: ayer y hoy de la reforma universitaria*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- González Pérez, L. R. y E. Guadarrama López (2009), *Autonomía universitaria y universidad pública. El autogobierno universitario*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Sánchez, G. (2017), “El fuero académico en la Real Universidad de México y otras atribuciones de su rector: 1597-1640”, *Cuadernos de Historia Moderna*, (42)1, pp. 129-149.
- Kaul, I. y R. U. Mendoza (2003), “Advancing the Concept of Public Goods”, I. Kaul (comp.), *Providing Global Public Goods: Managing Globalization*, pp. 78-111, Oxford, Oxford Scholarship.
- Martínez de Carrasquero, C. (2012), “Responsabilidad social universitaria-transferencia tecnológica en su vinculación con el entorno social”, *Opción*, 28(68), pp. 351-366.
- Martínez Pichardo, P. J. y A. V. Hernández Oliva (2013), “Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana”, *Contribuciones desde Coatepec*, 24, pp. 85-103.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010), Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, París, UNESCO.
- Ortega y Gasset, J. (2001), *Misión de la Universidad*, con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl J. A. Palma, Buenos Aires.
- Pavón Romero, A.; Blasco Gil, Y. y L. E. Aragón Mijangos (2013), “Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (IV)11, pp. 61-81.
- Tünnerman Bernheim, C. (1998), *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, Caracas, IESALC / UNESCO.

- (2008), “La autonomía universitaria en el contexto actual”, *Universidades*, 36, pp. 19-46.
- Valadés, D. (2015), “Autonomía y constitución en América Latina”, en A. Villar (comp.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, pp. 25-38, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Villar, A. (2015), “Introducción”, en A. Villar (comp.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*, pp. 7-14, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Villaseñor García, G. (2003), *La función social de la educación superior en México. Lo que es y la que queremos que sea*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad Autónoma Metropolitana / Universidad Veracruzana.
- Von Humboldt, W. (2005), “Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín”, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, pp. 283-291.

3

REVISIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA E INVESTIGATIVA

JOSÉ LUIS CORNEJO ORTEGA¹

Resumen

Esta revisión analiza la relación de gobiernos que han reformado sus modelos de gobierno universitario de las instituciones de educación superior (IES) para que operen en un entorno más complejo, permitir una reasignación de recursos más efectiva y mejorar su desempeño. En los últimos años, la investigación del sector público ha experimentado cambios importantes. Las universidades se han convertido gradualmente en los principales actores que realizan investigaciones en casi todos los sistemas de investigación. Al otorgar más autonomía a las IES, los gobiernos intentan hacerlas más efectivas, productivas y receptivas a las necesidades de sus entornos sociales y económicos. Los análisis macro de los cambios en la actividad de investigación y el sistema de investigación en las últimas décadas los han descrito como cambios en la gobernanza de la ciencia. En las organizaciones de investigación autónomas, las decisiones sobre qué líneas de investigación seguir y el control del proceso de investigación recaen principalmente en los investigadores y grupos de investigación, que disfrutaban de un alto grado de autonomía estratégica. La gobernanza universitaria puede apoyar u obstaculizar el rendimiento univer-

1 Doctor en Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas por el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, Secretario Académico del Centro Universitario de la Costa, miembro de la Red CONACYT, de la Red de Estudios Multidisciplinarios de Turismo (REMTUR), del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I), y profesor con reconocimiento de perfil PRODEP.

sitario. Esto sugiere que cualquier reforma de gobernanza universitaria debe tener en cuenta los bienes inmuebles y las instalaciones, que están estrechamente relacionados con otros recursos universitarios, como las personas y el capital, de los que dependen la enseñanza, la investigación y la innovación.

Palabras clave: autonomía, investigación, gobernanza universitaria

Introducción

La idea de una educación superior, desde el establecimiento de las primeras universidades, está asociada de manera inviable con el lugar físico (Turner, 1984). Actualmente, los campus, entendidos como bienes inmuebles (definidos como edificios y terrenos) e instalaciones que brindan entornos para la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y las actividades asociadas, comprenden algunos de los entornos más grandes y complejos del mundo (Coulson, Roberts y Taylor, 2018).

Son ciudades en miniatura que incluyen edificios académicos (con aulas, suites de tecnología de la información y la comunicación (TIC), bibliotecas, laboratorios, refectorios, tiendas de café, áreas de aprendizaje social), espacios al aire libre, instalaciones deportivas, alojamiento para estudiantes, incubadoras, centros de emprendimiento y otros.

Algunos gobiernos han reformado sus modelos de gobierno universitario (tanto a nivel nacional como institucional) para preparar a las IES para que operen en un entorno más complejo, para permitir una reasignación de recursos más efectiva y para mejorar su desempeño (de Boer, Huisman y MeisterScheytt, 2010). Sin embargo, los cambios introducidos en el gobierno universitario no fueron los mismos en todas partes. Su alcance y referencia a las propiedades e instalaciones universitarias, el momento en que se introdujeron, su dinámica y sus efectos difieren significativamente, dependiendo del contexto nacional, el legado histórico y otros factores culturales, políticos y económicos (Christopher, 2015; Austin y Jones, 2016, p. 8)

Hasta ahora, el marco en el que las universidades administran sus campus solo ha captado una atención limitada entre los investigadores del tema. Las publicaciones existentes se centran principalmente en el impacto de las dimensiones seleccionadas de gobernanza universitaria

en la gestión del campus, incluida en particular la autonomía universitaria (Estermann y Nokkala, 2009; EUA, 2017; Rymarzak, 2018), la responsabilidad (Rymarzak y Marmot, 2018), la participación (Wilkins, 2016; Gohari, 2017) y el marco regulatorio internacional de campus universitarios (Yung-Chi Hou *et al.*, 2018).

También hay algunos documentos que presentan la gestión del campus, pero desde la perspectiva institucional (den Heijer y Tzovlas, 2014; Kamarazaly, Mbachu y Phipps, 2013). Prácticamente no hay publicaciones que presenten cómo la gobernanza universitaria puede apoyar u obstaculizar la gestión del campus en investigación.

En los últimos años, la investigación del sector público (ISP) ha experimentado cambios importantes. Las universidades se han convertido gradualmente en los principales actores que realizan investigaciones en casi todos los sistemas de investigación pública europeos (Paradeise *et al.*, 2009; Nedeva, 2013), pero las organizaciones de investigación pública (OIP) no universitarias siguen desempeñando un papel importante en muchos países (Larédo y Mustar, 2004).

Vale la pena señalar dos dinámicas. En primer lugar, en algunos países, las demandas de rendición de cuentas por parte de los gobiernos y la implementación de reformas inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP) han favorecido un aumento en la autonomía de los OIP y en las universidades, en relación con el Estado, y han otorgado a más gerentes o administradores autoridad formal sobre la asignación de recursos y las decisiones de personal para cumplir los objetivos de investigación establecidos por las agencias (Schimank, 2005; Musselin, 2006; Whitley y Gläser, 2014). Las presiones para la adaptación de los OIP también han aumentado; en tiempos de recesión, muchos tipos de organizaciones de investigación buscan financiación externa (Sanz-Menéndez y Cruz-Castro, 2003), reduciendo la capacidad de dirección de sus financiadores directos y generando un mayor nivel de competencia por los recursos limitados disponibles. Además, los recortes presupuestarios y los controles de gastos pueden reducir la autonomía de las organizaciones (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2016).

En segundo lugar, ha habido cambios en la forma en que los gobiernos desarrollan políticas de investigación y financian OIP de diversos

tipos. Se han identificado tres tendencias principales: en primer lugar, un equilibrio cambiante entre el bloque y la financiación del proyecto (Van Steen, 2012); en segundo lugar, una transición a mecanismos de financiación en bloque basados en el rendimiento de universidades y otras organizaciones de investigación (OCDE, 2010; Hicks, 2012; Whitley, 2008); y en tercer lugar, un papel cada vez mayor para la financiación de la industria en las instituciones públicas de investigación (Slaughter y Leslie, 1997; Behrens y Gray, 2001; Hottenrott y Lawson, 2014). Sin embargo, sigue siendo cierto que las propias organizaciones de investigación continúan siendo un canal importante de financiación para la investigación individual (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

Se ha argumentado que todos estos cambios en la financiación de la investigación académica tienen consecuencias para la dinámica de la ciencia y para la autonomía de los investigadores en la búsqueda de sus propias agendas de investigación impulsadas por la curiosidad (Ziman, 2000), para el desarrollo cognitivo de la ciencia (Braun, 1998) o para la promoción de innovaciones científicas (Whitley, 2014). La cuestión de las limitaciones cada vez mayores en la autonomía de los investigadores en su elección de temas y métodos también se ha abordado en relación con el impacto de la burocratización en la investigación (Walsh y Lee, 2015).

Gestión del campus y rendimiento universitario

La teoría de la gestión del campus (de Vries, 2007; den Heijer, 2011; Beckers, van der Voordt y Dewulf, 2015) se basa en la teoría de la gestión de bienes inmuebles corporativos (Joro *et al.*, 1993; Nourse y Roulac, 1993; Krumm, 1999) que pertenece a la teoría de las partes interesadas originada en sociología, comportamiento organizacional, política de intereses especiales y autointerés gerencial (Jensen, 2009).

La gestión del campus es para apoyar el rendimiento de la universidad de la mejor manera posible, integrando las perspectivas de todos los interesados en el proceso de gestión, incorporando la ubicación, la condición, los aspectos energéticos (perspectiva física), la demanda del usuario (perspectiva funcional), los beneficios y los costos (perspec-

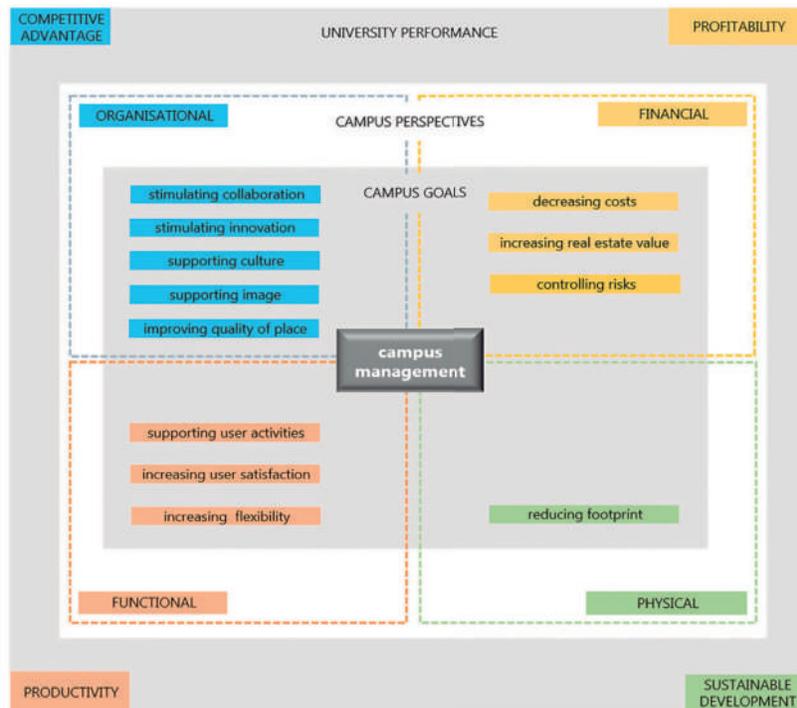
tiva financiera) y metas institucionales (perspectiva organizacional). Estas cuatro perspectivas y relacionadas con ellas, las doce metas del campus (den Heijer, 2011, pp. 97–98) afectan el desarrollo sostenible, la productividad y el bienestar de los usuarios, la rentabilidad de la universidad y la ventaja competitiva respectivamente (figura 1).

La gestión del campus puede aumentar la rentabilidad de la universidad directamente mediante la disminución de los costos y/o indirectamente al aumentar los beneficios, por ejemplo, reduciendo el piso no utilizado o haciendo construcciones rentables o comercializables a un tercero (aumentando el valor de los bienes inmuebles), o controlando los riesgos financieros, por ejemplo, haciendo que los edificios sean más flexibles para otros edificios.

El logro de la ventaja competitiva de la universidad y sus objetivos principales (p. ej.: altos estándares académicos, excelencia académica, reputación internacional y estatus) puede fomentarse mediante la toma de decisiones en el campus que mejore la calidad y la eficacia de los procesos primarios, por ejemplo, estimulando la colaboración, innovación, apoyando la cultura, la imagen y mejorando la calidad del lugar. Además, la gestión del campus afecta el rendimiento de la universidad (Malgorzata *et al.*, 2019).

Figura 1

Las cuatro perspectivas y doce objetivos de los campus y su influencia en el rendimiento universitario



Fuente: Basado en den Heijer (2011, p. 245).

En términos generales, en cada vez más países, el control estatal directo está siendo reemplazado por un papel de apoyo más pasivo, en forma de “dirección a distancia”, de acuerdo con el modelo de “nueva gestión pública” (Magalhaes, Veiga y Amaral, 2018). El Estado formula un marco político coherente (Goedegebuure *et al.*, 1994; Neave, 2012) y actúa como el guardián del interés público. Al otorgar más autonomía a las IES, los gobiernos intentan hacerlas más efectivas, productivas y receptivas a las necesidades de sus entornos sociales y económicos (ver, por ejemplo, Clark, 1998; Gornitzka y Maassen, 2000; Salmi, 2007).

Las universidades europeas difieren en su autonomía para decidir el número y tipo de usuarios (estudiantes y personal) que pueden ser

alojados, los recursos (propios o prestados) gastados en bienes inmuebles, y el tamaño y la calidad del campus actual y futuro, etc.

Además del marco reglamentario y el correspondiente grado de autonomía, la orientación administrativa también influye en las decisiones del campus. En Europa, se pueden reconocer dos modelos opuestos de gestión del campus: centralizado y descentralizado. Los bienes inmuebles (propiedad o no propiedad de universidades) pueden ser administrados centralmente por las autoridades públicas (como en Dinamarca: The Danish Building and Property Agency) o por empresas de propiedad pública (como en Finlandia: The University Properties of Finland Ltd.; en Suecia: Akademiska Hus, y en Noruega: el Statsbygg). En la mayoría de los países europeos, el “poder” se transfiere a las universidades y la “gestión del campus” se lleva a cabo de manera descentralizada por universidades individuales y por directores de campus o patrimonios especialmente contratados. Sus operaciones dependen en gran medida de las decisiones tomadas por los órganos colegiados (cuya estructura puede ser unitaria o dual, tradicional o asimétrica), y la gestión general ejercida por el jefe ejecutivo y la gestión financiera (Malgorzata *et al.*, 2019).

En general, junto con la creciente autonomía de las universidades, diferentes partes interesadas esperan una mayor responsabilidad pública y transparencia de parte de ellas (Meyer, 2007). Muchos autores han declarado que se ha establecido una “cultura de auditoría” (Strathern, 2000), también conocida como cultura de evidencia, cultura de control o cultura de evaluación (Gorran Farkas, 2013).

Los análisis macro de los cambios en la actividad de investigación y el sistema de investigación en las últimas décadas los han descrito como cambios en la gobernanza de la ciencia (Borrás, 2012). La idea subyacente del marco de gobernanza es que los procesos de toma de decisiones son moldeados e influenciados por más actores que los establecidos formal o legalmente. Gläser (2010) y Whitley (2008), en un intento por superar el significado extremadamente amplio y difuso de la gobernanza, han propuesto el concepto de compartir la autoridad como un dispositivo conceptual que proporciona un enfoque específico para los diferentes

roles de los actores en la formación, actividades de investigación y agendas (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

Uno de sus principales argumentos ha sido que los investigadores han tenido que compartir cada vez más la autoridad sobre las decisiones de investigación con otros actores que brindan acceso a fondos y afectan las condiciones de los investigadores para ganar reputación y avanzar en sus carreras. La incorporación de la búsqueda de fondos en el ciclo de credibilidad (Latour y Woolgar, 1979/1986; Rip, 1994) permite a los actores externos dar forma a las agendas de investigación. Quizás se ha exagerado la naturaleza transformadora de estos cambios en la gobernanza y los cambios en la autoridad, porque las empresas de investigación siempre han necesitado fondos y patrocinadores, y los investigadores siempre han dependido de otros actores para acceder a fondos, reconocimiento y promoción.

Subyacente al argumento sobre los cambios, existe una visión normativa dominante de que el alejamiento de los investigadores en la autoridad relativa de los diferentes grupos y organizaciones sobre los objetivos de investigación tiene un impacto negativo en la innovación, la creatividad y el cambio en la ciencia (Geuna *et al.*, 2003). Sin embargo, Whitley (2011, pp. 381-382) ha reconocido que la combinación de diferentes cambios y tendencias podría tener efectos contradictorios y que, si bien algunos cambios pueden reducir el alcance de la discreción de los investigadores sobre los objetivos de la investigación, otros podrían mitigar tales consecuencias, dependiendo del contexto en el que se introducen. Sin embargo, el papel de las estructuras organizativas se ha subestimado en estos enfoques (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

Autonomía investigativa

La teoría de la organización usualmente ha establecido diferencias entre autoridad y poder y ha abordado principalmente la autoridad como una forma de poder (Weber, 1947; Blau y Scott, 1962, p. 27). El poder, en términos generales, implica una relación entre dos o más actores en la que el comportamiento de uno se ve afectado por el comportamiento

de los demás. El poder es una variable relacional: los individuos aislados no pueden tener poder (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

La autoridad puede verse como “el poder de tomar decisiones que guían las acciones de otro” (Simon, 1951). La autoridad es un tipo de poder que “se basa en la aceptación por parte de otros del derecho legítimo de un individuo determinado de emitir órdenes o directivas” (Weber, 1947; Hall y Tolbert, 2005, p. 88); requiere un sistema de valores comunes entre los miembros del colectivo. La autoridad podría involucrar relaciones “interpersonales” o “interunidades”.

Aghion y Tirole (1997) distinguen entre la autoridad formal, o el derecho a decidir, y la autoridad real, que es el control efectivo sobre las decisiones. Una estructura formalmente integrada en las organizaciones de investigación puede acomodar varios niveles de integración / delegación real. La autoridad real está determinada por la estructura de la información, en el sentido de tener la experiencia necesaria; cuando se informa al director o al gerente, es más fácil que prevalezca la autoridad real. Una distinción relacionada se refiere a la diferencia entre autoridad posicional y relacional. Este último concepto es de especial interés en el análisis de la autoridad profesional. Mientras que la autoridad posicional es esencialmente estructural, la autoridad relacional podría definirse como la capacidad de obtener el cumplimiento voluntario basado en transacciones e introduce una dimensión dinámica en las relaciones de autoridad. Las bases de tales transacciones podrían ser recursos, incluido el conocimiento experto. El enfoque en este documento reconoce la interacción entre estructuras y procesos, entre posiciones y relaciones (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

La autonomía, para los profesionales que son empleados de cualquier organización, es necesariamente limitada, pero uno de sus atributos, la discreción, permite a los profesionales evaluar los casos y decidir sobre la acción (Evetts, 2002, p. 345). Por supuesto, en el ejercicio de la discreción, los profesionales tienen en cuenta todos los factores y requisitos en un contexto dado (organizacional, económico, etc.) (Freidson, 2001, pp. 34-35). De hecho, este proceso de interiorizar el contexto organizacional de la investigación y el poder de otros actores en relación con las agendas de investigación ya ha sido bien documentado (por ejemplo,

Knorr-Cetina, 1981). Junto con la discreción, un segundo factor relevante que caracteriza a los profesionales e investigadores es la idea del “control” del trabajo (Tolbert, 2004).

Teóricamente, no hay razón para asumir un conflicto entre la autonomía individual y los objetivos de la organización. Una distinción interesante (Bailyn, 1985) se refiere a la “autonomía estratégica”, la libertad de establecer la propia agenda de investigación y las direcciones *versus* la “autonomía operativa”, la libertad, una vez que se ha establecido el problema, para abordarlo por medios particulares, esto es, la discreción para decidir cómo perseguir ese objetivo (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

En las organizaciones de investigación autónomas, las decisiones sobre qué líneas de investigación seguir y el control del proceso de investigación recaen principalmente en los investigadores y grupos de investigación, que disfrutan de un alto grado de autonomía estratégica. Los estándares científicos son establecidos externamente por la comunidad profesional o científica que controla la capacitación de nuevos científicos en conjuntos estandarizados de habilidades y cuerpos de conocimiento, así como la socialización en valores compartidos. La contratación se estructura en torno a comités científicos dominados e incluso exclusivamente compuestos por investigadores. Las recompensas y promociones profesionales se asignan principalmente sobre la base de la contribución percibida de los candidatos individuales al campo en los procesos basados en comités. En las organizaciones de investigación autónomas, el grupo profesional dominante de científicos se organizará para evaluar el desempeño de sus miembros a través de controles grupales (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

Aunque estas organizaciones pesadas pueden mostrar un cierto grado de jerarquía formal, la coordinación y el control de arriba hacia abajo son muy débiles. Debido a las asimetrías de información y experiencia, es difícil para la administración de este tipo de organización formular una estrategia coherente para toda la organización, al menos no independientemente de los investigadores. El dominio de la autoridad profesional en las configuraciones de investigación autónomas se mejora aún más si el control de la administración sobre los recursos

colectivos es limitado. Esta limitación puede tener dos fuentes: en primer lugar, la delegación formal del control de la infraestructura científica y otros colectivos a los directores e investigadores científicos; en segundo lugar, la existencia de discreción individual sobre los recursos de financiación obtenidos externamente por los propios investigadores, a partir de proyectos o contratos individuales (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

Ha habido un gran debate sobre la posibilidad de que las organizaciones intensivas en conocimiento de este tipo podrían transformarse en organizaciones más “completas” caracterizadas por identidad, jerarquía y racionalidad, como lo identificaron Brunsson y Sahlin-Andersson (2000). La investigación empírica se ha centrado principalmente en las universidades y no en los institutos públicos de investigación (Cruz-Castro y Sanz Menéndez, 2018).

Para explorar cómo la financiación puede influir en la autonomía en este tipo de organizaciones de investigación de forma dinámica, es útil distinguir entre los tipos de financiación descritos en la sección “Recursos de financiación y control en las organizaciones de investigación”. Considerando primero el financiamiento organizacional, creemos que los aumentos en el financiamiento de subsidios en bloque asignados probablemente no afectarán el equilibrio de autoridad existente y el dominio de los investigadores típicos en este tipo de configuración. La estructura de base de antigüedad y tenencia de las carreras de los investigadores en organizaciones autónomas hace que los cambios en la financiación asignada se distribuyan regularmente entre las categorías de gastos existentes (Małgorzata *et al.*, 2019).

Sin embargo, la situación podría ser diferente si consideramos la financiación discrecional de subvenciones en bloque a disposición del liderazgo. Es probable que una mayor proporción de fondos de subvención en bloque discrecional en organizaciones de investigación autónomas mejore la posición de los gerentes con respecto a los investigadores, porque los primeros podrían asignar y emplear dichos recursos para promover los objetivos estratégicos de la organización; Esta asignación podría tomar la forma de nuevos puestos o contratos, proyectos de financiación interna o incluso la creación de nuevas unidades con

directores nombrados de arriba hacia abajo. De esta manera, el liderazgo tendrá una mayor influencia sobre las agendas de investigación a través de su mayor capacidad para seleccionar y contratar investigadores alineados con las elecciones estratégicas de la organización. Otra forma en que la gerencia puede equilibrar su posición frente a los investigadores y negociar los objetivos estratégicos de la organización es a través del tipo de financiamiento externo que proviene de los sistemas de financiamiento basados en el desempeño (Małgorzata *et al.*, 2019).

En general, los aumentos en la financiación de proyectos individuales en organizaciones autónomas reforzarán la posición de los investigadores frente a los gerentes y la autonomía de los primeros en la búsqueda de sus intereses de investigación. Además, cuando los investigadores individuales logran obtener financiamiento externo, pueden no solo mantener o aumentar su autonomía, sino también obtener influencia para negociar recursos adicionales, como puestos académicos o financiamiento institucional para apoyar sus agendas, alimentando procesos de ventaja acumulativa. Pero incluso en entornos de investigación autónomos, donde la estructura pone considerable control y discreción en manos de los investigadores, una mayor proporción de financiamiento externo competitivo para proyectos individuales también reforzará los cimientos de la “república de la ciencia”, incluida la competencia de reputación, con el cambio consecuente a la influencia de las élites científicas sobre las prioridades de investigación. La medida en que los aumentos en la financiación de proyectos individuales producirán carreras más autónomas, también dependerá de quién controla efectivamente el sistema de tenencia típico de este tipo de organización de investigación (Małgorzata *et al.*, 2019).

Las diferentes formas de financiación de proyectos individuales también darán forma al intercambio de autoridad: mientras que la financiación de proyectos impulsada por la curiosidad reforzará la autoridad de los investigadores, la financiación de la investigación pública orientada y prioritaria o la financiación de la industria proporcionará a los actores externos más influencia sobre las agendas de investigación (Małgorzata *et al.*, 2019).

Consideraciones

La gobernanza universitaria y sus modelos han sido ampliamente discutidos por investigadores y profesionales durante muchos años. Hasta ahora, se sabe poco sobre su papel en la gestión del campus. La gobernanza universitaria puede apoyar u obstaculizar el rendimiento universitario. Esto sugiere que cualquier reforma de gobernanza universitaria debe tener en cuenta los bienes inmuebles y las instalaciones, que están estrechamente relacionados con otros recursos universitarios, como las personas y el capital, de los que dependen la enseñanza, la investigación y la innovación.

Inspirados en la teoría de la organización, se propone una tipología analítica de configuraciones de investigación basada en varias dimensiones que explican el diferente equilibrio de autoridad interna entre los investigadores y el liderazgo de la organización; esto podría ser útil como guía para el análisis empírico de la diversidad en el campo de los institutos de investigación públicos y semipúblicos. En lugar de suponer que las formas de financiación tienen efectos directos y determinantes sobre las agendas de investigación y los objetivos de los investigadores, se considera la financiación como una condición para la producción de investigación, entre otras. En lugar de introducir el financiamiento de la organización y de los investigadores dentro de la tipología, se considera que es un factor exógeno (de naturaleza dinámica) que puede reforzar o desafiar los equilibrios de autoridad interna.

Como señaló críticamente Kehm (2013), lo que las organizaciones ganan a través de sus directivos no es una pérdida automática para los investigadores, ya que es necesario tener en cuenta el papel de las élites científicas y otros actores externos en los procesos de financiación.

Referencias

Aghion, Philippe y Jean Tirole (1997), "Formal and Real Authority in Organizations", *Journal of Political Economy*, 105(1), pp. 1-29.

- Austin, Ian y Glen Jones (2016), *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories and Practices*, Nueva York, Routledge.
- Bailyn, Lotte (1985), "Autonomy in the Industrial R&D Lab", *Human Resource Management*, 24(2), pp. 129-146.
- Beckers, Ronald; van der Voordt, Theo y Geert Dewulf (2015), "Aligning Corporate Real Estate with the Corporate Strategies of Higher Education Institutions", *Facilities* 33(13/14), pp. 775-793, doi:10.1108/F-04-2014-0035.
- Behrens, Teresa R. y Denis O. Gray (2001), "Unintended Consequences of Cooperative Research: Impact of Industry Sponsorship on Climate for Academic Freedom and Other Graduate Student Outcome", *Research Policy*, 30(2), pp. 179-199.
- Blau, Peter M. y W. Richard Scott (1962), *Formal Organizations: A Comparative Approach*, San Francisco, Chandler Pub.
- Borrás, Susana (2012), "Three Tensions in the Governance of Science and Technology", en David Levi-Faur (ed.), *The Oxford Handbook of Governance*, pp. 429-440, Oxford, Oxford University Press.
- Braun, Dietmar (1998), "The Role of Funding Agencies in the Cognitive Development of Science", *Research Policy*, 27(8), pp. 807-821.
- Brunsson, Nils y Kerstin Sahlin-Andersson (2000), "Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform", *Organization Studies*, 21(4), pp. 721-746.
- Christopher, Joe (2015), "Internal Audit: Does It Enhance Governance in the Australian Public University Sector?", *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), pp. 954-971, doi:10.1177/1741143214543206.
- Clark, Burton (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford, PergamonElsevier.
- Coulson, Jonathan; Roberts, Paul e Isabelle Taylor (2018), *University Trends: Contemporary Campus Design*, Nueva York, Routledge.
- Cruz-Castro, Laura y Luis Sanz-Menéndez (2016), "The Effects of the Economic Crisis on Public Research: Spanish Budgetary Policies and Research Organizations", *Technological Forecasting and Social Change*, 113(parte B), pp. 157-167.
- (2018), "Autonomy and Authority in Public Research Organizations: Structure and Funding Factors", *Minerva*, 56, pp. 135-160.

- de Boer, Harry; Huisman, Jeroen y Claudia Meister-Scheytt (2010), "Supervision in 'Modern' University Governance: Boards Under Scrutiny", *Studies in Higher Education*, 35(3), pp. 317-333, DOI:10.1080/03075070903062849.
- de Vries, Jackie (2007), *Presteren door vastgoed, onderzoek naar de gevolgen van vastgoed ingrepen voor de prestatie van hogescholen*, Delft, Eburon.
- den Heijer, Alexandra y and George Tzovlas (2014), *The European Campus – Heritage and Challenges: Information to Support Decision Makers*, Delft, Delft University of Technology.
- den Heijer, Alexandra (2011), *Managing the University Campus: Information to Support Real Estate Decisions*, Delft, Eburon Academic Publishers.
- Estermann, Thomas y Terhi Nokkala (2009), *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*, Bruselas, EUA.
- EUA (2017), *University Autonomy in Europe III. Country Profiles*, Bruselas, EUA.
- Evetts, Julia (2002), "New Directions in State and International Professional Occupations: Discretionary Decision-making and Acquired Regulation", *Work, Employment & Society*, 16(2), pp. 341-353.
- Freidson, Eliot L. (2001), *Professionalism: The Third Logic. On the Practice of Knowledge*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Geuna, Aldo; Salter, Ammon J. y W. Edward Steinmuller (eds.) (2003), *Science and Innovation. Rethinking the Rationales for Funding and Governance*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Goedegebuure, Leo; Kaiser, Frans; Maassen, Peter; Meek, Lynn; van Vught, Frans y Egbert de Weert (1994), "International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education Policy", en Leo Goedegebuure, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught y Egbert de Weert (eds.), *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*, pp. 315-48, Oxford, Pergamon Press.
- Gohari, Savis (2017), "Interactions of Actors' Interests and Power in the Governance System the Case of Co-location of University Campuses in Trondheim, Norway", *Journal of Engineering Technology*, 4(2), pp. 35-42, DOI:10.5176/2251-3701_4.2.190.
- Gornitzka, Åse y Peter Maassen (2000), "Hybrid Steering Approaches with Respect to European Higher Education", *Higher Education Policy*, 13(3), pp. 267-285, DOI:10.1016/S0952-8733(00)00012-X.

- Gorran Farkas, Meredith (2013), "Building and Sustaining a Culture of Assessment: Best Practices for Change Leadership", *Reference Services Review*, 41(1), pp. 13-31, DOI:10.1108/00907321311300857.
- Hall, Richard H. y Pamela S. Tolbert (2005), *Organizations. Structures, Processes and Outcomes*, 9ª ed., Upper Saddle River, NJ, Pearson-Prentice Hall.
- Hicks, Diana (2012), "Performance-based University Research Funding Systems", *Research Policy*, 41(2), pp. 251-261.
- Hottenrott, Hanna y Cornelia Lawson (2014), "Research Grants, Sources of Ideas and the Effects on Academic Research", *Economics of Innovation and New Technology*, 23(2), pp. 109-133.
- Jensen, Michael (2009), "Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function", en Donald Chew y Stuart Gillan (eds.), *U.S. Corporate Governance*, pp. 3-25, Nueva York, Columbia University Press.
- Joroff, Michael; Louargand, Marc; Lambert, Sandra y Franklin Becker (1993), *Strategic Management of the Fifth Resource: Corporate Real Estate*, Cambridge, MA, Industrial Development Research Foundation.
- Kamarazaly, Myzatul Aishah; Mbachu, Jasper y Robyn Phipps (2013), "Challenges Faced by Facilities Managers in the Australasian Universities", *Journal of Facilities Management*, 11(2), pp. 136-51, DOI:10.1108/14725961311319755.
- Knorr-Cetina, Karin D. (1981), *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*, Oxford, Pergamon Press.
- Krumm, Peter (1999), *Corporate Real Estate Management in Multinational Corporations: A Comparative Analysis of Dutch Corporations*, Nieuwegein, ARKO Publishers.
- Larédo, Philippe y Philippe Mustar (2004), "Public Sector Research: A Growing Role in Innovation Systems", *Minerva*, 42(1), pp. 11-27.
- Latour, Bruno y Steve Woolgar (1979/1986), *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Princeton, Princeton University Press.
- Magalhaes, Antonio; Veiga, Amelia y Alberto Amaral (2018), "The Changing Role of External Stakeholders: From Imaginary Friends to Effective Actors or Non-interfering Friends", *Studies in Higher Education*, 43(4), pp. 737-753, DOI:10.1080/03075079.2016.1196354.

- Meyer, Luanna (2007), “Collegial Participation in University Governance: A Case Study of Institutional Change”, *Studies in Higher Education*, 32(2), pp. 225-35, DOI:10.1080/03075070701267269.
- Musselin, Christine (2006), “Are Universities Specific Organizations?”, en Georg Krücken, Anna Kosmützky y Marc Torka (eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, pp. 63-84, Bielefeld, Transcript.
- Neave, Guy (2012), *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Reengineering Higher Education in Western Europe*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Nedeva, Maria (2013), “Between the Global and the National: Organising European Science”, *Research Policy*, 42(1), pp. 220-230.
- Nourse, Hugo y Stephen Roulac (1993), “Linking Real Estate Decisions to Corporate Strategy”, *The Journal of Real Estate Research*, 8(4), pp. 475-494.
- OECD (2010), *Performance-based Funding for Public Research in Tertiary Education Institutions. In Workshop Proceedings*, París, OECD.
- Paradise, Catherine; Reale, Emanuela; Bliedie, Ivar y Ewan Ferlie (eds.) (2009), *University Governances: Western European Comparative Perspectives*, Dordrecht, Springer.
- Rip, Arie (1994), “The Republic of Science in the 1990s”, *Higher Education*, 28(1), pp. 3-23.
- Rymarzak, Małgorzata (2018), “Incentives for Polish Higher Education Institutions to Improve Real Estate Efficiency”, *Journal of Corporate Real Estate*, 20(3), pp. 214-227, DOI:10.1108/JCRE-10-2017-0040.
- Rymarzak, Małgorzata y Alexi Marmot (2018), “Higher Education Estate Data Accountability: The Contrasting Experience of UK and Poland”, *Higher Education Policy*, DOI:10.1057/s41307-018-0109-5.
- Rymarzak, Małgorzata; den Heijer, Alexandra; Curvelo Magdaniel, Flavia y Monique Arkesteijn (2019), “Identifying the Influence of University Governance on Campus Management: Lessons from the Netherlands and Poland”, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1616167.
- Salmi, Jamil (2007), “Autonomy from the State vs Responsiveness to Markets”, *Higher Education Policy*, 20(3), pp. 223-242, DOI:10.1057/palgrave.hep.8300154.

- Sanz-Menéndez, Luis y Laura Cruz-Castro (2003), "Coping with Environmental Pressures: Public Research Organisations Responses to Funding Crises", *Research Policy*, 32(8), pp. 1293-1308.
- Schimank, Uwe (2005), "'New Public Management' and the Academic Profession: Reflections on the German Situation", *Minerva*, 43(4), pp. 361-376.
- Simon, Herbert A. (1951), "A Formal Theory of the Employment Relationship", *Econometrica*, 19(3), pp. 293-305.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Strathern, Marilyn (ed.) (2000), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, Londres, Routledge.
- Tolbert, Pamela S. (2004), "Introduction", en Stephen Ackroyd, Rosemary Batt, Paul Thompson y Pamela S. Tolbert (eds.), *The Oxford Handbook of Work and Organizations*, pp. 329-337, Oxford, Oxford University Press.
- Turner, Paul (1984), *Campus: An American Planning Tradition*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Van Steen, Jan (2012), "Modes of Public Funding of Research and Development: Towards Internationally Comparable Indicators", *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2012/04, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5k98ssns1gz-en>. Consultado: enero 10, 2018.
- Walsh, John P. y You-Na Lee (2015), "The Bureaucratization of Science", *Research Policy*, 44(8), pp. 1584-1600.
- Weber, Max (1947), *The Theory of Social and Economic Organization*, trad. A. M. Henderson y Talcott Parsons, ed. e introd. Talcott Parsons, Nueva York, The Free Press.
- Whitley, Richard y Jochen Gläser (2014), "The Impact of Institutional Reforms on the Nature of Universities as Organisations", *Research in the Sociology of Organizations*, 42, pp. 9-49.
- Whitley, Richard (2008), "The Changing Governance of the Public Sciences", en R. Whitley y J. Gläser (eds.), *The Sociology of Sciences Yearbook. The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems*, vol. 26, pp. 3-27, Dordrecht, Springer.
- (2011), "Changing Governance and Authority Relations in the Public Sciences", *Minerva*, 49(4), pp. 359-385.

- (2014), “How do Institutional Changes Affect Scientific Innovations? The Effects of Shifts in Authority Relationships, Protected Space, and Flexibility”, *Research in the Sociology of Organizations*, 42, pp. 367-406.
- Wilkins, Andrew (2016), *Modernising School Governance: Corporate Planning and Expert Handling in State Education*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Yung-Chi Hou, Angela; Hill, Christopher; Hui Jung Chen, Karen y Sandy Tsai (2018), “A Comparative Study of International Branch Campuses in Malaysia, Singapore, China, and South Korea: Regulation, Governance and Quality Assurance”, *Asia Pacific Education Review*, DOI:10.1007/s12564-018-9550-9.
- Ziman, John M. (2000), *Real Science: What it Is, and What it Means*, Cambridge, Cambridge University Press.

4

COBERTURA ACADÉMICA INCLUYENTE, EQUITATIVA Y DE CALIDAD PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

MARTHA ALEJANDRA GUTIÉRREZ GÓMEZ¹

MIRNA ELIZABETH GONZÁLEZ BARRERA²

Los sistemas de educación superior accesibles y de alta calidad implican enormes beneficios para nuestras naciones: incrementan la conciencia social, fortalecen la participación democrática, aumentan la recaudación fiscal, reducen los gastos por transferencias sociales, reducen la desigualdad, la informalidad y la criminalidad, y elevan los niveles de innovación y productividad, entre otros (Gurría, 2020).

Resumen

Este capítulo aborda la importancia de incrementar la cobertura en el nivel de educación superior en México, en condiciones que permitan garantizar la calidad académica, la equidad de género, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social amplia y la vinculación social para convertirse en factor

-
- 1 Estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara (UdeG) y cuenta con estudios de posgrado en el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), donde cursó la maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. Es profesora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara en donde ha impartido cursos a nivel medio superior y superior. Cuenta con reconocimiento de perfil deseable PRODEP y es miembro del cuerpo académico UDG CA-467 “Psicología y Educación”. Actualmente se desempeña como Secretaria Técnica de la Rectoría General de la Universidad de Guadalajara.
 - 2 Abogada por la Universidad de Guadalajara, maestra en Constitucional y Amparo por la Universidad Enrique Díaz de León, actualmente estudiante del doctorado en Derechos Humanos del Centro Universitario de Tonalá y profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara.

de impulso al desarrollo sostenible,³ mediante la ampliación de la cobertura, el incremento de la calidad y el mejoramiento de los procesos de inclusión social mediante la modalidad educativa a distancia, a través de cursos virtuales, mixtos (presencial y virtual) y presenciales, la reorganización del sistema de evaluación mexicano y la ampliación de las oportunidades y opciones educativas incluyentes.

Para lograr estos propósitos, desde hace varias décadas la Universidad de Guadalajara ha apostado por mejorar la calidad mediante las evaluaciones externas de sus programas y planes de estudio, incrementar las opciones de educación a distancia, a través de las nuevas tecnologías de comunicación y las plataformas educativas virtuales, así como mejorar los procesos de inclusión mediante diversas iniciativas y programas de apoyo a los grupos vulnerables.

Palabras clave: cobertura incluyente, calidad, evaluación, equidad, inclusión, sistema de universidad virtual, brecha digital, COVID-19, pandemia, derechos humanos

Consideraciones generales

La educación superior es un factor de desarrollo económico incluyente y de movilidad social, además de que contribuye a la formación de ciudadanos críticos e informados, así como a la reducción de las desigualdades sociales, por lo que su financiamiento en plena sociedad del conocimiento debe ser percibido y asumido como una inversión estratégica por los gobiernos de todos los países del mundo.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), durante la última década, la educación superior ha experimentado una gran expansión y se ha constituido en una sólida herramienta para reducir las desigualdades sociales. No obstante, para que la educación se transforme en un factor igualador de oportunidades, es necesario que esta sea equitativa, incluyente y de calidad.

3 “Desarrollo Sostenible.” UNESCO. El concepto de Desarrollo Sostenible fue descrito en 1987 en el Informe de la Comisión de Brundtland como un “desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”. Fuente: ONU, *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, 1987. Disponible en: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, la educación de calidad es un factor fundamental para lograr varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ya que a nivel individual posibilita a las personas obtener empleos más remunerados, mejorar su situación socioeconómica y acceder a un mejor nivel de vida, más saludable y sostenible, mientras que en el plano colectivo contribuye a reducir las desigualdades sociales, abona a la equidad de género, fomenta la tolerancia y la paz (ONU, 2015).

Cobertura en la educación superior en México

El término cobertura en educación superior en México hace referencia a la proporción de jóvenes inscritos en ese nivel educativo respecto al total de la población en el rango de edad entre 19 y 23 años de edad (Rodríguez, 2009).

Durante las últimas cuatro décadas, la educación superior en México ha experimentado una gran expansión, ya que mientras en el ciclo escolar 1970-1971 era de alrededor de 270 mil estudiantes en 385 escuelas, para el periodo 2016-2017 contaba ya con alrededor de 4.4 millones de alumnos, de los cuales 0.6 millones cursan programas a distancia o en línea, en más de 7 mil escuelas y casi 38 mil programas educativos. Es decir, en poco más de cuatro décadas se registró un crecimiento superior a los 4 millones 130 mil estudiantes (OCDE, 2019).

Entre el año 2000 y 2017, la matrícula de jóvenes entre 25 y 34 años en programas de educación superior pasó de 16 % a 23 %; no obstante, nuestro país todavía se encuentra muy por debajo del promedio de la OCDE, que es de 44 %, mientras que en México es de alrededor del 40 %. (Román, 2019).

De conformidad con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), la tasa de cobertura en educación superior y técnico superior universitario (TSU) pasó de 20.6 % en el ciclo escolar 2000-2001 a 38.4 % en el ciclo 2017-2018, al pasar de 2.1 millones de alumnos a poco más de 4.2 millones de estudiantes. La tasa media de crecimiento anual en este periodo fue

de 4.4 %, con un incremento anual promedio de 126 mil estudiantes, en tanto que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) informó que la tasa de cobertura en educación superior en México para el ciclo escolar 2018-2019 fue del orden de 39.7 %, con poco más de cuatro millones y medio de alumnos inscritos en este nivel, puesto que había 4 millones 705 mil 400 alumnos en los diversos subsistemas de educación superior en México.

Alrededor del 40 % del total de estos estudiantes estaban matriculados en universidades públicas federales y estatales, 20 % en diversos tipos de instituciones tecnológicas y otro 35 % en instituciones de educación superior (IES) privadas; alrededor del 15 % cursan estudios en modalidad no escolarizada.

El porcentaje de matrícula por servicio, de acuerdo a la clasificación de la SEP, es de 91 % en licenciatura, 2.3 % en educación normal y 6.1 % en el posgrado. Por tipo de sostenimiento, encontramos que el 70.3 % de la matrícula corresponde a las instituciones públicas, mientras que el 29.7 % a las privadas.

En el caso de la cobertura en educación superior por entidad federativa, se constata que el mayor índice lo tiene la CDMX, con una cifra superior al 95.6 %, seguida por Sinaloa (54.3 %), Nuevo León (48.2 %), Puebla (48.2 %) y Aguascalientes (35.9 %), entidades que ocupan los primeros cinco lugares de la tabla, en tanto que Jalisco se sitúa por debajo de la media con 35.9 % de cobertura. Recordemos que la media nacional es de 39.7 % (SEP, 2019).

Oaxaca encabeza la lista de los estados con menor cobertura en educación superior en el ciclo escolar 2018-2019, con 21.4 %, seguido por Chiapas (23.0 %), Guerrero (23.9 %), Tlaxcala (29.4 %) y Quintana Roo (29.5 %). Coincidentemente, algunos de los estados considerados los más pobres del país, tales como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, son a su vez los que menor cobertura educativa tienen en el nivel superior.

No obstante los avances registrados en años recientes en el ámbito de la cobertura, es muy difícil alcanzar un nivel de cobertura de 50 % en educación superior para el año 2024, tal como se ha planteado el Ejecutivo Federal en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. En parte, porque el financiamiento es insuficiente para arribar a esta meta,

y porque no hay mucha claridad en cuanto a programas, objetivos, estrategias, actividades y metas específicas, de acuerdo con investigadores y especialistas en educación superior.

Calidad y evaluación de la educación superior

La ampliación de la cobertura, medida que estimamos necesaria, nos remite al tema de la calidad de la educación superior y al desarrollo de sistemas y criterios para evaluar esta variable.

Ya desde la Cumbre de la Conferencia de París de 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) hizo un llamado a las instituciones y sistemas de educación superior del mundo a realizar evaluaciones tanto internas como externas para asegurar la calidad académica.

Aunque no existe una definición precisa de la calidad en educación superior, el concepto alude a ciertos factores que se toman en cuenta en la evaluación de la calidad, tales como “la experiencia del estudiante y los resultados de aprendizaje, la adquisición de competencias disciplinares específicas y competencias transversales”, los resultados laborales, criterios de ingreso y permanencia, equidad, gobernanza y la gestión del sistema (OCDE, 2001).

La UNESCO (1998) ha descrito la calidad como concepto pluridimensional, que incluye no solo los aprendizajes sino todas las funciones y actividades relacionadas con la formación universitaria, es decir, “enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario”, incorpora la dimensión internacional y sus componentes como movilidad, profesores y estudiantes, proyectos de investigación y generación de sistemas de comunicación e interacción.

Posteriormente, en la Cumbre de París de 2009, la UNESCO llamó la atención respecto a la necesidad de garantizar la calidad en el nivel superior de estudios a partir de personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido, y de que los criterios de calidad incorporen las tendencias y objetivos globales de la educación superior, con énfasis en

el cultivo del pensamiento crítico y el aprendizaje durante toda la vida, la innovación y la diversidad, así como a “establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, y promover la creación de redes entre ellos, para hacer frente a la mundialización creciente del sector” (UNESCO, 2009).

No obstante que en las últimas décadas se han realizado esfuerzos importantes por mejorar la calidad, en fecha reciente la OCDE (2019) ha señalado que existen deficiencias en este sentido, puesto que nuestro país no cuenta con un sistema obligatorio de acreditación externa y aseguramiento de la calidad para las instituciones de educación superior, puesto que este proceso es voluntario y costoso; carece de transparencia y coherencia, y no incluye criterios de relevancia para el mercado laboral. Aunque algunas IES privadas cuentan con programas con reconocimiento de validación oficial de estudios, conocido como RVOE, no todas se evalúan, por lo que decenas de miles de estudiantes se gradúan cada año con certificados y títulos que no están oficialmente reconocidos.

De acuerdo con datos disponibles, a la fecha en México solamente 84 de 2,693 IES privadas han solicitado acreditación institucional a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), y existen tres organismos acreditadores diferentes, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (OCDE, 2019).

Por otra parte, no existe una sólida tradición de vinculación con empleadores y agentes sociales para garantizar que los programas satisfagan las necesidades del mercado laboral.

En este marco, la OCDE (2019) recomienda fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad para garantizar que los estudiantes desarrollen conocimientos y competencias relevantes para el mercado laboral, mediante la adopción de mecanismos tales como la acreditación institucional y de programas, y que este último aspecto tome en cuenta el Marco Nacional de Cualificaciones publicado en 2014.

También se sugiere a las autoridades del país que establezcan un organismo nacional de aseguramiento de la calidad, no gubernamental

y sin fines de lucro, que colabore estrechamente con las agencias y consejos acreditadores existentes, como es el caso del Consejo Nacional para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior (COPAES), cuya membresía es voluntaria, y el sistema de educación superior. La función de este organismo consistiría en el desarrollo de un sistema sólido de calidad institucional que favorezca la acreditación externa de los programas, la acreditación institucional y la autoacreditación, adaptables a los subsistemas de universidades e institutos tecnológicos, tal como lo ha señalado la OCDE (2019) en el documento intitulado *El futuro de la educación en México: promoviendo calidad y equidad*.

A su vez, los recursos federales de apoyo a los procesos de acreditación deben —siempre, según la OCDE (2019)— concentrarse en los subsistemas con bajos niveles de acreditación y extender el registro formal a todas las IES privadas de forma obligatoria, “a través de un sistema de RVOE revisado y coordinado a nivel federal, con el fin de garantizar que todas las IES cumplan con estándares de calidad mínimos aceptables”.

Otro elemento a tomar en cuenta es que la educación superior y la adquisición de conocimientos siguen siendo, para muchos ciudadanos, la única posibilidad de ascenso social en un mundo cada vez más tecnificado y en constante transformación, en el que se requieren habilidades y competencias específicas para desempeñarse en el medio sociolaboral, donde la formación es un proceso cada vez más dinámico y requiere mayores competencias tecnológicas.

En la Universidad de Guadalajara coincidimos con la OCDE respecto a la necesidad de generar objetivos claros en las instituciones de educación superior, asignar responsabilidades bien definidas y complementarias a las autoridades de todos los niveles educativos, así como destinar los recursos económicos suficientes para operar el Sistema de Educación Superior en condiciones de eficiencia y calidad.

Las modalidades educativas no convencionales como estrategia para ampliar la cobertura

La educación virtual representa una opción para generar nuevas oportunidades educativas y mejorar los procesos de inclusión para grupos vulnerables, al garantizar el acceso masivo a este tipo de formación universitaria.

Al respecto, la UNESCO (2009) ha planteado que: *“El aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos fácilmente entre varios países y establecimientos de enseñanza superior”*.

La conferencia de París 2009 (UNESCO 2009) estableció que la creciente demanda de educación superior no puede satisfacerse con las actividades de la docencia presencial y tradicional, por lo que es recomendable utilizar los recursos y capacidades para promover la enseñanza y el aprendizaje a distancia, especialmente en el ámbito de la educación continua para adultos y la capacitación permanente.

Es un hecho que las modalidades educativas no convencionales, tales como la educación a distancia, educación en línea o virtual, poseen un creciente potencial para incrementar la cobertura educativa, particularmente en los niveles medio superior y superior. En el periodo 2017-2018, alrededor del 15 % de los 4.5 millones de alumnos en este nivel educativo estaban matriculados en educación a distancia (OCDE 2019).

No obstante, para aumentar la cobertura en esta modalidad y aprovechar su potencial hay que superar la brecha digital entre quienes tiene acceso a las tecnologías digitales y quienes todavía no están conectados, aspecto que es determinante para ejercer el derecho a la información, el conocimiento y la educación en muchos casos.

De acuerdo con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), agencia de las Naciones Unidas para la comunicación y nuevas tecnologías, solamente el 51 % de la población del mundo está conectada a Internet (Pont, 2019). Por su parte, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) confirma que solo la mitad de la población mundial tiene acceso a la *web*, y solamente uno

de cada cinco personas en los países más pobres usa Internet, es decir, alrededor del 20 % (*Deutsche Welle*, 2020).

La falta de equidad en el acceso a Internet impacta en el desarrollo socioeconómico de los países, las regiones y las comunidades. La ya citada UIT confirma que el 90 % de los ciudadanos sin acceso a Internet viven en países en vías de desarrollo.

En el caso de México, de acuerdo con estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 80.6 millones de mexicanos cuentan con acceso a Internet. Además de la pobreza, aquí la brecha digital se expresa en términos de residencia geográfica, ya que mientras que el 76.6 % de los habitantes de zonas urbanas están conectados, solo el 47.7 % de los habitantes de zonas rurales acceden a este servicio. En tanto que el grupo de edad con mayor conectividad y uso de Internet está conformado por personas de entre 12 y 34 años, es decir, los jóvenes son quienes representan el 90 % de los conectados (SUN, 2020).

Superar la brecha digital implica un esfuerzo de gobernanza amplio y concertado entre los diversos sectores: gubernamental, social, educativo, y empresarial. Si se quiere cumplir con los objetivos de la UNESCO en materia educativa establecidos en el Foro Mundial de Dakar, Sudáfrica (2000), en la Cumbre del Milenio de Naciones Unidas y en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Incheon (ONU, 2015), en donde se ratifica el Objetivo del Desarrollo Sostenible número 04 de la ONU de lograr educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje para toda la vida para todos en 2030, es necesario mejorar el acceso, calidad y equidad de todas las modalidades educativas en todos los niveles (Navarrete y Manzanilla, 2017).

La superación de la brecha digital permitirá disminuir la marginación en sectores amplios de la población, a la vez que se exploran medios y estrategias educativas innovadoras, por lo que la educación a distancia tiene un gran potencial para garantizar a todas las personas el derecho humano a la educación.

La Universidad de Guadalajara cuenta con una fructífera experiencia en el ámbito de la educación abierta y a distancia. Desde hace tres décadas los programas educativos en modalidades abiertas y a distancia en esta casa de estudios fueron concebidas como una estrategia para

democratizar el acceso a la educación media superior y superior, ampliar la cobertura, diversificar la oferta educativa y hacer efectivo el derecho humano a la formación universitaria para grupos de hasta entonces excluidos de esta (Moreno *et al.*, 2014).

Con la creación del Sistema de Universidad Virtual en 2005, esta entidad de la Red Universitaria de Jalisco recuperó la experiencia y aprendizaje institucional para relanzar el proyecto educativo institucional en la modalidad abierta y a distancia, sin modificar su esencia incluyente, solidaria, innovadora, abierta y flexible (CGU, 2004).

El SUV ha contribuido a ampliar la cobertura incorporando estudiantes de diversas regiones del estado de Jalisco y del país, mejorar la inclusión al dar cabida a estudiantes de diversos sectores y grupos sociales como los indígenas, los trabajadores y los adultos mayores, las mujeres madres de familia, entre otros.

A partir de entonces la UdeG ofrece un modelo académico, basado en el uso integral de las tecnologías de la información desde una perspectiva amplia, multidisciplinaria, que fomenta la solidaridad y el compromiso social.

COVID-19 y la educación virtual en la Universidad de Guadalajara

La pandemia del síndrome respiratorio agudo grave conocido como COVID-19, causada por el coronavirus SARS-COV-2, fue identificada por vez primera en diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, China (Hernández, J., 2020) y hasta el primero de agosto había provocado alrededor de 18 millones y medio de contagios y más de 701 mil muertos en todo el mundo, incluidos los casos de nuestro país (CRTV, 2020).

La pandemia de COVID-19 ha significado un reto formidable para las instituciones educativas y, en particular, para las de educación superior en el ámbito internacional. En el caso de México, ante la necesidad de respetar el aislamiento social a partir del llamado del gobierno federal a toda la población a cancelar actividades no prioritarias y quedarse en casa, para prevenir la masificación del contagio, el desbordamiento de

la capacidad del sistema de salud y los decesos de personas, se suspendieron actividades educativas presenciales desde el 20 de marzo hasta el 20 de abril, en una primera etapa, del 20 de abril al 30 de mayo en una segunda, y del 20 de mayo hasta nuevo aviso. Ante ello las IES respondieron con la ampliación de su oferta de educación en línea, utilizando las herramientas tecnológicas, plataformas virtuales y aplicaciones específicas, como WhatsApp, para dar continuidad al programa de estudio y garantizar la conclusión del ciclo escolar (EFE, 2020).

Para la Universidad de Guadalajara, la educación virtual ha representado una excelente alternativa para cumplir con las metas académicas institucionales en los niveles superior y medio superior de estudios, en tanto que se adapta a las necesidades del confinamiento preventivo recomendado por el gobierno federal y decretado como obligatorio por el gobierno del estado de Jalisco.

Por disposición de las autoridades universitarias, ante la imposibilidad de acudir a clases presenciales para evitar la expansión de la enfermedad, los estudiantes han tenido que continuar sus estudios desde sus hogares apoyados por los profesores y con auxilio de las tecnologías de comunicación, las diversas plataformas para cursos en línea con las que cuenta la Red Universitaria, diferentes dispositivos y aplicaciones móviles, así como las redes sociales, por lo que no han visto interrumpida su formación.

Aunque la Universidad de Guadalajara cuenta con avances considerables en el área de educación a distancia y en la oferta de cursos en línea, esta pandemia ha contribuido a acelerar los procesos de educación virtual y nos ha involucrado en una dinámica muy interesante de uso masivo de la tecnología, de la cual habremos de obtener grandes experiencias y aprendizajes para mejorar la calidad y el aprovechamiento académico de los estudiantes, la formación de los profesores, el desarrollo de la investigación y las actividades de extensión y vinculación universitaria.

Cobertura incluyente y derecho a la educación

En el caso de México, donde las desigualdades sociales y económicas son considerables, hay una gran necesidad de ampliar la cobertura educativa desde una perspectiva de inclusión, pertinencia y calidad. Es decir, que sea abierta a todos y todas, que responda a las necesidades sociales y forme profesionistas e investigadores competentes en sus áreas de formación e investigación.

El derecho de todas las personas a la educación se tutela en los principales tratados y convenciones internacionales sobre derechos humanos. Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) establece que los derechos humanos son inherentes a todas las personas, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. Además, se plantea que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, entre otros aspectos.

Por su parte, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y ratificado en 1976, señala que los Estados partes reconocen el derecho de toda persona a la educación, y que convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, además de capacitar a las personas para participar en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos (ONU, 1976).

El *Marco de Acción Educación 2030* (UNESCO, 2015), adoptado por más de 70 ministros y representantes de los Estados miembros de las Naciones Unidas, estableció cuatro principios básicos de acción, a saber: 1. El derecho a una educación de calidad y obligatoria, 2. La afirmación de que la educación es una responsabilidad pública, 3. La necesidad de

brindar a los adultos oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y 4. La prioridad que debe darse a la igualdad de género.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos también propone que la educación debe ser accesible a todos con base a los méritos personales, por lo que no hay cabida para ningún tipo de discriminación por razones de raza, género, lengua, religión, edad, o diferencias socioeconómicas o discapacidades.

Respecto a la inclusión, la UNESCO la definió como el proceso de “identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación” (Escudero, 2012).

En síntesis, la educación debe ser inclusiva, abierta, promover el respeto a los derechos humanos y orientarse a generar así condiciones para el ejercicio de una ciudadanía plena.

La educación inclusiva en la Universidad de Guadalajara

La inclusión es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y logros de los estudiantes, en especial de quienes son excluidos o marginados por diferentes causas (Escudero, 2012).

Se trata de ir más allá de promover el acceso a los sistemas educativos de las personas con capacidades o condiciones diferentes, y orientarse a eliminar o minimizar las barreras de índole académico y administrativo que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, para generar condiciones de igualdad que favorezcan el acceso, permanencia y egreso de los sistemas de educación superior (Pérez, Moreno y Katz, 2013).

La inclusión de los estudiantes con discapacidad quedó establecida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que fue probada desde el año 2006; tiene el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igual-

dad de los derechos humanos fundamentales a todas las personas con discapacidad y promover el respeto a su dignidad.⁴

Al respecto, la Universidad de Guadalajara ha puesto en marcha diversas iniciativas para mejorar el índice de inclusión, disminuir la deserción y fomentar el ingreso, permanencia y egreso de los programas de educación media superior y superior.

En esta dirección, desde el año 2014 se puso en marcha el Programa Universidad Incluyente, que promueve una estrategia integral para apoyar a estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, “en razón de su origen étnico, género, cultura, identidad sexual o por contar con alguna discapacidad” (Bravo, 2017), iniciativa que se oficializó en 2018, bajo el dictamen *Núm. I/2018/1795* por el que se crea la Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara.

A través del Sistema Universitario del Adulto Mayor de la Universidad de Guadalajara, se pretende mejorar la calidad de vida y contribuir al cumplimiento de los derechos humanos y sociales de las personas de la tercera edad, el cual ha atendido a 2 mil 900 personas, mediante cursos y talleres especializados, en los cinco años recientes.

También somos miembros de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, constituida en 2009 por la Universidad de Buenos Aires (UBA, 2009) y que reúne a un conjunto de instituciones y programas en pro de la inclusión de las personas con discapacidad en los programas de educación superior.

En esta perspectiva es que la Universidad de Guadalajara ha trabajado en los años recientes para conformar un modelo educativo abierto, flexible, pertinente, inclusivo, equitativo y de calidad, además de incluir aspectos esenciales en la formación de los profesionistas y académicos del futuro, tales como la innovación, la internacionalización, la multidisciplinariedad, la sustentabilidad ambiental, el emprendimiento, la perspectiva de género y el respeto a los derechos humanos.

4 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 1, Propósito, 2006. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Consideraciones

La ampliación de la cobertura académica con calidad e inclusión es una condición para promover el desarrollo sustentable, fomentar la igualdad, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la solidaridad social, por lo que es necesario impulsar decididamente las tecnologías de información y comunicación a los procesos educativos en educación superior a través de la oferta de cursos en línea y modalidades escolarizadas mixtas (presencial y virtual), aspecto que además de ampliar la cobertura propiciaría una mayor inclusión al ofrecer acceso a individuos y grupos tradicionalmente marginados del sistema de educación superior como los indígenas, los adultos mayores y la población trabajadora.

Asimismo, es necesario mejorar la calidad y someter los programas y procesos de formación universitaria a evaluaciones externas por organismos nacionales e internacionales debidamente acreditados, homogéneos y fortalecidos, e incrementar los programas de capacitación de recursos humanos, en particular de los miembros de las plantas docentes de las universidades.

La experiencia de los meses recientes en los que se han limitado actividades públicas para evitar que se siga propagando la pandemia de COVID-19 entre la población y se ha confinado a su hogar a gran parte de los estudiantes, docentes e investigadores para proteger su salud y su vida, nos obliga a buscar alternativas para fortalecer la educación en línea y a distancia, mejorar los contenidos educativos y los ambientes de aprendizaje en la modalidad virtual, los procesos de planificación de las actividades docentes que van desde la didáctica hasta la evaluación.

En esta perspectiva, la pandemia es también una oportunidad para mejorar la calidad de la educación a distancia, mantener y ampliar la cobertura y mejorar los procesos de inclusión educativa.

Referencias

- ANUIES (2018), *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Disponible en: https://visionyaccion2030.anuiemx/Vision_accion2030.pdf.
- Bravo, I. (2017), *Informe de actividades 2017*, Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2017-mensajetbp.pdf>
- CERMI (2016), “Universidad y discapacidad”. Disponible en: http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf.
- CNN (2020), “Coronavirus 24 de abril, minuto a minuto: Número de muertes por coronavirus en Estados Unidos llega a los 50.000”. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/2020/04/24/coronavirus-24-de-abril-minuto-a-minuto-estados-unidos-se-acerca-a-las-50-000-muertes-por-coronavirus/>.
- Consejo General Universitario (CGU) (2004), Dictamen N° I/2004/372. Creación del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
- Cruz y Casillas (2017), “Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México”. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300018>.
- D’Emilio, A. (2008), “Educación Inclusiva y Derechos Humanos”. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_1D_Presentation_ES_Anna_Lucia_D_Emilio_Nov08.pdf.
- Díaz, T. (2019), “Competencias en la era de la inteligencia artificial: ¿Está Iberoamérica preparada?”. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2019/03/28/planeta_futuro/1553796519_795117.html.
- Dueñas, M. (2010), “Educación inclusiva”. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>.
- dw (2020), “El coronavirus acentúa la urgencia de cerrar la brecha digital”, *Deutsche Welle*. Disponible en: <https://www.dw.com/es/el-coronavirus-acent%C3%BAa-la-urgencia-de-cerrar-la-brecha-digital/a-53080524>.

- EFE (2020), “Gobierno de México suspenderá todas las actividades escolares por coronavirus”, *Los Ángeles Times*. Disponible en: <https://www.latimes.com/espanol/mexico/articulo/2020-03-14/gobierno-de-mexico-suspendera-todas-las-actividades-escolares-por-coronavirus>.
- El País* (2020), “Coronavirus en América: últimas noticias de la COVID-19, en vivo | América Latina supera los 100.000 contagios y registra 4.924 muertes”. Disponible en: <https://elpais.com/america/sociedad/2020-04-20/coronavirus-en-america-ultimas-noticias-de-la-covid-19-en-vivo.html>.
- Escudero, J. (2012), “La educación inclusiva, una cuestión de derecho”. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>.
- Gobierno de México (2019), Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Anexo XVIII-Bis. Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>.
- Gómez, Lafuente y Mazzei (2006), “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”, Foro Mundial de Educación de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38453979801>.
- Gurría, J. Ángel (2020), “Los desafíos y oportunidades de la educación superior en México”. Disponible en: <https://www.oecd.org/about/secretary-general/challenges-and-opportunities-of-higher-education-in-mexico-january-2020-sp.htm>.
- Hernández, G. (2019), “¿Quieres tener un buen sueldo? Estudia una carrera STEM”, *Factor Capital Humano - El Economista*. Disponible en: <https://factorcapitalhumano.com/primer-empleo/quieres-tener-un-buen-sueldo-estudia-una-carrera-stem/2019/02/>.
- Hernández, J. (2020), “COVID-19: Científicos confirman que su origen es natural”, *Biotech. Magazine & News*. Disponible en: <https://biotech-magazineandnews.com/COVID-19-cientificos-confirman-que-su-origen-es-natural/>.
- López, A. (2019), Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5566761&fecha=30/07/2019&print=true.
- López, T. (2019), “Van 83 Universidades Benito Juárez en todo México; serán gratuitas”. Disponible en: <https://www.debate.com.mx/mundo/>

- Van-83-Universidades-Benito-Juarez-en-todo-Mexico-seran-gratuitas-20190528-0041.html.
- México (1917), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF 06-03-2020). Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf.
- Moreno, M.; Nuñez, M.; Pérez, M. y A. García (2014), *La cercanía de la distancia 1989-2014*, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Navarrete y Manzanilla (2017), “Panorama de la educación a distancia en México”. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>.
- Notimex (2020), “Arranca construcción de 85 planteles de las universidades para el Bienestar: Raquel Sosa”, *El Economista*. Disponible en: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Arranca-construccion-de-85-planteles-de-las-universidades-para-el-Bienestar-Raquel-Sosa-20200105-0014.html>.
- OCDE (2019), “El futuro de la educación en México: promoviendo calidad y equidad”. Disponible en: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el_futuro_de_la_educacion_en_mexico.pdf.
- (2019), “Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Resumen. Evaluación y recomendaciones”. Disponible en: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf.
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.
- (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- (2015a), Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- (2015b), Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

- Pedreño, Andrés (2015), “La universidad del futuro (prospectiva y utopías)”, *Virtuale*, Universidad de Salamanca. Disponible en <http://virtuale.usal.es/la-universidad-del-futuro-prospectiva-y-utopias/>. Consultado: abril 22, 2020.
- Pérez y López (2017), “Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: Retos del futuro inmediato”. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6271840>.
- Pérez, Moreno y Katz (2013), “Discapacidad en las Américas. Voces y experiencias universitarias”. Disponible en: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/619/L_PerezL_DiscapacidadLatinoamericaUniversitarias_2013.pdf?sequence=.
- Pont, E. (2019), “Vivir sin acceso a internet”, *La Vanguardia*. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190509/462140060359/brecha-digital-desigualdad-acceso-internet.html>.
- Rodríguez *et al.* (2009), “Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas”. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L30_cobertura/Cobertura.pdf.
- Roldán, N. (2019), “Universidades de AMLO solo aumentaría 1 % la cobertura en educación superior”, *Animal Político*. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2019/04/universidades-amlo-cobertura-adicional-educacion-superior/>.
- Ramos, J. (2014), “La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente”. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069010>.
- Rojas, G (2019), “Visión STEAM para México”, *Alianza para la promoción STEAM*, p. 5. Disponible en: <https://www.cce.org.mx/wp-content/uploads/2019/01/Visio%CC%81n-STEM.pdf>.
- Roldán, N. (2019), “Universidades de AMLO serán operadas por un organismo internacional que no está obligado a rendir cuentas. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2019/03/universidades-amlo-crefal-presupuesto/>.
- Román, J. (2020), “En México, gris panorama en la educación superior: OCDE”. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/01/10/en-mexico-gris-panorama-en-la-educacion-superior-ocde-8558.html>.

- Ronconi, L (2017), “El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos”. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querryDismax.DOCUMENTAL_TODO=educaci%C3%B3n+inclusiva+derechos+humanos®istrosPorPagina=20&camposOrdenacion=%7BDOCUMENTAL_SORT_ANYOPUB%3DDESC%7D.
- RTV (2020), “Coronavirus. El mapa mundial del coronavirus: más de 18,5 millones de casos y más de 701.000 muertos en todo el mundo”. Disponible en: <https://www.rtve.es/noticias/20200805/mapa-mundial-del-coronavirus/1998143.shtml>.
- Sánchez, Monserrat (2020), “Universidades para el Bienestar en la Opacidad”, *Reporte Índigo*. Disponible en: <https://www.reporteindigo.com/reportes/universidades-para-el-bienestar-en-la-opacidad-titulos-transparencia-informacion/>.
- SEP (2019a), “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019”, Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Disponible en: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf.
- (2019b), “Proyecto Prioritario Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García”. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-garcia?idiom=es>.
- SUN (2020), “Un total de 80.6 millones de mexicanos tiene internet: INEGI”, *El Informador*. Disponible en: <https://www.informador.mx/mexico/Un-total-de-80.6-millones-de-mexicanos-tienen-Internet-Inegi-20200217-0086.html>.
- UBA (2009), *Informe final de la Red Interuniversitaria*, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://ubadiscapacidad.wordpress.com/2009/06/17/informe-final-de-la-red-interuniversitaria/>.
- UdeG (2019), Dictamen Núm. I/2018/1795 por el que se crea la Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara, fecha: 19/12/2018. Disponible en: http://www.lagos.udg.mx/sites/default/files/politica_institucional_de_inclusion_de_la_universidad_de_guadalajara.pdf.

- UNESCO (1998), “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción”. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_sp.
- (2009), “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, comunicado de prensa. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_sp.
- (2015), “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_sp.
- (2019), “Las metas educativas”. Disponible en: <https://es.unesco.org/node/266395>.
- Zamora y Del Carmen (2017), “El Derecho Humano a la educación superior en México”. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60451411003>.
- Zerega, G. (2019), “Las 100 universidades fantasmas de López Obrador”. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559052356_179339.

5

PASADO Y PORVENIR DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. APROXIMACIONES A UNA FUNCIÓN SUSTANTIVA DE LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO

MORELOS TORRES AGUILAR¹

Resumen

Este trabajo tiene el doble objetivo de estudiar a la extensión universitaria como concepto y como función, así como determinar si las ideas extensionistas originales, generadas hace más de un siglo y desarrolladas tanto en Europa como en América, aún resultan aplicables en el siglo XXI. El capítulo es resultado de una investigación desarrollada desde el enfoque de la nueva historia social de la educación superior, aplicada a una visión prospectiva, y emplea un método de análisis derivado de la historia conceptual planteada por Reinhart Koselleck. De esta manera, se analiza en primer lugar la evolución del concepto de *extensión universitaria* a través del tiempo, desde su origen a fines del siglo XIX y hasta el presente. Luego se explican los problemas que suele enfrentar la extensión, al ser realizada por las universidades, y posteriormente se describen los objetivos originales por los que fue creada, así como diversas experiencias obtenidas mediante su práctica. Finalmente, se exponen iniciativas extensionistas, de notoria raigambre social, emprendidas recientemente por algunas universidades

1 Doctor en Historia por la UNAM. Profesor titular (Departamento de Estudios Culturales), Universidad de Guanajuato. Medalla Alfonso Caso y Premio Marcos y Celia Maus (UNAM). Posdoctorado en el Instituto Mora. Integrante del Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales (UNAM), y del grupo de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana”. Investigador Nacional Nivel II (SNI) y perfil PRODEP (grado preferente). Cuenta con 32 artículos o capítulos de libro publicados, y cuatro libros de autor.

latinoamericanas. La relevancia del trabajo reside en la discusión que plantea sobre el concepto y sobre la existencia misma de la extensión, así como la aportación de argumentos e iniciativas derivadas de la idea original de extensión, que demuestran que esta tercera función sustantiva no solo ha mantenido su vigencia, sino que ofrece alternativas viables, tanto al interior de las instituciones de educación superior, como en el seno de la sociedad mexicana y latinoamericana en nuestros días.

Palabras clave: Universidad, extensión universitaria, México, sociedad, siglo XXI

Introducción. Dificultades de una definición

¿Qué entendemos por *extensión universitaria*? Desde luego que el significado del término es —como lo es la lengua toda— dinámico, mutable. Así, a principios del siglo XX, Leopoldo Palacios la entendía, en el ámbito de Europa y particularmente de España, como “todo movimiento popular de educación social superior, con carácter privado o público” (1908, p. 127); Max Leclerc, Buisson y H. Nunn, por su parte, la concebían como “la nueva extensión de la enseñanza científica, llevada por la universidad, que sale de sus confines, al pueblo que trabaja y no puede acudir a ella”; y Adolfo Posada la caracterizaba como “toda acción expansiva, de carácter educativo y social, que la Universidad efectúa fuera de su esfera oficial docente” (Torres, M., 2009, p. 71).

Hacia finales del siglo pasado, Tunnermann definía a la extensión universitaria como “la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional” (1981, p. 68), mientras que Piga la postulaba como “la comunicación activa y creadora [de la Universidad] con la comunidad nacional al través de la ciencia, el arte y la técnica” (1981, p. 22). Gómez de Mantilla y Figueroa señalan que precisamente en esa época —las dos últimas décadas del siglo XX—, “la extensión universitaria se reflexiona y se concibe en las universidades públicas latinoamericanas como una

función universitaria, y se empiezan a sistematizar las muchas maneras como la vida académica se articula con el país” (2011, p. 134).

En años recientes, de acuerdo con Dognac, la extensión universitaria ha sido definida, en cuanto a sus objetivos, como una función a través de la cual la universidad “desarrolla su rol social, participa directamente en los procesos sociales, y está en sintonía con la sociedad y sus necesidades”. Asimismo, algunos autores afirman que está estrechamente vinculada con la docencia y la investigación, y otros citan como referencia el concepto de *pertinencia* acuñado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de las Naciones Unidas de 1998, donde se entiende de manera general que la extensión “representa el compromiso de la universidad con el país”. En este sentido, “se le asigna un rol transformador y fortalecedor de la conciencia crítica, a través del cual la universidad participa en la solución de los problemas de la comunidad”, y se le concibe como una actividad “de carácter bidireccional y dialéctico, en que universidad y sociedad se retroalimentan”, generando “sinergias de transformación y mejora mutua” (Dognac, 2016, p. 5). En este mismo sentido, se ha desarrollado el concepto de *responsabilidad social universitaria*, como una perspectiva que puede enriquecer todas las labores universitarias —incluida la extensión—, a la cual algunos atribuyen “una misión trascendental como conciencia social de la universidad” (Dognac, 2016, p. 6).²

Sin embargo, en los últimos tiempos la extensión universitaria no solo ha sido resignificada, sino también rebautizada en diferentes países, al menos de manera parcial. En Chile, por ejemplo, se le ha asociado con el concepto de *vinculación con el medio* —introducido a comienzos de la década del año 2000—, aunque, hasta el momento, este “tiene muy poco desarrollo a nivel de investigación científica”, mientras que algunos académicos de Argentina o Ecuador la han llamado también *vinculación con la sociedad* (2016, p. 4). Para la Universidad de Santiago, la *vinculación con el medio* incluye “la extensión cultural y académica, la extensión socioproductiva, las comunicaciones y la difusión institucional, así como las relaciones interuniversitarias o internacionales”, mientras que para la

2 En su artículo, Dognac hace una revisión minuciosa de los distintos autores que han abordado recientemente el concepto de la extensión universitaria, desde diversos enfoques.

Universidad Austral, incluye “la extensión universitaria, la prestación de servicios, las relaciones nacionales e internacionales, la relación universidad-empresa, las publicaciones, el perfeccionamiento y la capacitación, la responsabilidad social y la difusión” (Dougnac, 2016, p. 5).

Por su parte, Von Baer plantea la *vinculación con el medio* como un nuevo enfoque para la relación de la universidad con la sociedad, basado en la co-construcción de conocimiento y en la bi-direccionalidad, para lo cual “llama a asumir la vinculación con el medio como la tercera misión de las universidades”, de igual valor que la docencia y la investigación, pues se propone aportar “al desarrollo de estas, asegurando su calidad y pertinencia” (Dougnac, 2016, pp. 4-5). Al parecer, Molina y Ejea adoptan la propuesta de Von Bauer, al denominar a la extensión universitaria *tercera función sustantiva*, sobre la cual —admiten— “prácticamente no existen estudios académicos sistematizados” (Molina y Ejea, 2017, p. 136). Así, afirman que a dicha función “se le conoce de múltiples formas: Extensión Universitaria, Difusión Cultural, Vinculación, Comunicación Universitaria, Actividades Deportivas”, etc. (Molina, 2015, p. 1), y dividen su acción en tres áreas: actividades artísticas y deportivas, que “históricamente han tenido como finalidad llevar la cultura a sectores vulnerables”, los cuales no tienen acceso a dichas expresiones; “actividades de divulgación académica, que pretenden hacer público el conocimiento” —producto de la investigación y la docencia—; y, finalmente, “prestación de servicios a la comunidad, como parte de la responsabilidad social de la universidad” (Molina y Ejea, 2017, p. 142).

Gómez de Mantilla y Figueroa, en cambio, señalan que en los últimos años la extensión universitaria ha sido llamada por algunos “simplemente extensión, proyección social o, incluso, proyección universitaria”, mientras que otros la conceptualizan y la practican como “divulgación cultural”. Otro sinónimo usual de la extensión universitaria es el de “vinculación o responsabilidad social universitaria, respecto a diferentes sectores de la sociedad”, y también el de “integración universitaria” (Gómez de Mantilla y Figueroa, 2011, p. 113). Por último, algunas universidades, a partir de ciertos elementos de la crítica freireana, han sustituido el término “extensión” por el de “vinculación” (Tommasino y Cano, 2016, p. 9).

No debe sorprender tal profusión de versiones sobre la extensión universitaria, su significado y sus funciones, pues, como afirma Koselleck, “un concepto reúne en sí mismo un montón de significados; siempre es, por tanto, a diferencia de la palabra, polisémico” (1967, p. 86). Así, Cano y Castro advierten que la extensión es “un concepto polisémico no exento de ambigüedad” (2018, p. 315), por lo cual “las universidades no cuentan en general con una definición conceptual-política operativa” de ella; en consecuencia, “la reflexión académica extensionista transcurre fundamentalmente por fuera del sistema de publicaciones arbitradas” (Cano, 2015, pp. 346-347). Además, resulta evidente “la enorme heterogeneidad de actividades que coexisten bajo la denominación de *extensión*”, tales como difusión cultural, difusión científica, colaboración con otros subsistemas del sistema educativo y/o con el sector productivo, prácticas preprofesionales en comunidades o policlínicas, actividades de educación popular desarrolladas de modo voluntario por organizaciones estudiantiles, descentralización territorial de carreras, cursos de verano o conferencias de carácter abierto a la población, convenios para el desarrollo de actividades, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento, etc. Por ello, Tommasino y Cano consideran que la extensión universitaria es, a fin de cuentas, “un significante en disputa” (2016, p. 9).

A partir de lo anterior podemos ver que el término, en lugar de haberse vuelto más claro y preciso desde su creación en la segunda mitad del siglo XIX y hasta la fecha, ha asumido una forma bastante ambigua, o más aún, ha terminado por mostrarse como una *terra incognita*, no por inexplorada, desde luego, sino porque sus esferas de acción y sus fronteras se muestran ahora tan difusas, y el lugar que guarda en las universidades tan arbitrario, que en realidad ya casi hemos olvidado dónde se encuentra ubicada. Y eso, si suponemos que la extensión universitaria aún existe, camuflada tal vez bajo alguno de los numerosos conceptos que ya se han mencionado aquí, y que parecen haberla absorbido; porque en muchos casos, da la impresión de que ha sido ya sepultada y sustituida por otros conceptos que parecen absorberla o incluso trascenderla.

Parte del problema, de la incesante discusión que se ha prolongado sobre el término —sin que ello nos ayude necesariamente a una mejor comprensión de este—, consiste en cierta tendencia que ha prevalecido acerca de la extensión universitaria, desde la cual se entiende que esta se ha ido desarrollando a partir de “etapas superadas”. Bajo dicha tendencia, se considera de manera natural que la primera etapa de la extensión —desarrollada en la segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra y el hemisferio anglosajón— fue *superada* por la segunda, que tuvo lugar a principios del siglo XX —desarrollada en Iberoamérica—, y esta por una tercera, que a su vez fue *superada* por una cuarta, etcétera.

Pero dicha tendencia, aunque parece lógica, no resulta del todo convincente, pues para considerar que una idea, una corriente de pensamiento o una iniciativa ya ha sido superada, es necesario que se cumpla al menos una de dos condiciones: que hayan sido alcanzadas sus metas —con el consiguiente beneficio para la población—, o bien que resulte inadecuada en el contexto de nuevas circunstancias, al mostrarse incapaz para resolver los problemas de una época distinta a aquella que le dio origen.

Sin embargo, desde la perspectiva que proponemos, ninguna de ambas condiciones se cumple. Por ello intentaremos mostrar que la extensión universitaria de hace un siglo —o incluso más— no debería ser considerada de manera automática como una *etapa superada* —tal como lo son una pieza de museo o una moda pasajera—, sino más bien como una *aspiración postergada*, e incluso como una experiencia aplicable en realidades concretas de nuestro presente.

La extensión y sus problemas

Buena parte de los autores que se han ocupado de la extensión universitaria, coincide en que esta se encuentra marginada dentro de los planes institucionales, que no se encuentra articulada con las funciones de docencia y extensión, y que sus actividades son por lo general poco valoradas. Por ejemplo, Cano afirma que “las acciones extensionistas suelen desarrollarse disociadas de los procesos de formación curricular

de los estudiantes universitarios” (2015, p. 346), mientras que Ramallo *et al.* señalan que “históricamente, la extensión universitaria ha tenido un rol secundarizado frente a las funciones de investigación y docencia” (2015, p. 76). Martín explica incluso que la política cultural universitaria es periférica dentro de la universidad, pues “el hecho de que se consideren más como servicios de apoyo que como verdaderos núcleos de producción cultural, orienta los servicios de cultura universitarios hacia una vertiente asistencial” (Martín, 2007, p. 66), y Dougnac estima que “en general, existe un diagnóstico con respecto a que la extensión es una función relegada, cuya importancia no es suficientemente valorada, y para la cual existen escasos incentivos institucionales” (2016, pp. 5-6).

Cano y Castro observan que las universidades “no siempre han reconocido el potencial pedagógico de la extensión en lo que se refiere a la formación curricular de los estudiantes universitarios” (2018, p. 315), y el propio Cano explica que

los recursos económicos que las universidades dedican a sus programas de extensión son escasos... salvo en casos excepcionales... en general, los presupuestos extensionistas son muy modestos, lo que dificulta consolidar programas, y plantearse objetivos político académicos ambiciosos y de largo plazo (2015, p. 348).

En este mismo sentido, Molina y Ejea sostienen que a pesar del peso y la valía que se le otorga en el plano discursivo, en términos concretos a la extensión “se le da una menor valía en comparación con las funciones de docencia o de investigación” (2017, p. 137). Por todo lo anterior, la extensión “no ocupa en la actualidad un lugar destacado en la agenda política y programática de la internacionalización de la educación superior en América Latina” (Tommasino y Cano, 2016, p. 8). De hecho, cabe reconocer que uno de los principales motivos por los cuales en México muchos profesores universitarios se dedican activamente a la docencia y a la investigación, mas no a la extensión, es porque esta última no es considerada relevante por sus respectivas instituciones. Esto se puede apreciar claramente en los reglamentos de estímulos de varias universidades, donde las actividades de extensión reciben un puntaje mínimo y no resultan prioritarias, en comparación con las actividades de docencia, investigación y de gestión institucional.

Un segundo problema es el sentido general que ha tomado la extensión en un buen número de universidades contemporáneas. En estas, el proceso de autofinanciamiento ha causado que los proyectos de extensión sean programados y vendidos “como respuesta a solicitudes puntuales de los más diversos ámbitos tanto públicos como privados”. De ahí que la extensión se haya vinculado al término *responsabilidad social universitaria*, que proviene del ámbito empresarial; que su discurso emplee conceptos como rentabilidad, competitividad, eficiencia e impacto —incorporados desde contextos mercantiles y financieros—; y que sus políticas y tareas estén orientadas “por estrategias de las empresas o del mercado, sin crítica por parte de las universidades” (Gómez de Mantilla y Figueroa, 2011, pp. 138-139). Por ello, la universidad actual es considerada, cada vez más, “como un exclusivo núcleo articulador entre el conocimiento (oferta) y las necesidades del sector productivo (demanda)”, y de ahí la importancia que se le concede a la innovación tecnológica “como la característica necesaria en todo proceso de investigación, al tiempo que se busca que la transferencia tecnológica acompañe los procesos de extensión” (Gómez de Mantilla y Figueroa, 2011, p. 141).

Pero, ¿por qué oponerse al camino que ha tomado en años recientes la extensión universitaria, y que está dirigido a la empresa y al mercado? ¿No es acaso ese el camino natural que deberían tomar las universidades en cuanto a su relación con el entorno? Para encontrar una respuesta a tales interrogantes, resulta importante revisar los orígenes de la extensión universitaria.

Aspiraciones postergadas y experiencias olvidadas

En principio, tenemos que reconocer que la extensión universitaria, como iniciativa de educación, fue desde sus comienzos y a lo largo de varias décadas de desarrollo un movimiento mucho más complejo que el que se conoce comúnmente. En muchos escritos contemporáneos, la fundación de la extensión, y sus trabajos en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, son reducidos a una especie de

tarea romántica, desarrollada por universitarios caritativos, cuyo único propósito era proporcionar conocimientos a los pobres. Por eso afirma Villanueva que la extensión terminó por reducir la función social de las universidades a “cierto asistencialismo o *bajada* de la universidad al territorio. No se trataba de que los humildes entraran a la universidad, sino que había que acercarse a ellos para llevar la luz de un conocimiento al cual nunca accederían”, separando, de paso, “la enseñanza e investigación de la función social” (2016, pp. 136-137). En el mismo sentido, Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano asignan a la extensión derivada de la Reforma de Córdoba de 1918 una visión de carácter “asistencia- lista y paternalista”, proyectada hacia los sectores menos favorecidos (2011, p. 352). De otra parte, Dougnac limita las tareas de la extensión universitaria en los Estados Unidos exclusivamente a las universidades agrarias, en las cuales se llevaba “el desarrollo científico al mundo rural para aumentar la productividad agrícola [y para] contribuir a superar la pobreza” (2016, p. 8).

Sin embargo, los datos y ejemplos concretos que mostraremos permiten comprender la complejidad que se oculta en la historia remota de la extensión universitaria, y los cuales, desde luego, contribuyen a ampliar su significado.

Contra lo que podría suponerse, la extensión universitaria no surgió en alguna universidad innovadora y con alto contenido social, sino en una de las más ortodoxas y conservadoras de Europa: Cambridge. James Stuart, asistente tutor de esta institución, y más tarde profesor de mecánica, comenzó a ofrecer en el otoño de 1867 un curso de conferencias de astronomía dirigido a un público femenino en Leeds, Manchester y Liverpool, con gran éxito, pues llegó a congregarse 600 alumnos. Posteriormente, se unió a la iniciativa W. M. Moorsom, y ambos ofrecieron una segunda serie de conferencias en el verano de 1868, en Crewe, ahora dirigidas a los trabajadores. La idea se desarrolló durante tres años en diferentes ciudades, con públicos compuestos por trabajadores y cooperativistas, y con el apoyo de varios profesores que se sumaron a la propuesta (Stuart, 1894, pp. 419-421). Con esa experiencia, Stuart propuso la formalización de estos cursos a la Universidad de Cambridge, cuyo Comité Universitario de Investigación se convenció de la demanda

de educación superior existente en grandes centros poblacionales, y de la capacidad de la institución para dar respuesta a dicha demanda, mediante el novedoso sistema de enseñanza que Stuart había puesto en práctica. Así, las primeras series o cursos de conferencias fueron dadas en el otoño de 1873, en Nottingham, Derby y Leicester, con las asignaturas Economía política, Mecánica y Literatura inglesa (Stuart, 1894, p. 422).

El ejemplo de Cambridge cundió con rapidez en Europa. Fernando de Castro, por ejemplo, inauguró en 1869 conferencias dominicales en la Universidad de Madrid, destinadas a la educación de la mujer, y más tarde escuelas nocturnas para obreros, cuyas clases estaban a cargo de estudiantes y profesores universitarios. La iniciativa creció rápidamente en la mayoría de las universidades españolas en el tránsito entre el siglo XIX y el XX: Zaragoza en 1893, Oviedo en 1898, etc. El movimiento de la extensión universitaria dio origen así a las universidades populares, que se extendieron por toda Europa. En París, por ejemplo, la Universidad Popular surgió en 1898, promovida por Deherme, y secundada por intelectuales como Zola, France, Duclaux, Buisson, Tailhade y Séailles; y en Turín nació en 1900, encabezada por Gabriel D'Annunzio. En el mismo periodo fueron fundadas universidades populares o libres en ciudades como Budapest, Florencia, Roma, Milán, Bolonia, Génova, Venecia, Livorno, Nápoles, Pisa, Padua, Parma, Palermo, Viena, Munich, Leipzig, Bruselas, Lovaina, e incluso en países como Polonia y Rusia (Torres, 2009, pp. 74-81).

Al mismo tiempo, en Estados Unidos fueron emprendidos a fines del siglo XIX trabajos de extensión universitaria en veintiocho estados, y aparecieron numerosas publicaciones —tanto libros como revistas— que se ocupaban de la materia. El crecimiento de la extensión fue visto por los norteamericanos como “una consecuencia lógica de la nueva demanda de educación universal”, a partir de conceptos como “libertad, autodeterminación, nueva democracia, igualdad del sufragio, diplomacia abierta”, que requerían “la difusión del conocimiento entre la gente”, y de ahí el papel que debían desempeñar las universidades: “la extensión agrícola hace mejores granjeros, y la extensión en general hace mejores trabajadores, mejores maestros, y mejores ciudadanos” (Bittner, 1920, p. 11).

El propósito general de la extensión —como su propio nombre indica— consistía en extender los beneficios de la cultura universitaria a la población en general:

El hombre de la calle puede entender que la extensión universitaria es un esfuerzo organizado para dar a la gente que no está en el colegio algunos de los avances de los que disfruta el 0.5 o el 1 % de la población, que es capaz de asistir a las aulas escolares. Esto incluye al empleado, el trabajador, el maestro, y el oficial público, y le dice a cada uno de ellos: “Si no puedes ir a tu universidad, tu universidad vendrá a ti” (Bittner, 1920, p. 11).

En el ámbito iberoamericano, uno de los principales promotores de la extensión, Rafael Altamira y Crevea, cuyo pensamiento tuvo una importante influencia en América Latina a comienzos del siglo xx, escribió respecto al propósito de la extensión:

Imagínese el efecto que produciría en nuestras costumbres el espectáculo de un grupo de profesores, que por su jerarquía representan lo más elevado de la vida intelectual española, trasladándose a una población no universitaria, o a un centro industrial del campo, para hablar al público... dicho todo sencillamente, de la manera más clara y familiar... ¡Cuánto prestigio no ganaría con esto la Universidad! (Prado, 2012, p. 83).

En cuanto a la forma en que los extensionistas organizaban su enseñanza, encontramos formas muy diversas e ingeniosas para la planeación de los cursos. En Estados Unidos, por ejemplo, la Asociación Educativa de los Trabajadores, fundada en 1903, tenía representantes en las dependencias gubernamentales, y comités en 60 universidades. Su objetivo era articular las aspiraciones educativas del trabajo, y consistía en una federación “de cerca de 2,700 cuerpos educativos de la clase obrera”, formados con el objetivo de estimular la demanda de educación superior entre los trabajadores. La parte más conocida de esta organización eran las Clases Tutoriales Universitarias, que consistían en grupos de no más de 30 estudiantes, quienes se reunían regularmente en sesiones de dos horas a la semana durante 24 semanas —es decir, un semestre—, bajo la tutela de un tutor universitario, para comentar

una lectura resumida, y para escribir ensayos quincenales. La primera hora era de lectura, y la segunda de discusión (Bittner, 1920, pp. 16-17).

En particular, el desarrollo de la extensión en Norteamérica resultó ser sumamente creativo, al asumir diversas formas de trabajo tales como el estudio en casa, el trabajo de clase, conferencias, instrucción por correspondencia, conferencias por correspondencia, trabajo en biblioteca y exámenes públicos, con la correspondiente obtención de premios y reconocimientos —aunque no certificaciones de grado—. También se solían crear pequeñas bibliotecas circulantes, constituidas mediante el préstamo o el regalo o de uno varios libros por parte de cada miembro registrado en un curso, a quien también se le proveía de un *syllabus* como lectura básica —de la materia que estuviera cursando—, pudiendo obtener otros en la Secretaría General (Harris, 1890, pp. 2-3).³

En España, las estrategias de enseñanza extensionistas eran también muy diversas, e incluían clases dialogadas o “conversaciones familiares” orientadas por el profesor —antes que lecciones magistrales, sermones o discursos—, reuniones distendidas y excursiones, a modo de lección práctica de libre debate en la que alternaran profesores y alumnos (Prado, 2012, p. 85). En particular, en la Universidad de Oviedo, y según testimonio de Altamira, se organizaban conferencias semanales, generales y abiertas en la universidad; conferencias pronunciadas en los locales de los centros obreros —que serían reemplazados por cursos con matrícula cerrada exclusivamente para obreros— ; reuniones de lectura comentada, con trabajos en equipo; veladas musicales, dedicadas preponderantemente a público femenino —con horarios de trabajo diferentes de los hombres— ; y excursiones (Prado, 2012, p. 87).

Con respecto al alumnado, cualquier persona podía ingresar a un grupo —compuesto por entre tres y doce estudiantes— para estudiar alguno de los cursos, que estaban dirigidos a mujeres mayores de 18 años, y a hombres mayores de 20. El financiamiento de los cursos provenía de los propios estudiantes, quienes pagaban por el registro y la instrucción una pequeña cuota: un dólar por un curso breve, y cinco por un curso largo, mientras que los cursos por correspondencia costaban

3 El *syllabus* era una especie de programa del curso, que contenía un resumen muy completo de este.

diez dólares, por los materiales y el costo de los portes. Los estudiantes que no podían asociarse con otros para formar un grupo en su localidad, proseguían sus estudios mediante los cursos por correspondencia (Harris, 1890, p. 3).

Un aspecto relevante del movimiento de extensión universitaria característico de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, fue la diversidad temática de los cursos. Solo por citar algunos ejemplos, en Estados Unidos se ofrecían 25 programas de estudios, de estudios preliminares y avanzados en literatura, historia, psicología, ciencia política, francés, alemán, matemáticas, astronomía, geografía física, geología, física, química, y filosofía de la educación, preparados por profesores de las universidades de Harvard, Yale, Columbia y Princeton. Las clases por correspondencia contemplaban, además de dichos temas, latín y griego, historia de Europa y América, álgebra, geometría, trigonometría y entrenamiento físico (Harris, 1890, pp. 2 y 3).

En el ámbito iberoamericano, en España se intentaba despertar también el interés de los obreros hacia el arte, ofreciéndoles lecturas de obras maestras de la literatura, así como muestras de material gráfico de historia del arte y arqueología; y asimismo de ciencia aplicada, derecho popular, economía práctica, problemas sociales, perfeccionamiento moral e historia del país (Prado, 2012, pp. 83-85). En el caso de México, la Universidad Popular Mexicana ofrecía conferencias o cursos completos sobre agricultura, antropología, bellas artes, arquitectura, arqueología, astronomía, biología, ciencia doméstica, ciencias físicas, botánica, conocimientos prácticos, economía política, educación, filosofía, geografía, higiene y medicina, historia natural, historia general, historia patria, jurisprudencia, lenguas, literatura, moral y civismo, música, prehistoria, psicología, sociología y cuestiones sociales, viajes, vidas de hombres ilustres y zoología (Torres, 2009, p. 209).

En más de un sentido, el tipo de educación propuesta por la extensión universitaria se orientaba hacia la cooperación activa del educando (Prado, 2012, p. 86). Por eso Harris postula con claridad que la enseñanza no debía consistir en:

... un mero inventario: no solo una colección o montón de simple información es demandada por los estudiantes universitarios... demanda una reflexión profunda; implica que el alumno debe ver cada rama a la luz del todo... se busca que esto sea la principal meta en este tipo de instrucción, para proporcionar entendimiento [o revelación de la verdad, como también entendemos el término *insight*] en la mente del estudiante (Harris, 1890, p. 7).

La extensión universitaria de nuestros días

Por lo que hemos visto, las etapas de surgimiento y desarrollo de la extensión universitaria, que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, constituyen un conjunto de aspiraciones sociales de las universidades que, aunque sin duda mejoraron de manera parcial las condiciones de vida de muchas personas, definitivamente no resultaron suficientes, y en cambio sí resultaron postergadas —cuando no olvidadas— cada vez más, con el paso del tiempo. Y, sin embargo, es indudable que dichas etapas generaron experiencias que se suelen aplicar de manera eficaz en realidades concretas de nuestro presente.

Claro que esto solo resulta válido si consideramos que las universidades públicas tienen aún algo que aportar hoy en día a los más necesitados, a los sectores vulnerables en el ámbito de las sociedades de América Latina. Varios son los autores que parecen apoyar esta postura. Serna, por ejemplo, entiende a la extensión como “la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginadas o vulnerables” (2007, p. 2), mientras que Cano afirma que si hay una clase social más necesitada que las otras del beneficio de las enseñanzas universitarias —porque el mismo régimen de vida al que está sujeta le impide asistir a la escuela—, es la clase asalariada, y que, como decían los extensionistas de fines del siglo XIX, “ya que el pueblo no va hacia la universidad, esta, representada por sus órganos positivos, irá hacia el pueblo, procurando llenar su verdadera misión de docencia social” (2015, pp. 288 y 310). En el mismo sentido, Lezcano-Calderón señala que la extensión “está pensada para las pobla-

ciones más desfavorecidas socialmente” para que, entre otros aspectos, “se les permita un mayor ejercicio de la ciudadanía” (2014, p. 84).

Resulta claro entonces, como lo afirman Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, que los procesos de interacción universidad-sociedad son actualmente “el centro y la razón de ser de los programas de extensión” (2011, p. 361), y que esta función universitaria “surge como un tema de fundamental importancia a la hora de imaginar nuevos modos del diálogo entre la universidad y la sociedad” (Cano, 2015, p. 292). En ese sentido, las instituciones públicas de educación superior no solo requieren “limitarse a responder las preguntas que la sociedad les haga”, sino también “actuar de manera anticipada y presentar propuestas al país” (Gómez de Mantilla y Figueroa, 2011, p. 141), tarea en la cual deben mostrar su “apertura de cauces a una sociedad que se ha mantenido fuera de la ciudadela intelectual” (Suárez, 2007, p. 12).

Afortunadamente existen avances notables en la vinculación entre universidad y sociedad, mediante lo que algunos llaman “programas de iniciativa universitaria” (Gómez de Mantilla y Figueroa, 2011, p. 142). Uno de ellos, destacado por Cano, son los “Espacios de Formación Integral” (EFI), “un conjunto heterogéneo de prácticas educativas universitarias estructuradas sobre la base de la integración de la extensión y la investigación a la formación curricular de los estudiantes, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria”. Estos forman parte de la amplia política extensionista de la Universidad de la República, en Uruguay, la cual “ha fortalecido el vínculo universitario con organizaciones populares y comunidades”, logrando que los universitarios “no solo ayuden y enseñen, sino que también aprendan de los otros actores sociales que participan en el proceso junto con estudiantes, en actividades de creación de conocimiento” (2015, pp. 353-354).

Otra alternativa es el *extensionismo virtual*, que a juicio de Enríquez y Gargiulo,

... hace posible transponer las fronteras de la zona geográfica a la que pertenece cada casa de estudios y acercarse a quienes están más distantes, sujetos estos que tal vez nunca habrían podido tomar contacto con la Universidad si hubieran tenido que hacerlo de modo presencial. Desaparecen, entonces, las grandes

distancias y la dependencia de las oportunidades de formación e inclusión que cada uno pueda encontrar limitándose a su región (2014, p. 6).

Dentro de esta categoría están los *Massive Open Online Courses* (MOOCs), “una modalidad de educación abierta, basada en la liberación del conocimiento para que pueda llegar a públicos diversos” capaz de “renovar la misión pedagógica, social y cultural de la extensión universitaria en la sociedad-red”, por constituir “una vía privilegiada para garantizar la inclusión y la accesibilidad a una educación *de todos y para todos*, libre y liberadora, durante toda la vida, y sin barreras que limiten sus aportes a una mayor equidad y justicia social” (Caballo *et al.*, 2014, pp. 45-47).

En relación con lo anterior, la ANUIES pondera la importancia de lo que llama “redes de vinculación social” establecidas por las IES hacia el interior y hacia el exterior, las cuales se componen de recursos no circunscritos al ámbito académico: foros, chat, correo electrónico escrito, de voz y visual. Y considera que estos ambientes virtuales “ofrecen, hacia el futuro, la visión de una universidad sin muros integrada al escenario real donde todo el ambiente natural genera espacios de aprendizaje” (ANUIES, 2004, p. 108).

Así, podemos ver que las universidades plantean diversas respuestas a la tensión “entre lo *público* y lo *popular*, entre la ciudadanía letrada y la ciudadanía masiva”, que a juicio de Grosso se expresa en los estudiantes, la investigación y la extensión universitarias, “constituyendo los alcances de lo público en las luchas por el derecho a la educación, el derecho al conocimiento y el derecho a la representación y al reconocimiento en las artes y la cultura” (Grosso, 2018, p. 54).

Aproximaciones al porvenir de la extensión universitaria. Una conclusión abierta

Ahora bien, dentro de este marco y horizonte, ¿tiene algo que ofrecer aún la extensión universitaria que se realizaba hace más de cien años?, ¿valdrá la pena recuperar sus experiencias y sus aspiraciones posterga-

das?, ¿qué alternativas se podrían ofrecer para la educación y la sociedad contemporáneas, a partir de ellas?

En defensa de aquellos esfuerzos distantes, tenemos que comenzar por admitir la inveterada costumbre que se tiene de desdeñar y olvidar las enseñanzas del pasado, siendo que muchas veces, las soluciones para el futuro se encuentran precisamente allí: en las experiencias de otros seres humanos que, aunque lejanos en el tiempo, son cercanos en cuanto a la creatividad, las estrategias y los recursos que generaron para encarar unas problemáticas que aún no han sido resueltas en nuestro presente. A este respecto, y a manera de ejemplos, es posible mostrar tres de estos recursos.

El primero de ellos es la conferencia, la cual fue durante décadas el vehículo idóneo para la extensión universitaria, en particular en México y América Latina. Instituciones como la Universidad Popular Mexicana, y la propia Universidad Nacional de México, cuando fue regida por José Vasconcelos, emplearon profusamente la conferencia como vehículo del conocimiento entre públicos diversos. En la actualidad, buena parte del conocimiento académico que se transmite mediante YouTube consiste en extraordinarias conferencias, ofrecidas por expertos de diversas áreas temáticas. Es verdad que, en este medio, la presencia de las conferencias universitarias aún resulta minoritaria, y muchas veces poco atractiva –por ejemplo, mediante videos con baja calidad de audio y video–, en comparación con las presentadas por los medios de comunicación masiva, e incluso por *youtubers* independientes. Es verdad también que muchos materiales que se ofrecen actualmente en la red provienen de personas de buena voluntad, o bien de profesores o estudiantes universitarios, que comparten lo que saben –muchas veces, consejos para resolver tareas escolares–, aunque sin la organización, la calidad y la revisión académica que pueden ofrecer las dependencias de extensión universitaria de las universidades. Es el caso, por ejemplo, de Julioprofe, canal sumamente popular, que alcanza más de 4.2 millones de suscriptores. Y durante la presente emergencia sanitaria causada por la COVID-19, resulta sorprendente la multiplicación de las conferencias virtuales de profesores que imparten por ese medio sus clases en diversos grados y niveles educativos.

Sin embargo, comenzamos a ver una participación creciente de las instituciones de educación superior en este mismo ámbito. En YouTube Edu, por ejemplo (que cuenta con más de 79,000 suscriptores), los usuarios “pueden elegir entre más de 20,000 videos creados por universidades como Stanford, UC Berkeley, UCLA y Yale” (Ramírez-Ochoa, 2016, p. 540). Y si bien, como hemos visto, son muchas las universidades en el entorno angloparlante que difunden el saber en YouTube, en el ámbito iberoamericano existen también instituciones que lo hacen, tales como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED –institución española reconocida, enfocada precisamente a la educación a distancia–, 66,900 suscriptores), y la Universidad Politécnica de Madrid (UPM, 79,400 suscriptores). En todos estos casos, la *antigua* estrategia didáctica de la conferencia sigue siendo una alternativa perfectamente aplicable, pues las universidades la utilizan para compartir sus cátedras y “temas de interés para la audiencia” (Brito, Laaser y Toloza, 2012, p. 33).

Un segundo recurso proveniente de la *antigua* extensión universitaria es la presencia de profesores y estudiantes universitarios en la vida de los grupos vulnerables. Aunque existen diversos grupos y programas —todos ellos loables— que intervienen en las comunidades actualmente, con el afán de mejorar las condiciones de vida de la población, todavía resulta débil e insuficiente la presencia real de las universidades en la periferia de las ciudades mexicanas, en las colonias y barrios marginales.⁴ Y esto resulta desalentador, pues mientras las casas de estudios cuentan con grandes expertos y magníficas aportaciones, estas no trascienden a los sectores marginados, que son quienes más les necesitan.

El desarrollo de la extensión universitaria en estos sectores puede contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la gente, a cuidar su salud y a multiplicar sus oportunidades, e incluso a desarraigar nociones que han lastrado durante décadas la convivencia al interior de las poblaciones. Un ejemplo de estas, la conocida frase “yo en mi casa hago lo que quiero”, es el principio en que se fundan los abusos cometidos por personas que producen ruido intrusivo con sus aparatos de sonido,

4 Consultar al respecto los trabajos de Gómez Mantilla / Figueroa, y de Cano, anteriormente citados.

atropellando así el derecho a una vida tranquila que tienen los demás. Sobre este fenómeno escribe Domínguez: “el trasfondo de los problemas del ruido no es tanto vivir unos muy cerca de los otros, sino no saber vivir con los demás” (2016, p. 129). La extensión universitaria puede ayudar a prevenir este tipo de conductas antisociales, al enseñar precisamente cómo “vivir con los demás”, mediante enfoques de derechos humanos, salud mental, ciudadanía y bienestar comunitario, evitando así la erosión del tejido social.

Un tercer *antiguo* recurso que puede ser empleado por la extensión universitaria, es la presencia de extensionistas en las empresas. A principios del siglo xx, uno de los lugares donde se desarrollaba la extensión universitaria eran las fábricas o los talleres. En estos recintos, los extensionistas solían ofrecer sus conferencias a los trabajadores.⁵ Tenemos que preguntarnos si en verdad esto ya no resulta necesario. Porque hay muchos saberes prácticos que se pueden transmitir a los trabajadores *in situ*, en su propio lugar de trabajo. Conferencias breves sobre temas tan necesarios como la conservación de la salud, la forma en que se administra el salario, los hábitos de higiene, el respeto a los demás, etc. Existen muy diversas esferas de las actividades humanas que pueden ser mejoradas mediante este aprendizaje de carácter práctico.

Por último, para mostrar que la extensión universitaria que se realizaba a fines del siglo xix o en las primeras décadas del siglo pasado no debe ser considerada de manera automática como una *etapa superada*, habría que reconocer que dio origen a tres vertientes que presentan una gran vitalidad en el México contemporáneo: la educación continua, la educación abierta y la educación a distancia. Pero sobre estos temas todavía queda mucho por investigar, y mucho por aprender.

5 En noviembre de 1912, por ejemplo, profesores de la Universidad Popular Mexicana como Alfonso Pruneda, Martín Luis Guzmán y Alba Herrera y Ogazón, dieron clases a los obreros en la Fábrica de calzado Excelsior, en la ciudad de México (Torres, 2009, p. 266).

Referencias

- ANUIES (2004), *Documento estratégico para la innovación en la educación superior, México*, México, ANUIES.
- Bittner, W. S. (1920), *The University Extension Movement*, EE.UU., Washington, Government Printing Office.
- Brito, J. G.; Laaser, W. y E. A. Toloza (2012), “El uso de redes sociales por parte de las universidades a nivel institucional. Un estudio comparativo”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, (32), pp. 1-38.
- Caballo, M. B.; Caride, J. A.; Gradaille, R. y H. Pose (2014), “Los Massive Open On Line Courses (MOOCs) como extensión universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 43-61.
- Cano, A. (2015), “La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos”, en A. Acosta et al., *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, pp. 287-380, Argentina, Buenos Aires, CLACSO.
- Cano, A. y D. Castro (2018), “La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay”, *Andamios*, 13(31), pp. 313-337.
- Domínguez, A. L. (2016), “Vivir juntos, vivir con otros: proximidad sonora y conflicto social. Letra. Imagen. Sonido”, *Ciudad Mediatizada*, (15), pp. 129-145.
- Dougnac, P. (2016), “Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2(53), pp. 1-19.
- Enríquez, S. y S. B. Gargiulo (2014), “La jerarquización de la extensión universitaria, sus destinatarios y sus nuevas modalidades como medio para transformar la sociedad”, en VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe y II Jornadas de Extensión de AUGM, Argentina, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Gómez de Mantilla, L. T. y S. P. Figueroa (2011), “Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas”, *Ciencia Política*, 12, pp. 109-146.
- Grosso, J. L. (2018), “Las resonancias del corazón nos lo advierten. Los estudiantes universitarios de 1918 y nosotros”, en III Congreso Internacional

- de Educación “Educación y universidad para la transformación social. Balances y desafíos a 100 años de la Reforma de Córdoba”, pp. 47-68, Ecuador, Azogues, Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Harris, W. T. (1890), *University and School Extension*, EE.UU., Washington, The National Educational Association.
- Koselleck, R. (1967), “Richtlinien für das Lexikon politisch-sozialer Begriffe der Neuzeit”, *Archiv für Begriffsgeschichte* (11), pp. 81-99.
- Lezcano-Calderón, S. (2014), “La sistematización de experiencias en la extensión universitaria y en el fortalecimiento de la relación universidad y sociedad”, *Universidad en Diálogo*, IV(1), pp. 81-91.
- Martín, A. (2007), “La extensión universitaria dentro de 25 años”, en *Proyecto Atalaya, La extensión universitaria que viene: estudio prospectivo de escenarios ideales*, pp. 61-70, España, Cádiz, Universidades Públicas Andaluzas / Universidad de Cádiz.
- Molina, A. (2015), “Extensión universitaria, la función olvidada”, *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 21, pp. 1-3.
- Molina, A., y T. Ejea (2017), “Los caminos de la extensión universitaria en México. Modelos de tercera función sustantiva universitaria y su pertinencia regional”, en J. O. Castro (comp.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*, pp. 135-154, Argentina, Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa.
- Ortiz-Riaga, M. C. y M. E. Morales-Rubiano (2011), “La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias”, *Educ.Educ.*, 14(2), pp. 349-366.
- Palacios Morini, L. (1908), *Las universidades populares*, España, Valencia, Imprenta de la Casa Editorial.
- Piga, D. (1981), “La extensión como comunicación”, en J. Fernández (coord.), *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*, pp. 75-87, México, México, UNAM / Dirección General de Publicaciones.
- Prado, G. H. (2012), “El compromiso de Rafael Altamira con la extensión universitaria ovetense y su difusión en América”, *Canelobre. Revista del Instituto Alicante de Cultura Juan Gil-Albert*, 59, pp. 81-91.
- Ramallo, M.; Presman, B. y M. Ferreiro (2015), “Reflexiones sobre la responsabilidad social de la universidad en nuestro país. Una mirada desde los procesos de cambio y las políticas”, en C. Pérez Centeno (comp.), *II Congreso Internacional “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva*

- reforma universitaria en América Latina*”, pp. 69-81, Argentina, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ramírez-Ochoa, M. (2016), “Posibilidades del uso educativo de Youtube”, *Ra Ximhai*, 12(6), pp. 537-546.
- Serna, G. (2007), “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), pp. 1-7.
- Stuart, James (1894), “The origin of University Extension”, *University Extension, The Official Organ of the American Society for the Extension of University Teaching*, 3, pp. 417-434.
- Suárez, J. M. (2007), “Breve reflexión sobre la extensión universitaria en el siglo XXI”, en *Proyecto Atalaya. La extensión universitaria que viene: estudio prospectivo de escenarios ideales*, pp. 9-14, España, Cádiz, Universidades Públicas Andaluzas / Universidad de Cádiz.
- Tommasino, H. y A. Cano (2016), “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”, *Universidades*, (67), pp. 7-24.
- Torres, M. (2009), *Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (ciudad de México, 1912-1920)*, México, México, UNAM / Coordinación de Humanidades.
- Tunnermann, C. (1981), “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”, en J. Fernández (coord.), *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*, pp. 31-74, México, México, UNAM / Dirección General de Publicaciones.
- Villanueva, E. F. (2016), “La creación de universidades en la Argentina reciente: una política pública que transforma la misión social de las universidades”, en R. Arias y Y. E. de la Garza, *La misión social de las universidades de las Américas*, pp. 135-148, México, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Medios electrónicos citados (activos en septiembre de 2020):

Julioprofe. Disponible en: <https://www.youtube.com/user/julioprofe>.

You Tube Edu. Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCSSle-ksYROYQo8uQGHVq4qQ>

UNED. Disponible en: <https://www.youtube.com/user/uned>.

UPM. Disponible en: <https://www.youtube.com/user/UPM>.

6

LA IMPORTANCIA DE LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL EMPENDIMIENTO EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

GABRIELA VILLANUEVA LOMELÍ¹

PEDRO DANIEL AGUILAR CRUZ²

Resumen

El emprendimiento se ha convertido en un factor principal que detona el crecimiento económico, además, favorece los procesos de innovación, la transferencia de tecnología y ayuda al desarrollo social. Es por ello que en los últimos años las universidades han comenzado a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades emprendedoras que permitan la detonación de nuevos negocios en los estudiantes, por lo cual la inserción del emprendimiento en los programas educativos se ha vuelto una tarea importante. En el presente, se realizó una revisión de literatura conceptual y empírica que permitiera identificar la importancia de la inserción de la educación del emprendimiento en sis-

-
- 1 Maestra en Dirección de Mercadotecnia y candidato a doctor en Ciencias de la Administración por la Universidad de Guadalajara; es profesora de tiempo completo adscrita al Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y funge como jefa de la Unidad de Centros de Emprendimiento e Innovación de la Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación de la Universidad de Guadalajara.
 - 2 Maestro en Dirección de Mercadotecnia y candidato a doctor en Ciencias de la Administración por la Universidad de Guadalajara; es profesor de asignatura adscrito al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y colaborador de la Unidad de Centros de Emprendimiento e Innovación de la Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación de la Universidad de Guadalajara.

temas de educación y cómo este impacta en el desarrollo de la actividad emprendedora. Mediante dicha revisión, diversos autores señalan que la educación del emprendimiento muestra una fuerte relación con la intención emprendedora, así como en la formación de conocimientos básicos y especializados para el emprendimiento, por lo cual se planteó una discusión en torno a la importancia de la inserción de este tema en las instituciones de educación superior. De igual manera, deja un amplio espectro de futuras líneas de investigación para el análisis de este fenómeno en México.

Palabras clave: Emprendimiento; Educación Emprendedora, Educación del Emprendimiento, Educación Superior

Introducción

El emprendimiento lo podemos definir como el proceso de creación de nuevas empresas a través de la identificación de oportunidades y el desarrollo de innovación, asimismo, se ha posicionado como un factor determinante que conduce al crecimiento de la economía, además de ser un mecanismo para el desarrollo social (Rasmussen y Sorheim, 2006; en Farhangmehr *et al.*, 2016). Es por esta razón que actores sociales, políticos y económicos han comenzado a prestar mayor atención a este fenómeno.

La generación de habilidades, conocimientos, actitudes, etc., se han convertido en parte fundamental para la explotación de oportunidades a través de la introducción de nuevos productos y/o servicios, por lo cual el término de educación del emprendimiento se ha comenzado a posicionar como un campo de estudio y aplicación destacado (Maresch *et al.*, 2016). Ante lo anterior, la educación desempeña un papel fundamental y las universidades han comenzado a contribuir mediante la incorporación del emprendimiento en sus modelos de educación superior (Iglesias *et al.*, 2016).

Nabi *et al.* (2018) afirman que la educación del emprendimiento se ha convertido en un factor clave, ya que permite generar conocimiento del emprendimiento (Fretschner y Weber, 2013), desarrolla la intención emprendedora de los estudiantes (Pittaway y Cope, 2007) y facilita la creación de empresas (Habi *et al.*, 2010). De igual manera,

Belitski y Heron (2017) argumentan que la educación emprendedora facilita la colaboración entre las universidades, el gobierno y la sociedad (Tether y Tajar, 2008), los cuales se ven beneficiados por la difusión del conocimiento.

Por ello, la presente investigación en un primer momento hace una revisión teórica de los términos de emprendimiento y educación del emprendimiento, posteriormente se realizó una revisión de sistemática de artículos científicos que no tuvieran más de cinco años de publicación, en bases de datos multidisciplinares tales como: Emerald, Sage Journals, Science Direct, y Springer, mediante una técnica exploratoria la cual nos permite “detectar y obtener conclusiones justificadas que aporten relevancia” (Saura *et al.*, 2017, p. 49) a la presente investigación, esto con el objetivo de encontrar las principales contribuciones del emprendimiento educativo tanto desde un marco teórico como de uno empírico, para identificar sus principales aportaciones prácticas en otras Instituciones de Educación Superior (IES), y a manera de discusión y conclusión se busca enfatizar la importancia de la inserción de una educación enfocada al emprendimiento en los sistemas superiores educativos.

Antecedentes y definición del emprendimiento como campo de estudio

El emprendimiento como campo de estudio fue introducido por Knight en el año de 1921 (Meyer *et al.*, 2002), el cual enfatizaba que la forma de generar ganancias en el emprendimiento era a través del riesgo y la incertidumbre (Brouwer, 2002). Posterior a este, surge Schumpeter en 1934 con su aportación al emprendimiento enfocado hacia la innovación, ya que definía al emprendimiento como una serie de nuevas composiciones consecuencia de la generación de nuevas cosas o la implementación de mejoras a las ya existentes, las cuales se podían traducir en la introducción de nuevos productos, diferentes métodos de producción, exploración y explotación en nuevos mercados y nuevas cadenas de valor (Meyer *et al.*, 2002). Dicha aportación ha dado paso a la vinculación del emprendimiento con la innovación y ha perdurado en el campo de estudio. La tabla

1 identifica las principales definiciones realizadas al campo de estudio del emprendimiento.

Tabla 1
Principales definiciones de emprendimiento

Autor	Definición
Kizner (1973)	Emprendimiento es la habilidad de percibir nuevas oportunidades. Este reconocimiento y apropiación tiende a corregir el mercado y brindar un equilibrio al mismo.
Drucker (1985)	El emprendimiento es el acto de innovar e implica dotar a los recursos existentes con nuevas capacidades de generación de riqueza.
Stevenson et al. (1985)	El emprendimiento es la búsqueda de nuevas oportunidades sin preocuparse por los recursos y capacidades actuales.
Low y MacMillan (1988)	Emprendimiento es la creación de una nueva empresa.
Gartner (1988)	Emprendimiento es la creación de una organización, el proceso con el cual nuevas empresas surgen.
Timmons (1997)	Emprendimiento es la manera de pensar, razonar y actuar obsesiva con la oportunidad con un enfoque holístico y un balance de liderazgo.
Venkataraman (1997)	El emprendimiento busca la manera de entender cómo se brindan las oportunidades para traer a la existencia a futuros productos y servicios que son descubiertos, creados y explotados, por quién y con qué consecuencias.
Morris (1998)	Emprendimiento es el proceso a través del cual los individuos o los equipos crean valor al reunir paquetes únicos de entradas de recursos para explotar oportunidades en un ambiente. Puede ocurrir en cualquier contexto organizacional y trae como consecuencia una variedad de posibles resultados, incluyendo nuevas empresas, productos, servicios, mercados y tecnologías.
Sharma & Chrisman (1999)	Emprendimiento engloba actos de creación, renovación o innovación organizacional, la cual ocurre con o sin una empresa existente.

Fuente: Basado en G. Meyer, H. Neck y M. Meeks, "The Entrepreneurship-Strategic Management Interface", en M. Hitt, R. Ireland, S. Camp y D. Sexton (eds.). *Strategic Entrepreneurship: Creating a New Mindset*, Blackwell Publishing, 2002, p. 22.

Por lo cual, el emprendimiento lo podemos visualizar como un proceso de creación o aprovechamiento de oportunidades para la creación de nuevos entes económicos por una o conjunto de personas con intereses empresariales denominados emprendedores; además, dicho proceso

debe contener componentes de innovación, riesgo y resolución de problemas sociales, ambientales y/o culturales.

Bajo enfoques más modernos, Kurakto (2017) menciona que el emprendimiento es un concepto integrado que hace inferencia al negocio individualista con un cierto grado de innovación, además de que se fundamenta en la capacidad de encontrar y percibir oportunidades, tomar riesgos, así como la tenacidad para llevar una idea a la realidad.

Read *et al.* (2017) integran la actividad del emprendimiento bajo cuatro principios; el primero con la creación y el comienzo de algo; segundo, la evaluación de oportunidades, con el objetivo de reducir la incertidumbre; tercero, la preparación de incertidumbres; y cuarto, la formación de equipos y alianzas.

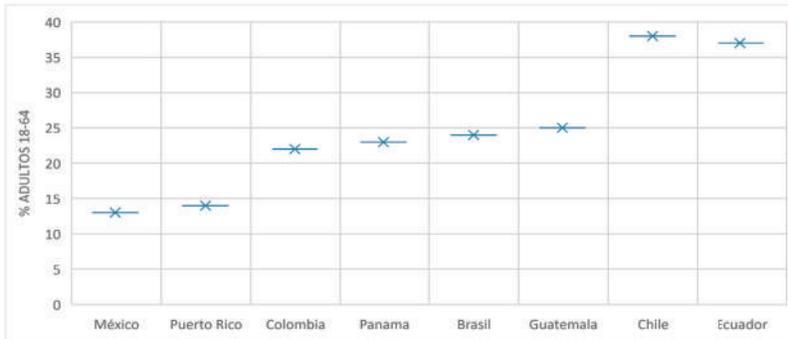
Por esto, el emprendimiento puede caracterizarse por la creación de algo nuevo, mediante el aprovechamiento de oportunidades con cierto grado de incertidumbre. El Global Entrepreneurship Monitor (GEM) define al emprendimiento como “Cualquier intento de creación de nuevos negocios o nuevas empresas, como el autoempleo, una nueva empresa o la expansión de un negocio ya existente, por un individuo o un equipo de personas o por un negocio ya establecido”.

Dada la identificación del emprendimiento como un factor clave para el desarrollo económico, mediante el fomento a la creación del empleo, la competitividad, así como su aportación al desarrollo de innovación y transferencia de tecnología, es importante identificar la posición que el emprendimiento tiene en México. El último reporte realizado por el GEM 2019/2020, tal como lo demuestra la figura 1, menciona que la Actividad Emprendedora en Etapa Temprana³ en América Latina es de las más altas, ya que seis de sus economías demuestran los porcentajes más altos entre los 50 países que comprende el estudio, liderado por países como Ecuador y Chile, es decir, más de un adulto

3 TEA, por sus siglas en inglés, se refiere a la proporción de adultos que participan activamente en iniciar o administrar nuevos negocios, por lo cual contempla personas entre 18 a 64 años, ya sea que estén iniciando un nuevo negocio (emprendedores nacientes) o personas que ya se encuentren ejecutando un nuevo negocio (personas con nuevos negocios). Se considera emprendedores nacientes a todos aquellos que han comprometido recursos para iniciar un negocio pero que aún no han pagado salarios durante tres meses. Las personas con nuevos negocios son aquellas que ya han pagado sueldos y salarios durante tres o más meses, pero menos de 42.

por cada tres está comenzando un negocio en estos países. Sin embargo, la estadística en México es sumamente inferior, ya que solamente menos del 15 % de nuestra población adulta (18-64 años) está comenzado un negocio (Bosma *et al.*, 2020).

Figura 1
Tasa de TEA (% adultos) en América Latina



Fuente: Adaptado de N. Bosma, S. Hill, A. Ionescu-Somer, D. Kelley, J. Levie y A. Tarnawa, *Global Entrepreneurship Monitor: Reporte Global 2019/2020*, Global Entrepreneurship Research Association, GERA, 2020, p. 37.

Sin embargo, Martínez *et al.* (2019) afirma que la situación de emprendimiento en México se ve favorecida por las condiciones macroeconómicas del país y del tamaño de mercado, ya que la demanda de productos y servicios incrementa constantemente; esto trae como consecuencia que se requiera una oferta que permita cubrir toda la demanda de la sociedad.

Dado lo anterior, es fundamental que las instituciones de educación superior (IES) sean factor clave para la actividad emprendedora, ya que una educación enfocada al emprendimiento puede motivar a los alumnos a tomar la decisión de comenzar con su negocio propio, además, les brindaría las habilidades necesarias para identificar, evaluar y desarrollar ideas basadas en oportunidades, con un margen alto de éxito en el mercado (Neck y Greene, 2011).

Definición y características del Emprendimiento educativo

Hahn *et al.* (2017) definen al emprendimiento educativo como “cursos, programas y procesos pedagógicos ofrecidos a los estudiantes para desarrollar o fortalecer sus rasgos actitudes y habilidades empresariales” (p. 948) y son parte de la estrategia que las universidades han implementado para hacer frente a un entorno cada vez más cambiante y exigente (Laukkanen, 2000). Por otro lado, Jones e English (2004) afirman que la educación emprendedora puede verse como un proceso que brinda a las personas las capacidades necesarias para el reconocimiento de oportunidades en el mercado, además, les brinda la visión, el conocimiento y las habilidades para hacer frente a estas (Zamberi, 2013).

Desde hace ya algunos años, el impacto del emprendimiento ha dado paso al diseño y a la puesta en marcha de políticas públicas con el fin de detonar un elemento que es crucial para el desarrollo económico y social; ante este panorama, el estudio y el desarrollo del área emprendimiento educativo ha tenido un rápido crecimiento en las IES alrededor del mundo debido a sus múltiples beneficios en el área de la investigación y la educación (Karimi *et al.*, 2014), ya que el emprendimiento educativo nace con el objetivo de reducir la brecha entre el conocimiento y la acción para transformar la teoría en realidades viables, además, permite reducir los obstáculos jerárquicos entre los profesores y la comunidad estudiantil (Huq y Gilbert, 2017).

De la misma manera, Nabi *et al.* (2017) afirma que desde que se inició con el primer programa educativo de emprendimiento en la escuela de negocios de Harvard en el año de 1947, estos se han incrementado de manera rápida y global (Kurakto, 2005; Solomon, 2007), ya que puede mejorar las habilidades, los conocimientos y las actitudes para detonar el emprendimiento en los estudiantes (Greene y Saridakis, 2008). De igual manera, McMullan y Long (1987) identificaron que la educación emprendedora se ha convertido en un componente que permite desarrollar nuevas estrategias para el fomento al desarrollo económico, además, funge como una herramienta adicional para el capital de riesgo e impulsa las incubadoras de negocios como una herramienta especializante.

Gibb (1999, 2005; citado en Zamberi, 2012) menciona que la introducción de la educación del emprendimiento puede verse a través de tres objetivos: desarrollar una amplia comprensión del emprendimiento (Chen *et al.*, 1998; Jack y Anderson, 1999); obtener una mentalidad emprendedora (Hytti y O'Gorman, 2004; Loudon y Smither, 1999); y por último, saber cómo iniciar o desarrollar una empresa de manera exitosa (Solomon *et al.*, 2002). Por lo cual, la integración del emprendimiento en los planes estudios podría conducir al desarrollo de una cultura de legitimación al emprendimiento (Zamberi, 2012), la cual permitirá que un mayor número de estudiantes generen una actitud emprendedora y creencias de comportamiento emprendedor (Davidsson, 1995), es decir, mayor número de estudiantes tomarían como opción la creación de una empresa al finalizar sus estudios. Bajo el mismo contexto, Brentnall *et al.* (2018, p. 405) mencionan que el emprendimiento educativo puede aplicarse a través de tres enfoques: “la aplicación contextual de las características y cualidades emprendedoras; un estado de ser emprendedor y la creación de un clima emprendedor y una estructura de apoyo” (Raten y Usmanij, 2020).

Ndou *et al.* (2019) afirman que la educación emprendedora debe contener cinco componentes: el objetivo, el público objetivo, el contenido, los métodos pedagógicos y la involucración de otras partes interesadas. Los objetivos deben enfocarse en la concientización de la importancia del emprendimiento, así como el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes para poder identificar y explotar oportunidades empresariales y asegurar su crecimiento (Alberti *et al.*, 2005; Fayolle y Gailly, 2008; Bischoff *et al.*, 2017). Por otro lado, el emprendimiento debe tratarse como una actividad que necesita de diversas áreas de estudio, por lo cual es fundamental que el emprendimiento pueda integrarse en planes de estudios de diferentes contextos disciplinarios, además, el público objetivo deben ser todos los estudiantes de niveles de educación media superior, pregrado y posgrados (EC, 2008). El tercer componente, los contenidos, debe ir desde la conceptualización básica hasta programas especializados y experimentales que fomenten la construcción de proyectos, así como su crecimiento y sostenibilidad; es importante reiterar que dichos proyectos sean trabajados bajo un

enfoque transdisciplinario (Fayolle, 2013; Gibb *et al.*, 2009). Los métodos pedagógicos deben ser basados en la práctica, con el objetivo de capacitar a los estudiantes en la creación de algo con alto valor fomentando la creatividad (Hagvall *et al.*, 2017; Seikkula-Leino *et al.*, 2010). Por último, el componente de la integración de otras partes interesadas en la actividad emprendedora se puede realizar de manera exitosa a través de diferentes sectores sociales, políticos y económicos, por lo cual es necesario que se involucre la participación de estos sectores, que son necesarios en dicho proceso (Isenberg, 2010; Nambisan y Baron, 2013), esto podría generar la amplitud de conocimiento para las instituciones públicas con el fin de orientar y diseñar políticas públicas eficaces para alentar la actividad emprendedora.

El impacto de la educación del emprendimiento

La revisión de literatura empírica realizada arroja que aún no se puede obtener un dato confiable sobre el impacto que puede llegar a tener el emprendimiento educativo, ya que algunos afirman una posición negativa en torno a esta relación. Sin embargo, autores como Cui *et al.* (2019), mediante un estudio cuantitativo transversal en estudiantes de China, demostraron que la educación emprendedora tiene un impacto positivo en la mentalidad emprendedora, sobre todo, las actividades extracurriculares que impactan en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, Barba y Atienza (2018), mediante su estudio realizado a estudiantes de las áreas de ingeniería, demostraron que la formación emprendedora dentro de los planes educativos mejora las intenciones de comportamiento emprendedor. Estas dos investigaciones contribuyen a demostrar que la educación del emprendimiento apoya de manera sustancial a la legitimación cultural del emprendimiento. Aunado a lo anterior, otros autores como Alaref *et al.* (2020) y Din *et al.* (2016) han encontrado que la educación del emprendimiento contribuye de manera significativa a la generación de conocimiento y al desarrollo de habilidades y actitudes hacia el emprendimiento, ya que sus resultados arrojan que los estudiantes que tienen un acercamiento al emprende-

miento mediante sus planes educativos, muestran una propensión a la creación de empresas una vez terminados sus estudios universitarios.

De igual manera, bajo un aspecto cognitivo del individuo, Oo *et al.* (2018) demostró que la educación del emprendimiento es fundamental en la actividad emprendedora, siempre y cuando los países que la desarrollan muestren mayores índices de individualismo y tenga una mayor propensión al riesgo; esto trae como consecuencia que la educación del emprendimiento llegue a tener impactos significativos en la cultura.

Por otro lado, Kirby (2018) y Agboola (2020) identificaron que la importancia de la educación del emprendimiento radica en que los estudiantes pueden formarse una manera de pensar que les permita identificar oportunidades y generar un proceso de cambio en el aprendizaje, no solamente en educación superior sino en todos los niveles educativos, y cuya visión debe verse a largo plazo con el objetivo de facilitar las actividades y generar un enfoque de conocimiento orientado al emprendimiento (Zali *et al.*, 2018), ya que, bajo esta misma dirección, Brüne y Lutz (2019) encontraron que los planes de estudio enfocados al emprendimiento tienen un mayor impacto en el estudiante si son menos orientados al logro y más al desarrollo de capacidades.

De igual manera, Bischoff *et al.* (2018) señalan que para que el emprendimiento educativo pueda tener un impacto significativo en los estudiantes, debe considerarse una integración de todo un entorno externo, en el que participen activamente en la colaboración con las universidades para implementar una serie de propuestas que resulten beneficiosas para el emprendimiento. Bajo esta misma perspectiva, según Qureshi y Mian (2020) la transferencia del conocimiento también juega un factor clave, ya que puede asegurar el éxito de la aplicación del emprendimiento en contextos educativos, puesto que promueve la calidad de los programas educativos, la capacidad de absorción y recepción de conocimiento e impulsa factores motivacionales.

Por último, la tabla 2 muestra una breve concentración de las principales aportaciones teóricas revisadas.

Tabla 2

Resumen de los principales hallazgos de la literatura revisada

Autor (año)	Objetivo	Método	Principales resultados
Agboola (2020)	Demostrar que la educación formal en sus diferentes etapas es un determinante incremental y significativo en la intención emprendedora.	Análisis de tabulaciones cruzadas y regresión jerárquica con datos del GEM 2010 de 2,604 adultos en Nigeria.	La educación emprendedora en niveles básico y medio superior es un predictor significativo para el emprendimiento, mientras que no se encontró una fuerte evidencia en etapas de educación superior.
Alaref <i>et al.</i> (2020)	Determinar el impacto a mediano plazo de la educación del emprendimiento en estudiantes universitarios cuatro años después de su graduación.	Estudio longitudinal de ocho años; se encuestaron a 1,702 estudiantes de universidades de Túnez al momento de comenzar sus estudios superiores, al finalizar, y tres o cuatro años posteriores a su graduación.	A corto plazo se encontró que hubo pequeños impactos enfocados al autoempleo y aspiraciones hacia el futuro, mientras que en el mediano plazo no hay impacto sostenido en el accionar, sino en el conocimiento duradero.
Dou <i>et al.</i> (2019)	Determinar si la educación del emprendimiento produce un efecto en la disposición de las personas para iniciar sus propios negocios	Se realizó un análisis estructural factorial mediante una encuesta aplicada a estudiantes con programas de emprendimiento en diversas universidades del Sureste de China, el constructo se realizó mediante la integración y adaptación de diversos modelos teóricos.	La educación del emprendimiento es significativa cuando existe todo un conjunto holístico con factores externos a la universidad, pero desempeñando este último un papel fundamental en el desarrollo de actividades emprendedoras para los alumnos.

6. La importancia de la inserción de la educación del emprendimiento en los sistemas de educación superior

Autor (año)	Objetivo	Método	Principales resultados
Cui <i>et al.</i> (2019)	La educación emprendedora tiene un impacto significativo en la mentalidad emprendedora.	Modelo de correlaciones con datos recabados de quince instituciones de educación superior en China con una muestra de 1,428 estudiantes	La educación emprendedora tiene un impacto significativo en la inspiración hacia el emprendimiento, por lo cual la promoción del emprendimiento educativo es fundamental, considerando las experiencias de aprendizaje.
Barba y Atienza (2018)	Identificar el papel que desempeña la educación del emprendimiento en el desarrollo de actividades emprendedoras.	Muestra de 423 estudiantes de ingeniería industrial y computacional de España, se realizaron regresiones lineales.	La educación del emprendimiento tiene una contribución positiva en la intención emprendedora
Brüne y Lutz (2019)	Los efectos a corto plazo que tiene el emprendimiento educativo en niños y adolescentes.	21 artículos científicos de corte cuantitativo y cualitativo sobre los efectos de la educación del emprendimiento en las escuelas.	Se determinó que existe un efecto positivo si la educación no está orientada hacia el logro, además, se identificó que tiene un efecto negativo en hombres adolescentes.
Din <i>et al.</i> (2016)	Evaluar la efectividad de los programas de reducción del emprendimiento en estudiantes universitarios de Malasia.	Con 130 estudiantes de una universidad pública de Malasia se realizó un análisis mediante una correlación y regresiones lineales.	Fuerte relación en los planes de negocios enfocados al emprendimiento con el pensamiento del riesgo, la autoeficacia y la efectividad en torno al emprendimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Basado en la información obtenida de la revisión de literatura, se puede vislumbrar la importancia que tiene la educación del emprendimiento para los estudiantes de educación superior, sin embargo, es importante establecer los objetivos con los cuales se quiere llegar a impactar, además de establecer las directrices con las cuales la educación del emprendi-

miento debe tener su propósito, ya que por un lado vemos el desarrollo de conocimiento, mientras que por otro el desarrollo de habilidades. Por esto, las universidades deben plantear qué lineamientos quieren seguir, si la generación de conocimiento sobre la creación de empresas o el desarrollo de habilidades y aptitudes emprendedoras que funjan como un elemento adicional en su formación académica.

Consideraciones

De acuerdo con los estudios analizados se concluye que la educación del emprendimiento ha comenzado a generar relevancia como campo de estudio, además de su inserción como parte de un proceso de aprendizaje en diversas universidades alrededor del mundo; además, ha propiciado la generación de estrategias universitarias encaminadas al favorecimiento de un ecosistema que promueva el emprendimiento y con ello la innovación y la transferencia de tecnología y conocimiento.

El presente trabajo analiza la importancia de la inserción de la educación del emprendimiento en los sistema de educación superior, basado en una revisión de literatura conceptual y empírica, se encontró que la educación orientada hacia la creación de empresas afecta de manera positiva al comportamiento empresarial, esto podría plantear la posibilidad de que mediante estas medidas se podría ir desarrollando una legitimación del emprendimiento, donde la creación de una empresa pueda ser aceptada como una carrera viable y oportuna a desarrollar de manera profesional una vez concluidos los estudios superiores. Además, plantea la posibilidad de que las personas que no tengan un interés por el emprendimiento puedan generar un impacto positivo en su comportamiento en torno al emprendimiento. De igual manera, la importancia de la educación del emprendimiento es significativa por el hecho del desarrollo de habilidades específicas, no solamente para la creación, descubrimiento y explotación de oportunidades de mercado, sino la posibilidad de desarrollar habilidades blandas que permitan competir en un contexto profesional que demanda cada vez

más actitudes, habilidades y conocimientos a consecuencia de diversos fenómenos sociales, ambientales, políticos y económicos.

Es importante recalcar que los esfuerzos por la legitimación del emprendimiento a través de la educación del emprendimiento se verían disminuidos sin contextos externos totalmente orientados a facilitar la creación de empresas, es decir, tanto el gobierno federal, como los gobiernos estatales y municipales deben actuar de manera sistemática con el fin de impulsar políticas públicas aterrizadas y contextualizadas a cada región; además, el entorno empresarial se debe volver más flexible con las empresas de reciente creación con el objetivo de establecer directrices eficientes para impulsar la supervivencia de las empresas de reciente creación. Por último, que exista una integración de esfuerzos por parte de las universidades para que la educación del emprendimiento y no sea solamente contemplada en las aulas como parte de los programas curriculares, sino que existan dependencias orientadas que asesoren, vinculen e impulsen al estudiante a facilitar su proceso de emprendimiento, sin olvidar el tema de transdisciplinariedad que sin duda es parte fundamental para asegurar el éxito de la educación del emprendimiento, es decir, la enseñanza del emprendimiento no se debe limitar solo a las ciencias económico-administrativas, sino a otras ciencias puras, ciencias humanas, y, de igual manera, al arte.

Se plantea por lo tanto que la educación del emprendimiento no comience en una etapa de pregrado, sino en los sistemas de educación media superior, es decir, con los estudiantes de bachillerato que se encuentran en una etapa de elección profesional y son más susceptibles a generar un cambio evidente en su actitud hacia el emprendimiento, y esto podría impulsar que en niveles de pregrado y posgrado pueda existir un seguimiento y acompañamiento que asegure el éxito de la creación de empresas. Cabe destacar que estos esfuerzos se verían mermados si los educadores no se encuentran lo suficientemente capacitados en temas actuales para la identificación de problemáticas sociales y la explotación de estas, por lo cual establecemos que es transcendental que existan metodologías o guías articuladas para la creación y aprovechamiento de oportunidades que permitan la generación y explotación de ideas de negocio,

además de metodologías para la incubación de empresas y para su aceleración, todo a través de un sistema articulado en las mismas universidades.

Por último, dadas las demandas y los cambios sociales a nivel mundial que tienen repercusiones en cualquier contexto regional, las políticas, los programas educativos y todos los esfuerzos que conjuntan el emprendimiento deben comenzar a plantearse y generar un cambio de estrategia orientado a generar un impacto a nivel social, ambiental y cultural que, sin duda, permitan detonar el desarrollo económico y social de regiones vulnerables, hacer frente a la degradación ambiental con los cambios climáticos y la transición energética.

A manera de futuras investigaciones, se puede plantear si la creación de fondos universitarios destinados al apoyo a la creación y desarrollo de proyectos productivos elaborados por las comunidades universitarias con altas capacidades de crecimiento e impacto social pueden generar un impacto significativo en el emprendimiento y, por ende, en el crecimiento económico.

Referencias

- Agboola, O. (2020), "Framework for School Stage Entrepreneurship Education in Nigeria", *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/2515127419899484>.
- Alaref, J.; Brodmann, S, y P. Premand (2020), "The Medium-term Impact of Entrepreneurship Education on Labor Market Outcomes: Experimental Evidence from University Graduates in Tunisia", *Labour Economics*, 62. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101787>.
- Alberti, F.; Sciascia, S.; y A. Poli (2005), "The Domain of Entrepreneurship Education: Key Issues", *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2(4), pp. 453-482.
- Barba, V. y C. Atienza (2018), "Entrepreneurial Intention among Engineering Students: The Role of Entrepreneurship Education", *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), pp. 53-61. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.04.001>.

- Belitski, M. y K. Heron (2017), "Expanding Entrepreneurship Education Ecosystems", *Journal of Management Development*, 36(2), pp. 163-177. Disponible en: <http://doi.org/10.1108/JMD-06-2016-0121>,
- Bischoff, K.; Volkmann, C. y D. Audretsch (2018), "Stakeholder Collaboration in Entrepreneurship Education: An Analysis of the Entrepreneurial Ecosystems of European Higher Educational Institutions", *The Journal of Technology Transfer*, 43, pp. 20-46. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9581-0>.
- Bosma, N.; Hill, S.; Ionescu-Somers, A.; Kelley, D.; Levie, J. y A. Tarnawa (2020), *Global Entrepreneurship Monitor, 2019/2020. Global Report*, Global Entrepreneurship Research Association.
- Brentnall, C.; Rodriguez, I. y N. Culkin (2018), "The Contribution of Realist Evaluation to Critical Analysis in the Effectiveness of Entrepreneurship Education Competitions", *Industry and Higher Education*, 32(6), pp. 405-417. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0950422218807499>.
- Brouwer, M. (2002), "Weber, Schumpeter and Knight on Entrepreneurship and Economic Development", *Journal of Evolutionary Economics*, 12, pp. 83-105. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s00191-002-0104-1>.
- Brüne, N. y E. Lutz (2019), "The Effect of Entrepreneurship Education in Schools on Entrepreneurial Outcomes: A Systematic Review", *Management Review Quarterly*. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11301-019-00168-3>.
- Chen, C.; Greene, P. y A. Crick (1998), "Does Entrepreneurial Efficacy Distinguish Entrepreneurs from Managers?", *Journal of Business Venturing*, 13(4), pp. 295-316. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(97\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(97)00029-3).
- Cuil, J.; Sun, J. y R. Bell (2019), "The Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Mindset of College Students In China: The Mediating Role of Inspiration and the Role of Education Attributes", *The International Journal of Management Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.001>.
- Davidsson, P. (1995), "Culture, Structure and Regional Levels of Entrepreneurship", *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*, 7(1), pp. 41-62. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/08985629500000003>.

- Din, B.; Anuar, A. y M. Usman (2016), “The Effectiveness of the Entrepreneurship Education Program in Upgrading Entrepreneurial Skills among Public University Students”, *Procedia – Social Behavioral Sciences*, 224, pp. 117-123. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.413>.
- Dou, X.; Zhu, X.; Zhang, J. y J. Wang (2019), “Outcomes of Entrepreneurship Education in China: A Customer Experience Management Perspective”, *Journal of Business Research*, 103, pp. 338-347. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.01.058>.
- EC – European Commission (2008), *Entrepreneurship in Higher Education, Especially within non Business Studies: Final Report of the Expert Group*, European Commission.
- Farhangmehr, M.; Goncalves, P. y M. Sarmento (2016), “Predicting Entrepreneurial Motivation among University Students: The Role of Entrepreneurship Education”, *Education + Training*, 58(7/8). Disponible en: <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0019>.
- Fayolle, A. (2013), “Personal Views on the Future of Entrepreneurship Education”, *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7/8), pp. 692-701. Disponible en: <http://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>.
- Fayolle, A. y B. Gailly (2008), “From Craft to Science. Teaching Models and Learning Processes in Entrepreneurship Education”, *Journal of European Industrial Training*, 32(7), pp. 569-593. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>.
- Fretschner, M. y S. Weber (2013), “Measuring and Understanding the Effects of Entrepreneurial Awareness Education”, *Journal of Small Business Managements*, 51(3), pp. 410-428. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12019>.
- Gibb, A. (1999), “Can We Build Effective Entrepreneurship Through Management Development?”, *Journal of General Management*, 24(4), pp. 1-21. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/030630709902400401>.
- (2005). *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship Education as a Lever of Change*, National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE).
- Gibb, A.; Haskins, G. e I. Robertson (2009), “Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions”, NCGE Policy Paper. Disponible en: http://www.ncge.org.uk/publication/leading_the_entrepreneurial_university.pdf.

- Global Entrepreneurship Monitor (2020), “How GEM Defines Entrepreneurship”, gem Consortium, 17 de abril. Disponible en: <https://www.gem-consortium.org/wiki/1149>.
- Greene, F. y G. Saridakis (2008), “The Role of Higher Education Skills and Support in Graduated Self-employment”, *Studies in Higher Education*, 33(6), pp. 653-672. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070802457082>.
- Hagvall Svensson, O.; Lundqvist, M. y K. Williams Middleton (2017), “Transformative, Transactional and Transmissive Modes of Teaching in Action-based Entrepreneurial Education”, en *Proceedings of ECSB Entrepreneurship Education (3E) Conference*, Cork Ireland.
- Hahn, D.; Minola, T.; Van Gils, A. y J. Huybrechts (2017), “Entrepreneurial Education and Learning at Universities: Exploring Multilevel Contingencies”, *Entrepreneurship & Regional Development*, 29(9), pp. 945-979. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376542>.
- Huq, A. y D. Gilbert (2017), “All the World’s a Stage: Transforming Entrepreneurship Education Through Design Thinking”, *Education + Training*, 59(2), pp. 155-170. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/ET-12-2015-0111>.
- Hytti, U. y C. O’Gorman (2004), “What is Enterprise Education? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries”, *Education + Training*, 46(1), pp. 11-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/00400910410518188>.
- Iglesias, P.; Jambrino, C.; Peñafiel, A. y H. Kokash (2016), “Impact of Entrepreneurship Programmes on University Students”, *Education + Training*, 58(2), pp. 209-228. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0004>.
- Isenberg, D. J. (2010), “How to Start an Entrepreneurial Revolution”, *Harvard Business Review*, 88(6), pp. 40-50.
- Jack, S. y A. Anderson (1999), “Entrepreneurial Education Within the Enterprise Culture”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5(3), pp. 110-125. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/13552559910284074>.
- Jones, C. y J. English (2004), “A Contemporary Approach to Entrepreneurship Education”, *Education & Training*, 48(8/9), pp. 416-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/00400910410569533>.

- Karimi, S.; Biemans, H.; Lans, T.; Chizari, M. y M. Mulder (2014), "The Impact of Entrepreneurship Education: A Study of Iranian Students' Entrepreneurial Intentions and Opportunity Identification", *Journal of Small Business Management*, 54(1), pp. 187-209. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12137>.
- Kirby, D. (2018), "Entrepreneurship Education: The Need for a Higher Education Revolution in the Arab World", en H. Fardoun, K. Downing y M. Mok (eds.), *The Future of Higher Education in the Middle East and Africa*, pp. 77-86, Springer International Publishing. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-64656-5_8.
- Kurakto, D. (2005), "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), pp. 577-598. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>.
- (2017), *Entrepreneurship: Theory, Process and Practice*, CENGAGE Learning.
- Laukkanen, M. (2000), "Exploring Alternative Approaches in High Level Entrepreneurship Education: Creating Micromechanisms of Endogenous Regional Growth", *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*, 12(1), pp. 25-47. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/089856200283072>.
- London, M. y J. Smither (1999), "Empowered Self-development and Continuous Learning", *Human Resource Managements*, 38(1), pp. 3-15. Disponible en: [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-050X\(199921\)38:1<3::AID-HRM2>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-050X(199921)38:1<3::AID-HRM2>3.0.CO;2-M).
- Maresch, D.; Harms, R.; Kailer, N. y B. Wimmer-Wurm (2016), "The Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of Students in Science and Engineering Versus Business Studies University Programs", *Technological Forecasting & Social Change*, 104, pp. 172-179. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.11.006>.
- Martínez, G.; Ruiz, H. y F. Mapen (2019), "Emprendimiento y competitividad internacional en México", *3C Empresa Investigación y Pensamiento Crítico*, 8(2), pp. 108-121. Disponible en: <http://doi.org/10.17993/3cemp.2019.080238.108-121>.
- Meyer, G.; Neck, H. y M. Meeks (2002), "The Entrepreneurship-strategic Management Interface", en M. Hitt, R. Ireland, S. Camp y D. Sexton

- (eds.), *Strategic Entrepreneurship: Creating a New Mindset*, pp.19-44, Blackwell Publishing.
- Nabi, G.; Holden R. y A. Walmsley (2010), “Entrepreneurial Intentions Among Students: Towards a Re-Focused Research Agenda”, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), pp. 537-51. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/14626001011088714>.
- Nabi, G.; Liñan, F.; Krueger, N. y A. Wlamsley (2017), “The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda”, *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), pp. 277-299. Disponible en: <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>.
- Nabi, G.; Walmsley, A.; Liñan, F.; Akhtar, I. y C. Neame (2018), “Does Entrepreneurship Education in the First Year of Higher Education Develop Entrepreneurial Intentions? The Role of Learning and Inspiration”, *Studies in Higher Education*, 43(3), pp. 452-467. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1177716>.
- Nambisan, S. y R. Baron (2013), “Entrepreneurship in Innovation Ecosystems: Entrepreneurs’ Self-regulatory Processes and their Implications for New Venture Success”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(5), pp. 1071-1097. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2012.00519.x>.
- Ndou, V.; Mele, G. y P. del Vecchio (2019), “Entrepreneurship Education in Tourism: An Investigation among European Universities”, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25(2019). Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.10.003>.
- Neck, H. y P. Greene (2011), “Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers”, *Journal of Small Business Management*, 49(1), pp. 55-70. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>.
- Nowinski, W.; Haddoud, M.; Lancaric, D.; Egerova, D. y C. Czeglédi (2017), “The Impact of Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy and Gender on Entrepreneurial Intentions of University Students in the Visegrad Countries”, *Studies in Higher Education*. Disponible en: <http://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359>.
- Oo, P.; Sahaym, A.; Juasrikul, S. y S. Youn-Lee (2018), “The Interplay of Entrepreneurship Education and National Cultures in Entrepreneurial Activity: A Social Cognitive Perspective”, *Journal of International Entre-*

- preneurship*, 16, pp. 398-420. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10843-0180229-4>.
- Pittaway, L. y J. Cope (2007), “Entrepreneurship Education, a Systematic Review of the Evidence”, *International Small Business Journal*, 25(5), pp. 479-510.
- Qureshi, S. y S. Mian (2020), “Transfer of Entrepreneurship Education Best Practices from Business Schools to Engineering and Technology Institutions: Evidence from Pakistan”, *The Journal of Technology Transfer*. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10961-020-09793-7>.
- Rasmussen, E. y R. Sorheim (2006), “Action-based Entrepreneurship Education”, *Technovation*, 26(2), pp. 185-194. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>.
- Ratten, V. y P. Usmanij (2020), “Entrepreneurship Education: Time for Change in Research Direction?”, *The International Journal of Management Education*, Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367>.
- Readd, S.; Sarascathy, S.; Dew, N. y R. Wiltbank (2017), *Effectual Entrepreneurship*, Routledge Taylor & Francis Group.
- Saura, J.; Palos-Sánchez, P. y A. Reyes-Menendez (2017), “Marketing a través de aplicaciones móviles de Turismo. Un estudio exploratorio”, *International Journal of World of Tourism*, 4(8), pp. 45-56.
- Seikkula-Leino, J.; Ruskovaara, E.; Ikavalko, M.; Mattila, J. y T. Rytkola (2010), “Promoting Entrepreneurship Education: The Role of the Teacher?”, *Education + Training*, 52(2), pp. 117-127. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/00400911011027716>.
- Solomon, D.; Duffy, S. y A. Tarabishy (2002), “The Estate of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis”, *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), pp. 65-86.
- Solomon, G. (2007), “An Examination of Entrepreneurship Education in the United States”, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), pp. 168-182. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/14626000710746637>.
- Zali, M.; Tootoonchy, M.; Farsi, J. y N. Faghieh (2018), “Entrepreneurship Education and Research in Iran: The Faculty of Entrepreneurship of University of Tehran”, en N. Faghieh y M. Zali (eds.), *Entrepreneurship Education and Research in the Middle East and North Africa (MENA): Perspectives on Trends, Policy and Educational Environment*, pp. 109-130, Pringer Nature

Switzerland AG. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90394-1_7.

Zamperi, S. (2013), "The Need for Inclusion of Entrepreneurship Education in Malaysia Lower and Higher Learning Institutions", *Education + Training*, 55(2), pp. 191-203. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/00400911311304823>.

7

EL DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: OPORTUNIDADES Y RETOS

RAFAEL SERRANO GONZÁLEZ¹

PAOLA LYCCETTE CORONA GUTIÉRREZ²

Resumen

En un momento clave para revisar la concepción que el desarrollo humano ha tenido en las sociedades del pasado y presente, así como lo que puede

-
- 1 Diseñador de Modas por la Universidad de Guadalajara (UDG) y egresado de la maestría en Educación Superior Internacional que cuenta con doble titulación UDG-Boston College. Se ha desempeñado en proyectos creativos de diversos medios editoriales de México y Estados Unidos, así como en la realización de trabajos cinematográficos que conformaron la selección oficial de festivales en México, Dinamarca y Francia y que le valieron el Premio ASVOFF 2014 al Mejor Cortometraje Amateur. Actualmente es profesor del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara; Secretario de la Coordinación General de Planeación y Evaluación de esta casa de estudios; responsable de la Comisión de Mejora Continua ante la Asociación Mexicana de Responsables de la Estandarización de la Información Administrativa y Financiera en las Instituciones de Educación Superior, A.C.; y representante institucional de la UDG ante Jalisco Educado.
 - 2 Es licenciada en Mercadotecnia y maestra en Diseño y Desarrollo de Nuevos Productos por la Universidad de Guadalajara (UDG). Ha colaborado en áreas de desarrollo de producto y gerenciales en la iniciativa privada. Actualmente es profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Tonalá de la UDG y Coordinadora General de Planeación y Evaluación en la misma casa de estudios. Participa en distintas redes y asociaciones entre las que destacan: Asociación Mexicana de Responsables de la Estandarización de la Información Administrativa y Financiera en las Instituciones de Educación Superior, A.C., en la que es vicepresidente; Consorcio Mexicano de Instituciones de Educación Superior para la Sustentabilidad; Red Nacional de Generación de Recursos de la ANUIES, en la que es encargada del Grupo "Patentes, Transferencia Tecnológica e Innovación"; Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana; Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco; Council for Advancement and Support of Education; y Babson Collaborative for Entrepreneurship Education.

significar para las del futuro, resulta necesario vislumbrar el papel que las universidades jugarán en dicha transformación desde la educación superior. Bajo esta premisa, este capítulo parte de un diagnóstico que rescata las bases de relación entre el desarrollo humano y la educación, para después explorar las posibilidades de la interculturalidad o la tecnología, por mencionar algunas, como conductoras del desarrollo humano. Enseguida, son revisadas las complejidades que se pueden encontrar en el camino, tales como la confrontación del desarrollo humano *versus* el desarrollo económico, o los retos a los que ha abierto paso la impredecible pero emocionante generación ‘Z’. Se concluye con un balance de desafíos y coyunturas para que las universidades refrenden su rol social como incubadoras de prosperidad y entendimiento entre los individuos, en tiempos en donde severas crisis sanitarias, ambientales, de certidumbre y de humanismo, nos han enseñado a esperar lo mejor mientras nos preparamos para lo peor. La literatura consultada para este capítulo está compuesta por fuentes documentales, hemerográficas y bibliográficas.

Palabras clave: Educación superior, desarrollo humano, universidades

El desarrollo humano como compromiso de la educación ante las complejidades globales

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) nació como una métrica propuesta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo para conocer, a través de la medición del acceso al aprendizaje, a la salud y a un estado de desarrollo digno para las personas, un indicador de calidad de vida aplicable universalmente (PNUD, 2010). Dado que las posibilidades de un individuo para acceder al conocimiento e ingresar a los distintos niveles de enseñanza se consideran intrínsecas a este índice global, se puede asumir a las instituciones de educación superior como actores estratégicos en el desarrollo del ser humano.

La relación entre la educación y el desarrollo humano queda asentada por algunos organismos como la OCDE (2019) de la siguiente manera:

Una población bien educada y bien capacitada es esencial para el bienestar social y económico de un país. La educación desempeña un papel fundamental para proporcionar a las personas los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para participar de manera efectiva en la sociedad y en la economía.

Similarmente, y recién iniciado el siglo xx, el Banco Mundial (2002) consideraba que el “progreso social y económico se logra principalmente a través del avance y la aplicación del conocimiento” (citado por Lebeau y Sall, 2011, p. 138).

A partir de ello, la educación se asume como imprescindible para adquirir habilidades que contribuyan a mejorar no solo el desarrollo del ser humano sino también de las sociedades, ambos inevitablemente cada vez más globales. Ante panoramas de acelerados —e impredecibles— cambios, se demandan cada vez con más frecuencia respuestas a las universidades para saber de qué manera se asegurará como sustantiva una visión integral del desarrollo humano cuando esta y las próximas generaciones ingresen por sus puertas.

En el marco de una recopilación de aportes en torno a la responsabilidad social de las universidades, P. J. Wells aseguraba que a los sistemas de la educación superior les era cada vez más demandado un estatus robusto, diverso y de calidad, sin embargo, las demandas para que asumieran una responsabilidad activa al abordar los desafíos más apremiantes del mundo no tenían precedentes. Según Wells (2017), esta presión por el compromiso global emana de un grupo igualmente diverso de partes interesadas, desde responsables de política institucionales, estudiantes, padres, académicos, grupos sociales y ambientales, y la política pública en su nivel local, nacional y regional.

Desde luego, esto conduce a preguntarse cuáles son los caminos que pueden llevar esta compleja tarea a verse cumplida con el carácter más integral y transversal posible. Al respecto, Barnett (2000) infiere que el ‘currículum’, referente a los planes de estudio, es un nicho con potencialidades pues incluye tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la experiencia que los estudiantes puedan adquirir al aprender más allá de las aulas, es decir, directamente inmersos en su campus o en su comunidad gracias a actividades organizadas por la universidad.

En el mismo sentido, De Wit y Leask (2017) afirman que los planes de estudio son un factor clave al afrontar la búsqueda y creación de nuevas oportunidades para el desarrollo y bienestar humano. Una de las discusiones principales, señalan, se encuentra en la necesidad de que el currículum se reoriente, es decir, se desplace de su enfoque occidental

y se preocupe porque los estudiantes desarrollen las habilidades, conocimiento y actitudes propias para una ciudadanía global responsable. Lo anterior dejará egresados responsables y preparados para vivir en plenitud humana, social y económica dentro de un mundo globalizado. Los autores apuntan a que este aproximamiento tiene posibilidades de darse, por ejemplo, a través de la educación en la sustentabilidad o de las competencias interculturales (De Wit y Leask, 2017).

En ese sentido, las competencias interculturales se incluyen como una constante en las discusiones de campos de estudio como la internacionalización de la educación superior. De acuerdo con Deardorff (2006), estas permiten desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes que conducen al comportamiento y comunicación eficaces y apropiados en las interacciones entre los individuos, lo que por ende propicia el entendimiento, la empatía y la cooperación a pesar de los diferentes contextos involucrados.

Asimismo, resultan por demás valiosas las posturas específicas acerca de cómo la educación superior puede abordar las competencias interculturales desde estrategias específicas para el desarrollo humano. Un ejemplo, aquellas referentes a la enseñanza y directamente al profesorado. Pereira, Blanch, y Valerio (2010) propusieron ya a inicios de la década que, en aras del bienestar de los individuos y el desarrollo de las sociedades, una nueva cultura académica debía ser necesariamente sensible a los nuevos hábitos culturales que la globalidad demanda. Dicha cultura promueve nuevas formas de aprendizaje y denota una sensibilidad especial por el conocimiento en ámbitos educativos formales y no formales (Pereira, Blanch, y Valerio, 2010).

Sin embargo, existen posibles obstáculos a los que las instituciones de educación superior deben adelantarse para llevar una empresa de tal tamaño a buen puerto. Sería un error ignorar el hecho de que paralelo a la rapidez con la que las generaciones se transforman, surgen tendencias que nos hablan de cohortes cada vez más diversos y heterogéneos ingresando a la educación superior, que además están atravesando por escenarios cada vez más complejos y cambiantes. Hoy por hoy, el balance resulta ya intrincado para una generación que atiende a la educación terciaria mientras vive en una realidad hipertecnológica, en donde las

probabilidades de que se tengan que gestionar obligaciones académicas y laborales en simultáneo son muy altas, y que se prepara para ingresar a un campo laboral altamente competitivo (OCDE, 2019). Este panorama global intersecta con presiones económicas y políticas de orden nacional, por lo que el desafío es mayúsculo para las IES mexicanas que, de atender su compromiso con el desarrollo humano, requerirán de una transformación de sus modelos de gestión y académicos.

La transversalización institucional del desarrollo humano ante retos anticipados y no anticipados

Las instituciones de educación superior ejercen ya posibilidades de distintas naturalezas para cumplir con su misión y compromiso social, ya no se diga para evidenciar que los cumplen. En este sentido, estrategias institucionales para el desarrollo de capacidades humanas como el pensamiento crítico, la innovación, el descubrimiento, la imaginación, o la anticipación a las complejidades se han vuelto una constante tanto en los planes de estudio como en las actividades extracurriculares, programas, y servicios que las universidades ofrecen.

Sin embargo, no resulta de sobra señalar que muchas de ellas han sufrido una disociación entre dichas capacidades de acción y el espíritu que esencialmente estarían obligadas a profesar. Por lo tanto, este apartado tiene como objetivo refrendar la noción de que el desarrollo humano es el propósito esencial de la educación superior, sin ignorar que existen otros aspectos que han sido relegados, ignorados, o bien, desconocidos para complementar una experiencia universitaria acorde a la personalidad de nuevas generaciones.

Se puede mencionar, por ejemplo, la más general de las contradicciones. Mientras la agenda global por el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas para 2030 salvaguarda que “todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible”, y que el número de jóvenes y adultos con las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

“crezca considerablemente” (Naciones Unidas, 2015), las instituciones de educación superior no han podido concretar un abordaje apropiado, sintiéndose una desconexión importante entre los campos de conocimiento ofertados para el estudio y las necesidades del mercado laboral (Altbach, 2016). Otro caso en donde se encuentran contradicciones se localiza en el aprendizaje a distancia, florecido con el surgimiento de nuevas tecnologías de la información y comunicación y que ha permitido a cada vez más estudiantes acceder a la educación (Altbach, 2016). Estos estudiantes se ven particularmente beneficiados ya que “pueden estudiar a tiempo parcial mientras trabajan y se quedan con sus familias” (Mohamedbhai, 2003, p. 156). A pesar de la flexibilidad, hoy se presentan algunos efectos negativos a raíz de escenarios que no había manera de prevenir. El ejemplo más actual es que, en una realidad ya hipertecnologizada para las y los jóvenes en la educación superior, la pandemia de la COVID-19 ha dejado un inesperado y no planificado uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje (IESALC, 2020). Al respecto de las condiciones que este tipo de enseñanza ha impuesto para diferentes grupos de estudiantes, las posibilidades de desarrollo pleno como individuos se han visto irreparablemente mermadas, de acuerdo a dicho estudio del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe que refiere que:

La experiencia presencial es particularmente importante para estudiantes vulnerables que frecuentemente han tenido menos oportunidades de interacción en ámbitos como el que ofrece un campus universitario que les permite fortalecer sus habilidades sociales, por lo que, si el cierre es prolongado, se verán más perjudicados que otros estudiantes (IESALC, 2020, p.21).

Lo dicho orbita alrededor de un supuesto en donde si bien las estrategias que apuesten por las modalidades semipresenciales y a distancia a través de las tecnologías pueden ser una solución para unos, no lo sigue siendo para una parte importante. Desde luego, esto variará entre generación y generación. El caso de la pandemia por COVID-19 resultó un caso extraordinario pues, paralelo a lo anterior, las expectativas de todos los estudiantes eran distintas al matricularse desde el principio en clases

tradicionales y esperar, consciente o inconscientemente, contar “con todos los elementos sociales y experienciales que acompañan siempre la experiencia presencial en una universidad” (IESALC, 2020). Por ello, el papel del campus resulta algo esencial. Al respecto, Mohamedbhai (2003) se refirió a las universidades no solo como instituciones para obtener educación, sino también —y tal vez lo más importante para efectos de este capítulo— como lugares a los que las y los estudiantes asisten “para aprender, reflexionar y debatir sobre su sociedad, y para desarrollarse intelectual, cultural y físicamente” (p. 156). Profundiza señalando que los campus son proveedores de “una experiencia personal única que les ayuda a convertirse en mejores ciudadanos” (p. 156). En un artículo reciente, Nita Temmerman (2019) argumentó ya que estábamos viviendo un momento crítico para proteger la calidad y el significado de la educación superior en línea, ya que el reentrenamiento y la capacitación continua no deberían suceder solo gracias a la oferta de un curso, sino también a través de la implementación de mecanismos que garanticen el acompañamiento oportuno y constante para salvaguardar el desarrollo humano. Además, habla de las razones por las cuales se requiere que el factor humanista “blando” que fomentan los campus también se cubra en línea: la motivación, la interacción y el contacto entre estudiantes, por ejemplo, son obligatorias para desarrollar habilidades más allá de lo requerido para aprobar el curso (Temmerman, 2019). Sobre todo, si los estudiantes participan en programas de equilibrio socioemocional o acompañamiento de nivelación y apoyo, pues ante situaciones de emergencia que obliguen al aislamiento como la vivida en 2020 es necesario contener posibles daños colaterales (IESALC, 2020).

El reto se presenta con firmeza: de no construirse estratégicamente, las estrategias de las IES mexicanas para migrar hacia la educación en línea de manera planeada y estructurada pueden carecer de una visión que procure el desarrollo humano en los estudiantes. Según el reporte de la IESALC (2020), la situación de la pandemia por COVID-19 representa una realidad particularmente preocupante al respecto de los estudiantes más vulnerables que ingresaron a la educación superior en condiciones más frágiles. Dicha fragilidad tiene un alto riesgo de derivar en abandono, lo

que ampliará la brecha de inequidad que caracteriza no solo a México sino a la región latinoamericana. Al margen de su extracción socioeconómica, empezando por el género, resulta difícil anticipar todos los efectos colaterales al tratarse, como se mencionó antes, de perfiles de estudiantes tan diferentes. Empero, puede adelantarse que la pérdida de contacto social inherente a la experiencia universitaria tendrá un costo para su pleno desarrollo, sobre todo en aquellos en estado de vulnerabilidad por problemáticas preexistentes (IESALC, 2020).

Cualquiera que sea la estrategia y más allá de la modalidad, es importante subrayar que el camino para el desarrollo humano necesita encontrarse en algún momento con el del desarrollo económico. Según el informe de la OCDE (2019) esta confluencia puede tener distintos matices. Por un lado, se afirma que la interacción social y la participación en diversas actividades sociales resulta en promedio más alta “entre individuos de 25 a 64 años que obtuvieron educación terciaria que para sus pares de escolaridad inferior” (OCDE, 2019, p. 116). Por otra parte, el informe señala que los ingresos económicos para las personas con educación de nivel terciario y con conexiones sociales significativas dependen en gran medida del tipo de comportamiento o actividad medida, es decir, del trabajo que realizan. Dicho ello, se presume necesario mantener un sistema de educación superior que mantenga una estrecha relación con el mercado laboral —trátase del sector público o privado— en pro del desarrollo humano. Según el informe de OCDE, “solo será sostenible expandir la educación terciaria si equilibra la oferta de graduados con las necesidades del mercado laboral” (OCDE, 2019, p. 10). También se reafirma otro supuesto no menos importante: las escuelas vocacionales o técnicas son a menudo opciones menos populares frente a las capacidades académicas que tradicionalmente ofrecen las universidades. Al respecto, Altbach (2017) afirma que mientras estas son percibidas como débiles o no prestigiosas, continúan siendo una opción para aquellos que no llegan a la educación terciaria. La forma en que se configura el contexto nacional parece tener mucho que ver en la percepción de cada categoría o tipo de institución. Por ejemplo, Jacinto y García de Fanelli (2014) destacan el caso de Brasil, en donde “el certificado de educación técnica terciaria se convirtió en un título

universitario, lo que permitió a los estudiantes continuar estudios de posgrado” (como se cita en Unangst, 2017, p. 28).

Dicho lo anterior, ¿debería la educación superior re concebir el significado del desarrollo humano y alinearlo con motivaciones de desarrollo económico? Ante los retos ya diagnosticados y los que están por venir después, como catástrofes sanitarias, sociales, y económicas que afectan directamente a la educación también, es necesario cuestionarse: ¿se ha de replantear dicho significado de igual manera en los modelos tradicionales que en aquellos innovadores y flexibles como las modalidades a distancia? Paralelamente, ¿cuáles son las particularidades que las universidades tienen que atender para afianzar estrategias de alianza con el mercado laboral para que sus egresados propicien el desarrollo económico y humano por igual?

A la luz de los procesos de globalización, las respuestas a estas interrogantes permanecen tan emocionantes como desafiantes. De acuerdo a la literatura, estos retos deben atenderse teniendo en cuenta que las tensiones surgen desde varios frentes, lo que muy probablemente nos dejará en “una renegociación no planificada” de la educación superior debido a las preferencias y la voluntad de los estudiantes (Barron y Corbib, 2012, p. 766). En este tenor, vale la pena establecer como base lo que Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) señalaban al final de la década pasada: un cambio en el sentido de la meta de la educación era mandatorio debido a su innegociable papel “en el desarrollo de recursos humanos para una economía global en crecimiento” (p. 115). Los autores sostenían en su argumento el debate entre el enfoque profesional tradicional y el valor de la educación liberal, que significa un plan de estudios interdisciplinario centrado en la creatividad, el pensamiento crítico, la conciencia cultural, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). Señalan que las regiones con importantes cambios políticos y económicos recientes han sentido en la educación liberal “un medio para desarrollar una ciudadanía global crítica y participativa” (p. 115).

Con respecto al hecho de que estas atribuciones de ciudadanía global no son ajenas a la adquisición de competencias laborales, Rizvi (2009) habla de un cambio en la visión de la educación, que priorice una contri-

bución significativa a la sociedad a través del “profesionalismo global y la empleabilidad” (p. 254). De acuerdo a su contribución, estos aspectos están invariablemente interrelacionados, y la “ciudadanía global responsable” y aquellos que buscan desarrollarla en los estudiantes, reconocerán que todos los seres humanos necesitan pensar en una escala local, nacional y global para comprometerse con una forma de ciudadanía cosmopolita que enfatice el bienestar colectivo y conectado a través de las dimensiones locales, nacionales y globales (Rizvi, 2009, p. 254).

Es importante mencionar, por otro lado, que el enfoque que se le dé en cada contexto dependerá naturalmente tanto de las disciplinas como de las instituciones y los sistemas políticos al que estas respondan. Por ejemplo, algunas reformas curriculares orientadas hacia las artes liberales son muy cuestionadas en los países en desarrollo, donde tanto los especialistas técnicos como las ciencias duras son necesarios para que las economías se alimenten de la investigación científica y sean propensas a crecer. El caso de México puede caer en este supuesto. Para equilibrar esta disyuntiva en la formación de ciudadanos y líderes del mañana, los autores apuntan a educar a los estudiantes “con conocimiento generalista, que sean creativos, adaptables y capaces de dar una amplia consideración ética a los avances sociales” (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009, p. 115).

En resumen, estrategias para las modalidades de innovación y a través de tecnologías, la competitividad por encontrar un espacio en el mercado laboral que brinde posibilidades para una vida digna, así como el estrés por incertidumbres económicas y políticas, pueden hacer mella en estudiantes que ya sufren las desventajas de las brechas sociales. La nueva generación exige de una atención distinta, a detalle, y sería un error ignorar el hecho de que lo positivo de la ampliación al acceso a la educación superior no contrarresta que los estudiantes están más preocupados que nunca por el costo de las matrículas, la deuda por sus estudios y la certeza de tener un trabajo decente después de graduarse.

Bienestar integral en el campus: las oportunidades que nos brinda la nueva generación

Según discusiones recientes, la última generación llegó a la edad adecuada en el momento adecuado. Steven Mintz (2019) describe a la generación 'Z' en su artículo de *Inside Higher Education* como la generación más diversa: económica, política, religiosa y sexualmente hablando. No sorprende entonces que este grupo exija a las universidades cambios sustanciales para que la educación superior tenga en ellos los efectos que buscan y necesitan.

Posibles oportunidades se vislumbran en “abordar las ambiciones profesionales, discutir la relevancia de las habilidades y el conocimiento que presentan, [...] e incorporar proyectos más auténticos del mundo real en sus clases” (Mintz, 2019, p.19). Uniéndose a la opinión que se adoptó previamente gracias a Temmerman (2019), se encuentra que Mintz (2019) ve una posibilidad en las experiencias de “clases híbridas, prácticas, experiencias basadas en el campo, pasantías guiadas, clases de fin de semana e inter-sesiones” (p. 19) para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes actuales.

No menos importante es el hecho de que el problema número uno entre los miembros de la generación Z tiene que ver con la salud mental, específicamente la ansiedad y la depresión (Mintz, 2019). Aunque señala que esto puede deberse simplemente al hecho de que están menos inhibidos para hablar abiertamente sobre temas como el trastorno del estado de ánimo, las instituciones de educación superior deben aceptar el desafío de un nuevo perfil administrativo que procure el desarrollo humano integralmente. Por tanto, la figura del decano, coordinador de servicios académicos, o profesional de asuntos estudiantiles, se propone como idónea para ser integrada a una estrategia basada en servicios de apoyo efectivos que vuelvan la experiencia en el campus algo atractivo, a la vez que salvaguarda del desarrollo del ser como un todo.

A lo anterior hay que agregar que estrategias para la salud mental influirán significativamente en la percepción que los estudiantes tengan de su experiencia universitaria. Según Barron y Corbib (2012),

en sus resultados se correlacionan otros factores de origen como el rendimiento estudiantil y el compromiso con otras actividades institucionales. Según Markwell (2007), dichos resultados conducen a estudiantes más activos y con potencial a convertirse en “aprendices de por vida”. Sin embargo, ¿qué significa el compromiso estudiantil con otras actividades institucionales? Betty Leask habla del currículum informal como las múltiples actividades adicionales, servicios de apoyo y opciones que la universidad y los mismos estudiantes a través de sus asociaciones organizan, que no son evaluadas y no forman parte del currículum formal o del plan de estudios, pero que también dejan resultados de aprendizaje; esto puede incluir programas formales de tutoría o sesiones de estudio entre pares, por ejemplo (Leask, 2015, p. 8). Harper y Quaye (2009) definen la participación de los estudiantes en actividades fuera del aula y que conduce a una gama de resultados medibles vinculados a una amplia gama de beneficios: desarrollo cognitivo y de habilidades, formación de identidad y desarrollo intercultural, moral, ético y psicosocial.

Al respecto es importante hacer hincapié en que la oferta de estos espacios extracurriculares no es suficiente si no están dirigidos hacia temas que resulten del interés de los estudiantes. Barron y Corbib (2012) sostienen que desde lo institucional, de alguna manera, cualquier tendencia que orbita la falta de compromiso de los estudiantes a menudo se ha fomentado, en lugar de combatido. Esto se debe a que las estrategias que buscan la participación se diseñan comúnmente antes de identificar y comprender realmente los motivos de la desconexión o desinterés de los estudiantes: “las relaciones entre las preferencias y expectativas de los estudiantes y las expectativas y prioridades institucionales son cada vez más complejas” (Arellano, 2010). Motivos ejemplo de ello son la desconexión con los campus y la falta de espíritu comunitario, ya que a menudo se dejan pasar oportunidades para que los estudiantes pasen más tiempo ahí o para que participen en actividades extracurriculares que les sean de relevancia. Por ejemplo, McInnes y Hartley (2002) encuentran que los estudiantes son cada vez más pragmáticos en su enfoque de estudio. Otros encuentran los fundamentos económicos y laborales como impulsores de un menor interés en los

aspectos de la educación de las artes liberales y las nociones multiculturales que permiten la aceptación de la existencia del otro, del que es distinto. Sobre esto, vale la pena destacar que Tarrant (2006) contrasta la postura dada por Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) acerca de las artes liberales, afirmando que los estudiantes ven cada vez más a la universidad como un espacio para desarrollar su vocación, más que como una fuente para encontrar educación liberal (p. 764).

El apasionado interés de esta generación por las causas sociales y el compromiso por pequeñas acciones que tengan repercusión global debe ser tomado en cuenta por las instituciones de educación superior en el corto y mediano plazo. De acuerdo con Mintz (2019), los buenos resultados dependerán de la proactividad de cada universidad que se anticipe a los desafíos y a cómo sus estudiantes sentirán y actuarán al respecto ante posibles adversidades sociales. Indispensable es recordar que los profesores y los administrativos deben llegar a las nuevas poblaciones estudiantiles, escuchar sus palabras, leer sus acciones y responder de manera significativa para ellos.

Consideraciones

Desde luego, una enmienda al concepto de desarrollo humano desde la educación superior puede resultar compleja de articular. Más inclusive cuando se abordan aspectos como la prosperidad de los individuos y se conjugan en el debate necesidades como el desarrollo económico y habilidades como la resiliencia o la gestión de la incertidumbre, ambas requeridas en el improbable futuro. Aunque lo anterior engloba aspectos inherentes al bienestar individual, ahora más que nunca es necesario fusionar dichas prioridades con las del desarrollo sostenible desde la visión estratégica institucional en las IES mexicanas. Como se ha visto a lo largo de este artículo, las discusiones sobre el tema pueden navegar en el blanco o el negro más que en la neutralidad, pero esto de ninguna manera refleja una imposibilidad para que al interior de las universidades se intensifique la discusión del concepto y, sobre todo, de los abordajes que estamos desplegando para procurarlo. Cuánto mejor aún,

esto expone una necesidad dentro de las instituciones de educación superior de preguntarse qué tipo de ciudadano necesita egresar hoy de sus aulas para transformar el mundo de los próximos años.

En otras palabras, las universidades tienen en sus manos la oportunidad de comprender mejor a la nueva generación, que de hecho exige ser formada ante las complejidades erigidas por los acontecimientos globales y nacionales. Más allá de una cohorte por sí misma, las universidades tienen el desafío y la oportunidad, como nunca antes, de servir a una sociedad amplia y diversa: diversos en edad, en raza, antecedentes sociales, intereses, habla, nacionalidad, cultura y estatus socioeconómico. Las actitudes y los resultados que de esto deriven, como el liderazgo, la comprensión de uno mismo y de los demás, la autoconciencia, la curiosidad y la inteligencia emocional, necesitan caminar en paralelo con la apabullante orientación monetaria de desarrollo a la que las y los egresados se enfrentarán. La búsqueda incesante de los estudiantes por este ideal equilibrio comienza a aparecer cada vez con más frecuencia previa al ingreso a la educación terciaria, por lo que las universidades deben de alguna manera adoptar un reto que llega a sus puertas cada vez más sólido. Esto requiere una experiencia pulida, habilidades y una gran confianza entre las y los docentes, administradores y líderes, así como de procesos de gestión y gobernanzas modernos, en instituciones de educación superior constituidas en el servicio y el compromiso con el desarrollo humano para el futuro.

Referencias

- Altbach, P. G. (2017), "The Necessity and Reality of Differentiated Postsecondary Systems", en P. G. Altbach, L. Reisberg y H. de Wit, *Responding to Massification Differentiation in Postsecondary Education Worldwide: A Study*, pp. 14-23, Boston College Center for International Higher Education.
- Altbach, P.G.; Reisberg, L. y L. E. Rumbley (2009), "Quality Assurance, Accountability, and Qualifications Frameworks", en *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, pp. 51-64, Chestnut Hill, MA, Boston College Center for International Higher Education.

- Arellano, D. (2010), "Reformas administrativas y cambio organizacional: Hacia el 'efecto neto'", *Revista Mexicana de Sociología*, 72(2), pp. 225-254.
- Barnett, R. (2000), *Realising the University in an Age of Supercomplexity*, Ball-moor, Bucks, The Society for Higher Education and OUP.
- Barron, P. y L. Corbib (2012), "Student Engagement: Rhetoric and Reality", *Higher Education Research & Development*, 31(6). pp. 759-772.
- Deardorff, D. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 10(3), otoño, pp. 241-266.
- Deardorff, D. K.; Diabate, D. B. y K. L. Rosenbaum (2018), "Foundations in Leading Internationalization. Lessons from Mestenhauser", en Darla K. Deardorff y Harvey Charles, *Leading Internationalization*, pp. 16 -22, Virginia, Sterling, AIEA.
- De Wit, H. y B. Leask (2017), "Re-imagining the University for the 21st Century", en F. X. Grau, C. Escrigas, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn y R. Tandon (eds.), *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local Global University*, pp. 222-235, Network for Innovation (GUNI).
- Harper, S. R. y S. J. Quayle (2009), "Beyond Sameness with Engagement and Outcomes for All: An Introduction", en S. Harper y S. Quayle (eds.), *Student Engagement in Higher Education*, pp. 1-15, Nueva York, Routledge.
- IESALC (2020), *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Leask, B. (2015), *Internationalizing the Curriculum*, Routledge.
- Lebeau, Y. y E. Sall (2011), "Global Institutions, Higher Education and Development", en R. King, S. Marginson y R. Naidoo (eds.), *Handbook on Globalization and Higher Education*, pp. 129-147, Northampton, Edward Elgar Publishing.
- Markwell, D. (2007), "The Challenge of Student Engagement", artículo presentado en el Teaching and Learning Forum, enero, University of Western Australia, Perth.
- Mohamedbhai, G. (2003), "Globalization and its Implications for Universities in Developing Countries", en G. Breton y M. Lambert (eds.), *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*, pp. 153-162, París, UNESCO.

- Mintz, S. (2019), "Are Colleges Ready for Generation Z?" [Web blog post], 19 de marzo. Disponible en: <https://www.insidehighered.com/blogs/higher-ed-gamma/are-colleges-readygeneration-z>. Consultado: diciembre 1, 2019.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Pereira, Blanch, y Valerio (2010), "Babel: Cine y comunicación en un mundo globalizado", *Polis* [En línea], 26 | 2010, publicado el 19 abril de 2012. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/119>. Consultado: noviembre 8, 2019.
- Tarrant, J. (2006), "Teaching Time-savvy Law Students", *James Cook University Law Review*, 13, pp. 64-80.
- Rizvi, F. (2009), "Towards Cosmopolitan Learning", *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), pp. 253-268.
- Temmerman, N. (2019), "The Quality of Online Higher Education Must Be Assured" [Web blog post], 21 de septiembre. Disponible en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190917120217325>.
- Unangst, L. (2017), "Diversification and Differentiation in Postsecondary Education: What the Research Shows", en P. G. Altbach, L. Reisberg y H. de Wit, *Responding to Massification Differentiation in Postsecondary Education Worldwide: A Study*, pp. 24-34, Boston College Center for International Higher Education.
- UN General Assembly (2015), "Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development", 21 de octubre, A/RES/70/1. Disponible en: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>. Consultado: octubre 29, 2019.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2010), "The Human Development Concept", tomado de archivo a partir del original. Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/humandev/>. Consultado: noviembre 28, 2019.
- Wells, P. J. (2017), "The Role of Higher Education Institutions Today", en F. X. Grau, C. Escrigas, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn y R. Tandon (eds.), *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local* Global University, pp. 31-32, Network for Innovation (GUNI).
- World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington, DC, World Bank.



¿QUÉ SIGUE DEL COVID-19? LA SALUD MENTAL Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE LA PANDEMIA

CÉSAR ANTONIO BARBA DELGADILLO¹

DIEGO ERNESTO RUIZ NAVARRO²

ÁLVARO RICO CHÁVEZ³

Resumen

El presente trabajo abordó los retos que enfrenta la universidad del siglo XXI de cara a los cambios que ha vivido la sociedad de hoy y que obligan a las instituciones de educación superior a adaptarse para ser útiles a las nuevas generaciones que ahí se forman.

Específicamente se enfocó en la salud mental que ha sido afectada por el último gran suceso mundial: la pandemia por COVID-19. A lo largo del texto,

-
- 1 Es abogado y maestro en Derecho por la Universidad de Guadalajara (UDG); fue Coordinador General de Servicios a Universitarios; actualmente es profesor de tiempo completo en la UDG; Director General del Sistema de Educación Media Superior de la misma casa de estudios, presidente del Consejo Universitario de Educación Media Superior y miembro del H. Consejo General Universitario.
 - 2 Licenciado en psicología y maestro en Educación por la Universidad de Guadalajara. Trabajó en la Coordinación de Servicios a Universitarios. Es profesor universitario y conferencista, ha trabajado con organizaciones ciudadanas relacionadas con la salud mental, cultura de paz y los derechos de las mujeres. Actualmente es miembro del equipo de Asesores del Director General del Sistema de Educación Media Superior.
 - 3 Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara, con maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, profesor de tiempo completo en la Preparatoria 18 (U. de G.) con 30 años de antigüedad, donde imparte cursos en el Departamento de Humanidades y Sociedad. Ha publicado libros sobre el tema educativo y ha colaborado con diversas revistas académicas y culturales.

después de plantear los problemas generales de la educación, se aborda el tema de la salud mental, un tópico poco considerado dentro del proceso educativo en las universidades, así como la forma en que se agudizó recientemente, para concluir con algunas reflexiones encaminadas a dejar clara la importancia de una transformación profunda de las universidades, incluyendo de manera central la salud mental de las comunidades al interior de dichas instituciones.

Para lograrlo, se realizó una revisión exhaustiva de diferentes autores que han abordado esta problemática, así como la revisión de información relacionada con la educación superior y con los problemas de salud mental que se agudizaron en los meses posteriores a la pandemia; luego, se realizó un análisis detallado de dichos planteamientos, con lo que se pudiera dar luz sobre la ruta a seguir por las universidades en el futuro.

Palabras clave: Universidad, educación, salud mental, transformación

La Universidad de hoy y sus retos

La historia de la humanidad ha sido marcada por momentos de transformación que cambiaron su futuro para siempre. Pero no todos han sido resultado de las relaciones y conflictos sociales. Han existido aquellos que se producen a partir de factores externos a la voluntad humana.

Como afirma Yuval Noah Harari (2018) en su libro *21 lecciones para el siglo XXI*, la humanidad constantemente se enfrenta a revoluciones sin precedentes, lo que provoca que nuestros relatos antiguos se desmoronen, y ante las transformaciones que hemos vivido en los últimos tiempos no ha surgido ningún relato nuevo para sustituirlos. Justo como ocurre hoy, la pandemia que hemos vivido en 2020 es uno de estos momentos: el cambio que ha producido marcará nuestra historia para siempre.

Desde múltiples y diversos campos del conocimiento se afirma que no podremos volver a la llamada “normalidad” anterior a la COVID-19; el contacto entre las personas y la manera de convivir en el espacio público no volverán a ser lo mismo. De manera particular, estos meses inusuales, insólitos, nos han llevado a reflexionar sobre la manera cómo educamos; y esta generación que estamos educando tiene que enfrentarse a esos desafíos en este preciso momento. Gerver (2013) afirma que el problema de los modelos de educación dominantes, con los que

estamos intentando abordarlos, se encuentran anclados en los métodos y valores de la era industrial, que en parte son los que dieron origen en primer lugar a muchos de los problemas que hoy vivimos.

Pareciera que las clases y tareas, que fueron la actividad más cotidiana apenas hace un par de semestres, hoy carecen de sentido porque vivimos un tiempo extraordinario, al grado de que en algunos casos han generado más malestar que aprendizaje. Pero lejos de lamentarlo, debemos pensar que esta es una oportunidad para que la escuela tenga una dinámica que nos permita resolver los retos que en otros momentos no hemos podido superar. Los cambios cuestan porque existe una resistencia casi inevitable y las estructuras intentan mantenerse igual, pero debemos utilizar nuestra capacidad e imaginación para que no sea así.

Lo primero que debemos hacer es entender que, en muchos sentidos, las universidades públicas nos hemos quedado rezagadas ante las exigencias sociales, económicas y estructurales de nuestro entorno, incluso desde antes de la pandemia. Mientras el mundo ha avanzado rápidamente en las últimas décadas, la educación que reciben nuestros alumnos cada día parece más desfasada, mientras que las adecuaciones y reformas impulsadas terminan por no alcanzar plenamente sus objetivos.

Y es fundamental decirlo así, sin darle vueltas. Solo basta con atender las estadísticas de deserción, abandono, bajo rendimiento o la insatisfacción de los alumnos con la educación que reciben, donde la razón principal es que no le encuentran utilidad ni les ofrece las herramientas para ganarse un lugar en el siguiente nivel educativo o en el mundo laboral.

Sonia Diez (2018) plantea que lo que se requiere es una transformación de todo el paradigma educativo. El planteamiento tiene sentido si partimos de la premisa de que el sistema actual fue creado para un mundo que ya no existe. El modelo educativo de hoy sigue sustentado bajo los principios y criterios de la escuela de hace dos siglos. Y como mencionamos, aunque la humanidad ha experimentado cambios profundos, especialmente por el desarrollo tecnológico, las estructuras escolares se mantienen prácticamente iguales.

El mundo en el que el sistema educativo fue creado era un mundo previsible, en el que había familias extensas en comunidades pequeñas y en el que los niños

acudían a la escuela con un maestro al frente y un libro de texto; porque era la forma de abrirse camino hacia unos horizontes que, de otra forma, serían imposibles (Diez, 2018).

Sin embargo, como plantea Richard Gerver (2013), nuestros hijos no van a acceder a un mundo en el que encuentren trabajos que encajen en dos sencillas categorías: obreros manuales o empleados no manuales. Tampoco van a encontrar un mundo que necesite simplemente alumnos académicamente “buenos”. En la actualidad, donde la vida se desarrolla de manera tan rápida

y tan impredecible, lo único que sabemos es que tendremos que desarrollar la especificidad y fortalecer las capacidades individuales. Nuestros estudiantes deben ser capaces de concluir la escuela con un bagaje necesario para enfrentarnos a un mundo que seguirá necesitando personal académico, profesionales, técnicos, pero que también va a necesitar gente capaz de inventar las nuevas profesiones y formas de trabajar que sencillamente todavía no existen. [...] Por esto se debe diseñar un sistema educativo que genere personas capaces de hacer que los empleos se ajusten a ellas (Gerver, 2013).

Sin embargo, aún hoy en día, existen escuelas se siguen centrando en que los alumnos aprendan de memoria cierta información. En el pasado esto tenía sentido, porque la información escaseaba, e incluso la existente era repetidamente bloqueada por la censura (Harari, 2018); sin embargo, en la actualidad ese no es un problema ya que, como afirma el mismo Harari, estamos inundados de una cantidad enorme de información, y ni siquiera quienes censuraban intentan impedirla.

Además de una gran cantidad de datos, muchas escuelas están centradas en proporcionar a sus alumnos ciertas habilidades determinadas, como resolver ecuaciones, identificar sustancias químicas o conversar en otro idioma. “Pero dado que no tenemos ni idea de cómo serán el mundo y el mercado laboral en el futuro, no sabemos qué pericias concretas necesitarán las personas” (Harari, 2018).

Todo esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo prepararnos y preparar a nuestros estudiantes para un mundo de cambios sin precedentes y de

gran incertidumbre? Y, ¿qué tipo de competencias se necesitarán para incorporarse al mundo laboral o para comprender nuestro entorno?

Por desgracia, nadie sabe cómo será el mundo en el futuro, no existen respuestas a estas preguntas y hoy es más difícil de lo que ha sido jamás, porque una vez que la tecnología nos permita modificar cuerpos y mentes, ya no podremos estar seguros de nada, ni siquiera de aquello que parecía fijo y eterno (Harari, 2018).

A esta realidad difícil, debemos agregar que la contingencia por la COVID-19 dejó completamente al descubierto la profunda desigualdad que impera no solo en el mundo, sino también en nuestras aulas y en nuestras escuelas. Más allá de la respuesta que se ha intentado dar ante este problema, es doloroso conocer las historias de nuestros estudiantes que apenas tienen lo elemental para completar la comida del día, ya no decir de la carencia de herramientas para completar sus clases, como una computadora o una conexión de Internet. Por humanidad, este es el reto más grande porque se trata de personas, no de estadísticas o datos para completar un formulario. De hecho, parte del problema es que el modelo de educación industrial suele ser esencialmente impersonal.

Tanto en su oferta educativa como en la mayoría de sus métodos que hacen hincapié en la homogeneidad, y que promueven la estandarización a la hora de evaluar, se hace evidente una visión en donde la individualidad y la diversidad no existen o no se aceptan. Con frecuencia, los sistemas de rendición de cuentas ven a los estudiantes como materia prima y consideran las estadísticas como resultados; incluso la mayoría de los sistemas de evaluación creados con el propósito de mejorar la calidad, solo consideran indicadores cuantitativos (Gerver, 2013). Siguiendo con el tema de la evaluación, le damos excesiva importancia a las calificaciones,

pero debemos preguntarnos, ¿qué es lo que estamos midiendo? o ¿Qué deberíamos medir? Suele pensarse que la evaluación es sinónimo de la medición, y esto no es así. Es decir, medimos aquello que prestigiamos y acabamos pensando que solamente es importante aquello que medimos. Y esa es una trampa fundamental desde el punto de vista de las notas (Diez, 2018).

Es por esto que debemos replantear la forma de evaluar, que es mucho más que solo medir, y desde esta premisa de evaluación debemos considerar diversos elementos que incluyan no solamente lo cuantitativo, sino también variables cualitativas; recordemos que la educación es un proceso permanente que va más allá de informar, que debe formar, es decir, modela a la persona en la que nos convertimos, perfila la vida que vamos a llevar y el impacto que tendremos en nuestra comunidad. Y esto constituye una de las partes más importantes del desarrollo humano. Tanto si nos gusta como si no, de forma consciente o inconsciente (Diez, 2018).

Debemos entender que educación institucional, es decir, nuestro paso por la escuela, representa una de las etapas más potentes de nuestra experiencia estructurada y, por tanto, la labor educativa se constituye como un imperativo moral, que debe guiar el trabajo cotidiano de aquellos que somos responsables de formar a las nuevas generaciones.

Ante un sistema educativo en el que su modelo ha hecho crisis y que constituye uno de los mayores anacronismos de nuestro tiempo (Prensky, 2017), no es suficiente realizar reformas parciales. Es necesario transformar la estructura en su conjunto (Prensky, 2017). Como señala Diez:

Todo esto nos lleva a reconocer la urgencia de un cambio y, sobre todo, cuando es una población vulnerable, como pueden ser los niños, hace que, no hacer nada con respecto a algo que es necesario, suponga casi un delito de lesa humanidad (2018).

Esto implica entender no solo la importancia de trascender del currículo tradicional, obsoleto en muchos aspectos, sino también a la razón última de la educación, lograr ser (Prensky, 2017).

Un principio para cambiar: volver a lo esencial

Aristóteles evaluaba a menudo las cosas en relación con su “telos”, es decir su propósito; por ejemplo, el *telos* de un martillo es clavar, y un martillo que no clava bien, no es un buen martillo. El *telos* de un chofer

es conducir. Un chofer que no conduce correctamente, no es un buen conductor.

Siguiendo con la lógica aristotélica, deberíamos volver a lo esencial y preguntar: ¿cuál es el *telos* de las universidades? La respuesta puede parecer obvia: educar, pero, ¿qué significa esto? y, ¿realmente las universidades están educando con todas las implicaciones que esto conlleva para sacar lo mejor de cada persona, todo aquello que les permita vivir plenamente?

Pero esa respuesta que parece obvia, lo no es tanto; incluso es profundamente compleja. De acuerdo con Ken Robinson (2013), la educación debe desempeñar cuatro funciones principales:

La primera es individual. Todos los estudiantes poseen capacidades naturales. Esto es lo normal en los seres humanos. Además de compartirlo, cada uno posee sus propias aptitudes características, su personalidad y sus pasiones en potencia. Un objetivo de la educación ha de ser el de ayudar a que afloren las habilidades únicas de cada alumno y hacerlas realidad, de manera que sean conscientes de ellas. La segunda función es cultural. La educación debe contribuir a que los alumnos comprendan los logros y tradiciones de su propia comunidad y de otras, dentro de una ética de tolerancia y empatía. La tercera es económica: se trata de conseguir que todos los alumnos alcancen una independencia económica y contribuyan a la creación de riqueza de formas que sean éticas y sostenibles. Y la cuarta es social. Una escuela efectiva está situada en una comunidad. Y ya sea por medio de programas de acercamiento a la comunidad, del trabajo con adultos, de la colaboración con familias, etc., las escuelas deben fomentar el espíritu y la práctica de la vida y responsabilidad comunitarias.

Siguiendo con esta idea, hoy algunos estudiantes y profesores consideran que el propósito de estudiar es lograr el cambio social, y que el propósito de la educación es entrenar a los estudiantes para que sean más eficaces a la hora de producir dicho cambio (Hait y Lukianoff, 2019).

Ya desde 1996, el informe Delors, con su modelo de educación propuesto por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, sugería cuatro pilares fundamentales sobre los que debe organizarse la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a hacer.

Entonces, como afirma Richard Gerver en su texto *Crear hoy la escuela del mañana*: “Nuestro papel como escuelas, como educadores, como padres, es ayudar a que nuestros hijos se desarrollen de modo que sean capaces de alcanzar todo su potencial y puedan contribuir de manera significativa al mundo como ciudadanos y adultos plenos”. Dicho en otras palabras, el propósito de la educación es crear personas integrales o seres humanos en toda la extensión de la palabra.

Y para lograr el desarrollo integral, es necesario situar el desarrollo personal en el centro, sin perder de vista la condición comunitaria del individuo. “Entonces, volviendo a la pregunta, ¿qué deberíamos enseñar? Expertos en educación, indican que las escuelas deberían dedicarse a enseñar lo que llaman ‘las cuatro ces’: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad”. Volviendo a Harari (2018):

afirme que se debe restar importancia a las habilidades técnicas y hacer hincapié en las habilidades de uso general para la vida. Lo más importante de todo será la capacidad de adaptarse a los cambios, de aprender nuevas cosas y mantener el equilibrio mental en situaciones con las que no estemos familiarizados. Para estar a la altura del futuro, necesitaremos no solo inventar nuevas ideas y productos: sobre todo necesitamos reinventarnos una y otra vez.

Y las primeras que deben tener esa capacidad de reinención, son precisamente las universidades. De lo contrario, estaremos condenados al fracaso en esta encomienda. Si bien los planteamientos que señalan los diferentes autores son generales, la tarea de las instituciones educativas y sus comunidades es comenzar a darle forma a esta transformación, para que se alcance uno nuevo educativo, acorde con la realidad y las exigencias de hoy.

La salud mental: el nuevo reto después de la pandemia

Estas posturas dan luz sobre la ruta que se debe seguir en el proceso de cambio que necesitan urgentemente la educación superior y media superior. Sin embargo, los planteamientos fueron hechos antes de la

pandemia por COVID-19, por lo que no consideraron dos problemas que se agudizaron en los últimos meses y que al mismo tiempo evidenciaron las carencias del modelo educativo que funciona actualmente: la digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el crecimiento de los problemas de salud mental.

Lamentablemente, este último ha sido uno de los que menos atención ha tenido en las instituciones de educación, al considerarse (en el modelo tradicional) un problema extraescolar, que por lo tanto debe ser atendido por otras instancias.

Sin embargo, existen posturas que ya plantean la importancia de fortalecer las dimensiones mental y emocional de los estudiantes, ya que estas tienen un impacto directo en el rendimiento académico. Wagner (2010), por ejemplo, señalaba que las nuevas capacidades que los estudiantes del siglo XXI necesitan para superar con éxito la universidad y su formación profesional y, en definitiva, su desarrollo personal, ante la creciente brecha que hay entre estas capacidades y lo que se enseña en nuestros colegios, es imperativo fomentar el aprendizaje de la adaptabilidad, la colaboración a través de las redes y el liderazgo por influencia y las habilidades de comunicación, entre otras. Todas ellas requieren de la estabilidad emocional de los estudiantes.

Un ejemplo de la necesidad de desarrollar estas competencias lo vemos reflejado en cómo la pandemia por COVID-19 ha afectado a un gran número de personas, particularmente generando problemas de salud mental. Existe una gran cantidad de notas en los últimos meses y ya existen los primeros análisis sobre sus efectos. De por sí, las personas en aislamiento social, con movilidad restringida y pobre contacto con los demás, son vulnerables a sufrir problemas emocionales, que van desde síntomas aislados hasta el desarrollo de trastornos mentales, como insomnio, ansiedad, depresión y trastorno por estrés postraumático (Huremovic, 2019), con la pandemia estos problemas se agudizaron.

Debido a la situación actual de confinamiento mundial, la mayoría de las personas están expuestas a situación de incertidumbre sin precedentes y de duración desconocida, esto no solo ha aumentado los niveles de estrés, ansiedad y depresión, así como problemas para conciliar el sueño. Es importante destacar que dormir juega un papel

fundamental en la regulación de las emociones, por lo que la alteración del sueño puede tener consecuencias directas en el funcionamiento emocional al día siguiente (Altena *et al.*, 2020).

Solo por citar un ejemplo local: en Jalisco aumentó en 500 % el número de llamadas por ansiedad y depresión a partir del inicio de la pandemia; en México, durante la pandemia los suicidios aumentaron al 43 % en jóvenes de entre 15 y 29 años. Es de resaltar que los temas de salud mental que están emergiendo pueden evolucionar a problemas de salud a mediano plazo, lo que se convierte en un reto más a enfrentar para el modelo educativo que tenemos hoy, y para lo cual tampoco existe una estrategia clara que lo pueda enfrentar y resolver.

Aún antes de la pandemia, Marc Smith (2019) menciona que de acuerdo con la asociación de salud mental Young Minds, uno de cada diez niños entre cinco y dieciséis años sufre de un trastorno mental clínicamente diagnosticable. Si en cada aula hay alrededor de tres niños que están lidiando con algún tipo de problema de salud mental. Y por cada diez-doce alumnos, al menos uno se ha autolesionado deliberadamente. De hecho, en los últimos diez años, entre 2008 y 2018, los números indican que ha habido un 68 % de aumento en la cantidad de jóvenes ingresados en el hospital por haberse autolesionado deliberadamente de alguna manera. Y según datos de la Organización Mundial de la Salud, el suicidio es la segunda causa de muerte en jóvenes de catorce a 29 años.

Las estadísticas nos muestran la influencia de las respuestas emocionales a los acontecimientos externos (entre ellos la experiencia dentro del proceso educativo, en el rol de un individuo como estudiante). Las emociones guían y a menudo determinan el comportamiento (Smith, 2019). Siguiendo con esta idea, debemos preguntarnos: ¿Cómo impactan las emociones en su progreso educativo? No olvidemos que los alumnos, cuando están lidiando con sus emociones, es posible que también estén invirtiendo recursos cognitivos para enfrentarlos y sobrellevar el día a día, y esto implica una dificultad para que participen plenamente en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es importante cuidar una delgada línea que se puede cruzar al momento de diseñar programas de atención de la salud mental. Si bien debemos desarrollar competencias para la vida, tampoco

debemos caer en la sobreprotección o la ultraseguridad de los alumnos; debemos evitar contribuir a lo que Bradley Campbell y Jason Manning llamaron la vulnerabilidad. Siguiendo una de las premisas del Haidt y Lukianoff (2019), en la transformación de la mente moderna: “Debemos preparar al niño para el camino, no el camino para el niño”, no debemos considerar a los estudiantes como algo delicado sino reconocer e impulsar sus fortalezas y capacidades, considerándolos como seres capaces de resistir, adaptarse a las adversidades y salir fortalecidos. Los estudiantes son lo que Nassim Taleb llama antifrágiles, quien señala que la tragedia de la modernidad es acabar con la antifragilidad y que, en ocasiones, quienes más intentan ayudar son los que más acaban perjudicando (2013).

El proceso de aprendizaje involucra diversos procesos cognitivos, pero también de procesos “no cognitivos”, sin los cuales el aprendizaje simplemente no tendría lugar. Debemos partir, por lo tanto, de que el proceso educativo implica procesos cognitivos, pero también emocionales y sociales (Smith, 2019). Existen múltiples evidencias de que integrar la formación y el trabajo con las emociones favorece resultados en temas como el bienestar psicológico (Eastabrook, Flynn y Hollenstein, 2014; Extremera *et al.*, 2006), la prevención y solución de conflictos inter e intrapersonales, mejorando la convivencia y el ambiente escolar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Garaigordobil y Maganto, 2011, Lopes *et al.*, 2004, entre otros), la implicación académica y mejora del rendimiento (Akbaribooreng *et al.*, 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006) y habilidades y proyectos de vida saludable (Mikolajczak *et al.*, 2009; Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012; Salguero *et al.*, 2011; Velasco *et al.*, 2006). Todo esto muestra la importancia de contenidos que consideren la salud mental dentro de un proceso de formación integral.

Por otra parte, un aspecto a considerar es ¿quién está enseñando? y ¿cómo lo hace? La pandemia ha dejado en evidencia también que nuestros profesores han salido afectados por esta contingencia; muchos fueron rebasados por el uso de la tecnología, su salud mental ha sido afectada igual o más que los propios alumnos, pues a diferencia de ellos, no crecieron en una etapa en la que las nuevas tecnologías eran parte de

la vida cotidiana; a estos problemas se suman cada vez mayores exigencias institucionales, incluso enfrentando a la indolencia o la incompreensión de las familias de los estudiantes, que ven en ellos a los primeros responsables del agobio de sus hijos.

Debido a la falta de capacitación y disponibilidad de recursos, muchos profesores solo han tenido la posibilidad de replicar modelos, pasar información y adaptar sus clases digitales basándose en su experiencia presencial para cumplir con la exigencia de concluir sus programas educativos; sin embargo, en un mundo como el nuestro, lo último que un profesor debería proporcionar a sus alumnos es mera información. En palabras de Harari (2018):

Ya tienen demasiada. En cambio, es necesario desarrollar la capacidad de dar sentido a la información, discriminarla, señalar la diferencia entre lo que es y no es importante y, por encima de todo, sintetizarla, combinar una gran cantidad de información en una imagen general del mundo.

Desde el año 2010, Prensky, en su libro *Enseñar a los nativos digitales*, proponía la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras en la que los alumnos (*los nativos digitales*), se especializaran en la búsqueda y presentación de contenidos valiéndose de la tecnología, y que los profesores (*inmigrantes digitales*) guíen a los alumnos y les proporcionen preguntas que favorezcan la reflexión y contextos para que estos construyeran su proceso de aprendizaje. De lograrlo, estaremos más cerca de devolverle el sentido y la utilidad a las universidades.

Hoy más que nunca, con la pandemia, nos dimos cuenta de que la tecnología no puede sustituir a los educadores, que solo ha cambiado su papel en el proceso de enseñanza y que lo que se necesita es adaptarse a los nuevos tiempos. Sin embargo, en un mundo en el que los alumnos están más conectados, debemos apoyarlos con herramientas y el criterio adecuado; de lo contrario, los docentes seguirán utilizando las nuevas tecnologías de manera trivial, haciendo las cosas del pasado solo a través de otros medios. De no cambiar, corremos el riesgo de desaprovechar a la tecnología, de no poder ayudar a los estudiantes a hacer cosas que solo podrán ocurrir si dejamos de educar de forma tradicional (Prensky, 2017).

De hecho, el planteamiento educativo más reciente de Prensky (2017) propone “la necesidad de realizar un cambio radical al currículo, para convertir la escuela en un centro motivador, capaz de conectar a los alumnos con el mundo real y de ayudarles a adquirir las habilidades necesarias para transformarlo.” Es decir, debemos encontrar las estrategias que nos permitan superar la incertidumbre en la que vivimos hoy, para que mañana podamos contar con los individuos y con la comunidad que sea capaz de construir una sociedad justa, libre y solidaria.

Antes del fin

Como ya se mencionó, el modelo educativo actual fue pensado para un mundo que ya no existe, que no ha sido capaz de adaptarse a la realidad surgida de la revolución y la emergencia digital, por lo que es imperativo transformarlo. No debemos hablar solo de la falta de medios tecnológicos, también es necesario reinventar la forma como nos comportamos en el mundo digital, de las estrategias para trasladarla a unas aulas que fueron concebidas para una realidad que ya no existe, debemos hablar del imperativo ético para que la educación se convierta en la herramienta más potente que combata la desigualdad y sea el primer paso para resolver los problemas que enfrenta nuestro planeta.

En este sentido, no será suficiente con las ‘pequeñas’ reformas que se han tratado de impulsar en las últimas décadas. Es necesaria una transformación desde las raíces mismas del sistema educativo “y para lograr que el sistema educativo funcione de modo más eficiente, no basta con pequeños cambios. Lo que necesitamos es un nuevo paradigma para la educación, en el sentido más estricto del término” (Gerver, 2013).

Hoy más que nunca debemos entender las razones de nuestros estudiantes, que no dejan de preguntarse para qué los educamos, porque en ellos se refleja con mayor nitidez lo desfasado de una educación que no parece formar parte del mundo en el que viven cotidianamente, y en el que necesitan con urgencia que la escuela los dote de otro tipo de herramientas, que les permitan enfrentar una realidad que los abruma, los excluye y los consume.

El reto podríamos resumirlo en una frase: educar para el mundo de hoy, sin perder los valores que sostienen a una sociedad igualitaria, justa y solidaria. Esto implica, entre otras cosas, dejar de pensar en que los alumnos son todos iguales, a los que debemos darles las mismas herramientas; reconocer la diversidad y educar en consecuencia, con lo que cada uno tendrá la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial y tener mejores condiciones para escribir una historia de éxito.

La transformación que nos ha impuesto esta pandemia debemos llevarla más allá de educar a las nuevas generaciones para la vida adulta, la incorporación al mundo laboral y la integración a una sociedad como un ente estático. Es necesario un modelo educativo que incorpore nuevos conocimientos y formas de enseñar, donde los espacios se utilicen de forma más activa, más diversa: autoconocimiento, arte, sustentabilidad, emociones, perspectiva de género, cultura de paz, entre otras, que forme a nuestros estudiantes como seres humanos en toda la extensión de la palabra: capaces, responsables, solidarios, felices.

Ese es el futuro que nos espera. Y debemos estar preparados para enfrentarlo, superando el desconcierto que la pandemia nos ha dejado. Esa será la mejor manera de reencontrarnos cuando estemos completamente de regreso: construir una universidad que ofrezca las condiciones para educar a personas con una mentalidad y una condición emocional resistente, capaz de enfrentar las sorpresas que nos tiene preparadas el futuro.

Referencias

- Akbaribooreng, M.; Hosseini, S.; Zangouei, A. y M. Ramroodi (2015), "Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students", *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), pp. 75-79, DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/2395-2296.152218>.
- Altena, E.; Baglioni, C.; Espie, C. A.; Ellis, J.; Gavrilloff, D.; Holzinger, B. *et al.* (2020), "Dealing with Sleep Problems During Home Confinement Due to the COVID-19 Outbreak: Practical Recommendations from a

- Task Force of the European CBT-I Academy”, *J. Sleep Res*, DOI: 10.1111/jsr.13052.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO.
- Diez, S. (2018), *Educación*, España, Deusto.
- Eastabrook, J.; Flynn, J. y T. Hollenstein (2014), “Internalizing Symptoms in Female Adolescents: Associations with Emotional Awareness and Emotion Regulation”, *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), pp. 487-496, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9705-y>.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D. y R. Cabello (2006), “Emotional Intelligence, Responses Styles and Depression”, *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), p. 191.
- Fernández-Berrocal, P. y N. Extremera (2006), “Special Issue on Emotional Intelligence: An Overview”, *Psicothema*, 18(supl. 1), pp. 1-6.
- Garaigordobil, M. y C. Maganto (2011), “Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), p. 255.
- Gerver, R. (2013), *Crear hoy la escuela del mañana*, México, SM.
- Gil-Olarte, P.; Palomera R. y M. Brackett (2006), “Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students”, *Psicothema*, 18(supl.), pp. 118-123.
- Harari, Y. (2018), *21 lecciones para el siglo XXI*, México, Debate.
- Haidt, J. y G. Lukianoff (2019), *La transformación de la mente moderna*, España, Deusto.
- Huremovic, D. (2019), *Psychiatry of Pandemics: A Mental Health Response to Infection Outbreak*, Suiza, Springer International Publishing, DOI: 10.1007/978-3-030-15346-5.
- Lopes, P.; Brackett, M.; Nezlek, J.; Schütz, A.; Sellin, I. y P. Salovey (2004), “Emotional Intelligence and Social Interaction”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), pp. 1018-1034, DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167204264762>.
- Mikolajczak, M.; Petrides, K.; Coumans, N. y O. Luminet (2009), “The Moderating Effect of Trait Emotional Intelligence on Modo Deterioration Following Laboratory-induced Stress”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(3), pp. 455-477.

- Palomera, R.; Salguero, J.; y D. Ruiz-Aranda (2012), “La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia”, *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), pp. 43-58.
- Prensky, M. (2011), *Enseñar a nativos digitales*, México, SM.
- (2017), *El mundo necesita un nuevo currículum*, México, SM.
- Robinson, K. (2013), *El elemento*, México, Debolsillo.
- Robinson, K. y L. Aronica (2016), *Escuelas creativas*, México, Grijalbo.
- Salguero, J.; Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R. y R. Palomera (2011), “Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional”, *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), pp. 143-152.
- Smith, M. (2019), “Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje”, Madrid, Narcea.
- Taleb, N. (2013), *Antifragil*, Barcelona, Paidós.
- Taylor, G. (2016), *Armas de instrucción masiva*, España, Almuzara.
- Velasco, C.; Fernández, I.; Páez, D. y M. Campos (2006), “Perceived Emotional Intelligence, Alexithymia, Coping and Emotional Regulation”, *Psicothema*, 18(supl. 1), pp. 89-94.
- Wagner, T. (2010), *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-And What We Can Do About It*, EE.UU., Tantor Media.
- (2014), *Creando Innovadores*, Madrid, Kolima.
- Xiang, Y. T.; Yang, Y.; Li, W.; Zhang, L.; Zhang, Q.; Cheung, T. et al. (2020), “Timely Mental Health Care for the 2019 Novel Coronavirus Outbreak Is Urgently Needed”, *Lancet Psychiatry*, 7(3), pp. 228-229, DOI: 10.1016/S2215-0366(20)30046-8.

9

LOS RETOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ANTE LA NUEVA REALIDAD

REGINALDO GONZÁLEZ TÉLLEZ¹
MAGDIEL GÓMEZ MUÑÍZ²

Resumen

Los desafíos de la contingencia sanitaria en este 2020 obligan a los gobiernos a redefinir las agendas públicas, en este sentido, la resiliencia y nuevas pautas para afrontar las contingencias deberán emerger desde una lógica de trabajo colaborativo e innovación en la toma de decisiones.

Para las instituciones de educación superior (IES) los retos sanitarios se complejizan cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se suman a la disparidad y brechas de desigualdad en los diferentes estratos de la sociedad.

Transitar —a una velocidad vertiginosa— de un esquema de presencialidad hacia uno de virtualidad pone al descubierto una serie de carencias que, en un lenguaje coloquial, lleva al caos y parálisis en los programas de desarrollo institucional (PDI) que son los ejes de ruta para el desarrollo de competencias y capital valioso para el futuro de la educación en el país.

-
- 1 Licenciado en Administración de Empresas. Maestro en Ciencia Política por la Universidad de Guadalajara. Profesor de bachillerato en la Universidad de Guadalajara. Actualmente es Secretario de la Escuela Preparatoria No. 3 de la Universidad de Guadalajara.
 - 2 Politólogo. Profesor titular de la Universidad de Guadalajara, perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Forma parte del cuerpo académico UDG-CA-562 “Desarrollo Regional, Políticas Públicas y Educación”, con la línea de generación y aplicación del conocimiento: “Políticas Públicas, Gobierno y Ciudadanía Ampliada”. Miembro de la Red Nacional Metropolitana de la SEDATU. Actualmente es coordinador del doctorado en Ciencia Política-UDG.

La Universidad de Guadalajara, en el contexto de pandemia, replantea las fallas que se presentan y redefine los procesos de desarrollo cognitivo, burocrático, administrativo y estructural a partir de nuevas y mejores prácticas, estableciendo ejes funcionales para cuidar a la comunidad universitaria, y en consecuencia contribuir con alternativas de acción para permanecer con las sinergias de desarrollo en los contextos globales, nacionales y locales.

La disquisición que se plantea bajo el título de: “Los retos de la Universidad de Guadalajara ante la Nueva Realidad” aborda dos núcleos de reflexión que pretenden hacer visible: 1. la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje desde los abordajes de la semi-presencialidad o del sistema híbrido en situaciones de pandemia, y; 2. coadyuvar con las instituciones de salud del Estado para definir la ruta crítica, así como asumir la responsabilidad social que desde una óptica científica, reduzca los tiempos de regreso a “nuevas normalidades” sobrellevando escenarios adversos para el desarrollo holístico de la sociedad.

Palabras clave: Pandemia, educación, virtualidad, salud, políticas públicas

Método

El método de investigación es cualitativo (con un esquema epistemológico explicativo considerando interrogantes básicas para tratar de evidenciar cuál es la estrategia, cómo se pretende mantener el capítulo educativo y de qué forma hacerlo pertinente y socialmente responsable ante la lógica de contingencia COVID-19). ¿Cómo problematizar y definir nuevas hipótesis sobre la educación en México y de qué manera enfrenta la Universidad de Guadalajara el reto de mantener a su comunidad universitaria activa y sin contagios? Los hallazgos que se pretenden incorporar como posibles conclusiones gravitarán a partir de información basada en los comportamientos y discursos sobre la educación en épocas de pandemia.

Introducción

México y el mundo enfrentan una situación que, si bien se había confrontado con la influenza en el año 2009 con ciertas variables, en fechas

recientes del primer trimestre del año 2020 la contingencia sanitaria se pudo dimensionar en su justa proporción a partir de los ejes —tardíos— definidos por la OMS y que en todos los ámbitos: económicos, sociales y políticos, produjo transformaciones ontológicas y cambios de 180 grados en las actividades que realiza el hombre en la cotidianidad y que le ha exigido definir estrategias para evitar en mayor medida una parálisis en los sectores productivos del Estado.

El año 2020 se ve marcado por una serie de acontecimientos que si bien con la ayuda de las nuevas tecnologías se aminoran, nos colocan en un escenario nunca antes contemplado y muy repentino que nos hace cambiar nuestros hábitos más comunes por (hasta cierto punto) un confinamiento ritual de nuevas interrelaciones domésticas.

Hoy la educación en México y el mundo se enfrentan al más grande de los retos y que consiste en avanzar asertivamente en la construcción del conocimiento y a su vez dinamizar colectivos de alumnos, profesores y demás personajes que están involucrados en esta situación de emergencia sanitaria (entiéndase instituciones educativas, sectores productivos y actores sociales) y que de alguna manera deben dar resultados de desempeño en un sistema que desgraciadamente se invierte muy poco en el cumplimiento de prácticas innovadoras en el delicado equilibrio de vigorizar competencias para la vida y fortalecimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La presencialidad a debate

Una de las características principales del sistema educativo nacional es la interacción cara a cara entre profesor y estudiante al interior de las aulas. Este proceso, desde la época de José Vasconcelos y su política “alfabeto, pan y jabón” de 1921, establece las pautas con las que el profesor transmitía el conocimiento en colectivos organizados bajo una interacción que se definía en calendarios o ciclos escolares perfectamente bien definidos.

Al paso del tiempo, mucho han evolucionado las instituciones al incorporar en sus procesos alternativas científico-educativas y darle una

justa dimensión al desarrollo innovador y tecnológico adicionando las TIC como un *corpus* rico en oportunidades para acceso y calidad educativa. Estar con una carga curricular intra-aula metabolizó el espectro sociológico de crear sociedades del conocimiento, pero alejó debates paralelos de la virtualidad y el dataísmo en la confección de nuevos perfiles, es decir, el debate globalizador en nuestro país llega tardíamente y el campo de la virtualidad apenas se discute al interior de cuerpos académicos, consejos estudiantiles y comunidades de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, los contextos en los que se desarrolla la educación en el país obligan a señalar una cruda marginación económica, es decir, se invierte poco en el aprendizaje desde las políticas federales del Plan Nacional de Desarrollo; Ley de Ingreso y Presupuesto de Egreso, que recurrentemente desestima lo que la UNESCO sugiere se debería destinar al gasto en educación:

los países de América Latina debieran destinar del orden de los 26.000 millones de dólares adicionales, y aumentar en más del doble el presupuesto de educación [...] una mayor entrega de recursos debe ir aparejada de objetivos, metas claras para cada nivel educativo y una propuesta de política integral, vinculada a cada una de las particularidades territoriales y culturales, centrada en transformaciones graduales de largo plazo y no en experimentos cortoplacistas que respondan a las necesidades electorales de los gobiernos en turno (Waissbluth, 2018, pp. 174-175).

Existen asignaturas pendientes, bajo el enfoque de marginación, de las zonas rurales, donde por la lejanía de los centros educativos y no tener los recursos económicos se complejiza enviar a los jóvenes en edad escolar y ponerlos en la disyuntiva de: a) trabajar para aportar a la economía doméstica, y/o; b) cubrir con los horarios colegiales. Los sectores vulnerables económicamente enfrentan las penurias de la pandemia de manera directa y con exposición tácita de riesgo de vida.

Huelga decir que el Sistema Red de la Universidad de Guadalajara (figura 1), implementado desde la década de 1990, ha sido una de las políticas más exitosas a nivel nacional al acercar la educación a las doce regiones que constituyen el estado de Jalisco.

Figura 1
Sistema de Red de la Universidad de Guadalajara



Fuente: Universidad de Guadalajara, *Red Universitaria de Jalisco*, (s/f). Disponible en: <http://www.udg.mx/es/red-universitaria>.

La presencialidad ante esta realidad de desigualdad económica, globalización, retos de calidad educativa, innovación y contingencia sanitaria, diluyen la posibilidad de un aprovechamiento cuando los ecosistemas próximos se deterioran rápidamente y se sufre un rezago educativo propiciado por el desinterés de los educandos, eficiencia terminal de los ciclos lectivos, así como reprobación y deserción en cada uno de los niveles del Sistema Educativo en México.

Si se suma a lo anterior lo invertido por los gobiernos para estimular la educación pública, se tendrían que contemplar también las casi 40 mil escuelas privadas en el país, con unos 6 millones de alumnos aproximadamente, a razón de la permisividad de una Secretaría de Educación Pública que facilita la apertura de centros educativos privados sin la rigurosidad que el caso amerita, y todo ello en un esquema de presencialidad y criterios de acceso diferenciados que limitan el derecho a la educación como un Derecho Humano de cada uno de los individuos.

Sería incorrecto dejar de reconocer los avances de cobertura que ha tenido México si se comparan con los índices de desarrollo que se presentan en América Latina, y poner en justa dimensión a la educación como el pilar de desarrollo y motor de crecimiento.

La virtualidad como alternativa ante el COVID-19

Es inevitable debatir sobre las bondades y/o desventajas del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que ganan terreno en los procesos de inmersión al conocimiento y las políticas de enseñanza-aprendizaje que se gestan al interior de las instituciones de educación en México, el manejo de Webinar, Massive Open Online Course (MOOC), plataformas como Zoom, Meet, Classroom, entre otras herramientas, que se reacomodan para incorporar transformaciones en los modelos de educación para el siglo XXI. Los reajustes a los que se ven obligados profesores-estudiantes, trae consigo un choque cultural entre brechas generacionales de docentes de los años 60, 70 y 80, y su contraparte con *millennial*, *centennial* y *homo digitallis* que compiten en una carrera por lograr un grado educativo o una cobertura de unidad de aprendizaje.

Ejemplos hay muchos que se pueden citar para demostrar que la transición tradicional hacia la virtualidad ha propiciado “ruido” en el ciclo de comunicación y en la interpretación de contenidos, debido a que las brechas generacionales se transforman en brechas de aprovechamiento. Suponer que una comunidad educativa avanza de manera homogénea es tan falaz como sostener que en América Latina se tiene la mejor calidad educativa del mundo.

Bajo una óptica de claroscuros, la virtualidad tiene algunas luces que nos facilitan las actividades que refuerzan de modo recíproco la praxis docente y la transmisión de contenidos debido a que el alumno puede ingresar a la virtualidad para tomar sus clases a cualquier hora y en cualquier lugar en una plataforma prediseñada que distribuye y utiliza la simplificación tecnológica con el alcance de campos epistemológicos almacenados en la gran red de redes.

Aun así, existe evidencia de que el punto de encuentro en la virtualidad desecha las cargas emocionales y desdibuja al individuo (profesor y alumno) para transformarlo en algoritmos que se corrigen de forma constante para favorecer enfoques preseleccionados con un *click*. Las sombras de la virtualidad también tienen lugar en esta contingencia sanitaria, y la tarea de reunir y procesar la información en los diferentes

puntos geográficos del país expone fallas tecnológicas tales como la falta de conectividad o intermitencia del servicio, el no tener acceso a Internet en casa, así como la obsolescencia de equipos computacionales que no soportan la navegación ni la transferencia de archivos tan eficazmente como se desearía en este mundo de velocidades vertiginosas.

Zygmunt Bauman se aferra a una creencia en la que

todo nace con el sello estampado de una muerte inminente, y emerge de la cadena de producción con una fecha de caducidad de uso, ya sea impresa, o que se presume. La modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos (Bauman, 2012, pp. 28-29).

Es decir, el *homo digitallis* se transporta en un mundo de la virtualidad que no necesariamente prepara a los jóvenes para la vida, mucho menos se logran enfrentar retos desde el aislamiento que propicia la pantalla de un computador.

En la lógica pendular, el ahorro de tiempo, la inversión en traslados, el estar en casa y evitar contagios, parecen ser solo unos de los puntos a debate de mantener el resguardo en épocas de pandemia, y que en una sociedad de rendimiento en la que se exigen resultados en múltiples pistas, el proceso educativo se llena de “evidencias” o tareas que rozan la teoría cibernética de contenido basura, invisible y poco trascendental. El creer que mayor número de tareas solicitadas en las plataformas es proporcional con la adquisición de nuevas competencias para la vida; en este terreno se pierden riquezas inconmensurables del campo de la pedagogía, la didáctica y la psicología del aprendizaje, que se ven aplastados con herramientas tecnológicas que deshumanizan al estudiante y que presuponen que “todos” están en igualdad de condiciones para cubrir con las demandas del profesor. Imaginemos que se tiene una computadora para cinco miembros de la familia, y todos inscritos a programas educativos y con actividades cotidianas de entrega de tareas por asignatura. Se trata, entonces, de estimular el amor por el aprendizaje o asistir al funeral educativo de las nuevas generaciones.

A manera de pre-conclusión de este apartado de la virtualidad, se puede evaluar hasta la culminación del ciclo escolar las bondades de transitar de la presencialidad al mundo del silencio, aventurarse a decir

que desde la virtualidad se forjan los mejores hombres y mujeres es caer en la simplicidad o reducto ingenuo de que las TIC, junto con la World Wide Web (www), producen un aprendizaje más significativo y de contenidos con un alto magma de significación.

La semipresencialidad como alternativa

Viendo las dos modalidades anteriores se podría tener una tercera opción, en la cual, observando las ventajas y desventajas de estas, en un esfuerzo por mitigar la desigualdad para que los alumnos puedan acceder a una educación integral y se reduzca la brecha entre quienes sí pueden estudiar en línea y quienes no, en una combinación o hibridación de lo anterior, con sus medidas pertinentes para ofrecer al estudiante el mínimo riesgo de contagio tanto en el traslado como en su estancia en el centro escolar.

El trabajo didáctico y pedagógico en condiciones de pandemia requiere de un panóptico que vigile desde la modalidad híbrida, los esquemas de tener al menos un porcentaje de presencialidad que no exponga a ninguno de los involucrados a riesgos de contagio en el proceso de la interacción cara a cara; se trata entonces de que en el diseño de los siguientes proyectos educativos se contemplen la innovación didáctica y los problemas que contribuyen al funcionamiento de los centros de aprendizaje.

La educación híbrida deberá priorizarse entre los campos de ciencias duras y aquellos campos que no obligan el trabajo directo en el manejo de reactivos de laboratorio (las Ciencias Exactas y las Ciencias Sociales deberán ser tasadas bajo criterios específicos y particularizantes).

El reto de la Universidad de Guadalajara en la pandemia

El proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno de bachillerato y de nivel superior exige una nueva realidad que lo lleve a comprender y

hacerlo consciente de que sus estudios, su preparación, el desarrollo de sus habilidades, destrezas y competencias van más allá de su presencia en un aula de clases, pero también obliga a que sepa de la enorme responsabilidad que tiene al poder cumplir con sus actividades para llevar a cabo el desarrollo de una planeación didáctica en tiempo y forma para el cumplimiento de un programa de estudios.

Existen muchas limitantes para las escuelas metropolitanas por el sesgo social y económico de los estudiantes en los diferentes planteles, pero esa diferencia se manifiesta más en las escuelas regionales, sus módulos y extensiones, en donde el principal problema pudiera ser el económico-geográfico más allá de contar con una cobertura de Internet óptima; se antoja factible preguntar: ¿cómo un alumno que habita en una ranchería o delegación puede tener una educación *on-line*?, ¿cómo un estudiante que es hijo de un trabajador de la economía informal puede adquirir un equipo de cómputo?, ¿cómo la madre que es cabeza de familia puede sostener el pago de un servicio de internet en casa?, entre otras interrogantes que pudiesen plantearse en este apartado.

La imposibilidad o el alto riesgo en estos tiempos por la alta contagiosidad del virus o por no llevar a cabo las medidas necesarias para evitar el contagio nos obliga a mantener un aislamiento que no es sano en lo psicosocial, pero que nos permite mantenernos con vida. Una disyuntiva entre aprender y sobrevivir que no se había visualizado en décadas. El redimensionar el rol que juegan las autoridades universitarias va más allá de temas operativos, y se inserta en una lógica de compromiso ético para brindar las condiciones del menor esfuerzo de cara al regreso de una nueva normalidad que se antoja lejana. Acceder a equipos de cómputo, contar con asesorías por parte de los profesores, garantizar el ingreso a las bibliotecas, etc., se deberán retomar como ejes de acción en las próximas agendas de cuerpos colegiados y directivos universitarios. No se puede tener una educación efectiva sin la posibilidad de ingreso a las herramientas adecuadas —plataformas “amigables” — para profesores y alumnos.

El claustro docente, por su parte, debe implementar estrategias didácticas o de estudio donde se complemente el uso de un libro, manual o guía con el estudio virtual como parte del proceso de ense-

ñanza-aprendizaje para dar un seguimiento puntual al desarrollo del programa de estudio establecido en cada una de las unidades de aprendizaje, porque se debe recordar que el uso de las tecnologías no es de uso común en un país en vías desarrollo.

Estrategias universitarias

La Universidad de Guadalajara, en un máximo compromiso por cooperar con el gobierno y la sociedad, ha impulsado una serie de estrategias que van desde la suspensión y escalonamiento de clases para evitar los contagios, hasta la capacitación permanente con especialistas internacionales en el manejo de las TIC, pero hoy por hoy se debate la pertinencia de concluir el ciclo escolar 2020-B desde la virtualidad.

Una estrategia innovadora para facilitar el aprendizaje gira alrededor del préstamo de equipos de cómputo; en una lógica de comodato, al estudiante se le brindan *laptops* o tabletas inteligentes, así como tarjetas de conectividad con tres meses de Internet para aquellos estudiantes que así lo soliciten.

Dado lo complejo, para varios estudiantes, además de no contar con equipo de cómputo para llevar a cabo las tareas solicitadas o con un servicio de Internet en casa, o haberse tenido que trasladar a un lugar en donde tuviera que estar en confinamiento, la Universidad de Guadalajara opta por implementar la llamada “Calificación Pendiente” para dar la oportunidad al alumno de que en un mes se ponga al día en lo relativo a tareas escolares, evaluaciones, investigaciones, etc., y en muchos casos no afectar a su promedio escolar.

En condiciones excepcionales y con la premisa de no afectar al alumno que estuvo contagiado, en pleno confinamiento y aislado del uso de las tecnologías, se opta porque a ese alumno se le ponga una calificación en base al promedio o rendimiento con el que contaba en el ciclo inmediato anterior para, de una vez más, no afectarlo en su promedio.

Otra estrategia, que se ha desarrollado con éxito, es la de capacitar a los docentes en las herramientas necesarias para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; esto, de manera institucional, se

está realizando en cada, escuela ya que sabemos del poco dominio de algunos en cuestiones de programas, plataformas o contenidos digitales y *softwares*.

Experiencias allende fronteras: panorama en América Latina

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) publican, en un momento en el que varios países de América Latina se han convertido en el epicentro de la pandemia de COVID-19:

La región es en particular vulnerable por sus altos niveles de informalidad laboral, urbanización, pobreza y desigualdad, así como por sus sistemas frágiles de salud y protección social, y una parte importante de la población vive en condiciones de vulnerabilidad que requieren una atención especial. Los países del Caribe han logrado controlar la pandemia con mayor rapidez, mientras que en América Latina los niveles de contagio siguen sin disminuir.

La conclusión principal es que si no se controla la curva de contagio de la pandemia, no será posible reactivar la economía de los países. Asimismo, se indica que tanto el control de la pandemia como la reapertura económica requieren liderazgo y una rectoría efectiva y dinámica de los Estados, mediante políticas nacionales que integren políticas de salud, políticas económicas y políticas sociales. También se aboga por un aumento del gasto fiscal para controlar la pandemia y favorecer la reactivación y la reconstrucción, y porque este sea más eficaz, eficiente y equitativo, de modo que el gasto público destinado a la salud alcance al menos el 6 % del producto interno bruto (CEPAL, 2020).

¿Cuándo, dónde y cuáles escuelas reabrir?

El momento de la reapertura de las escuelas debe guiarse por el interés superior del niño y los adolescentes y por consideraciones generales

de salud pública, sobre la base de una evaluación de los beneficios y riesgos conexos y basándose en evidencias intersectoriales y específicas del contexto, incluidos los factores de educación, salud pública y socioeconómicos. Este análisis también ayudará a priorizar las medidas de mitigación de riesgos. La adopción de decisiones debería realizarse juntamente con los interesados estatales, de modo que las medidas se basen en un análisis de cada contexto local.

Las decisiones sobre la reapertura requerirán que los países reúnan rápidamente información crítica sobre la forma en que las escuelas, los maestros, los estudiantes y las comunidades están haciendo frente a los cierres y a la pandemia. Las encuestas de respuesta rápida de las autoridades escolares y locales, los maestros, los estudiantes y los padres pueden ayudar a proporcionar esta información. Los encargados de adoptar decisiones deben entonces evaluar la mejor manera de apoyar el aprendizaje y el bienestar en cada contexto, teniendo especialmente en cuenta los beneficios de la instrucción en el aula frente al aprendizaje a distancia, frente a los factores de riesgo relacionados con la reapertura de las escuelas, observando las evidencias no concluyentes en torno a los riesgos de infección relacionados con la asistencia a la escuela.

- ¿Qué tan esencial es la instrucción en el aula para lograr los respectivos resultados del aprendizaje (fundamental, transferible, digital, específico del trabajo), reconociendo cuestiones como la importancia de la interacción directa con los maestros para el aprendizaje basado en el juego con los niños más pequeños y el desarrollo de las habilidades fundamentales?
- ¿En qué medida está disponible y es accesible el aprendizaje a distancia de alta calidad (para los respectivos resultados del aprendizaje, los grupos de edad y los grupos marginados)?
- ¿Cuánto tiempo puede mantenerse el actual enfoque de aprendizaje a distancia, incluidos los logros del aprendizaje y el bienestar socioemocional, tomando en cuenta la presión interna sobre los cuidadores y otros factores específicos del contexto?
- ¿Cuentan los cuidadores con los instrumentos necesarios para proteger a los niños del acoso y la violencia de género en línea, mientras aprenden a través de plataformas virtuales?

- ¿Cómo se ven afectados por la pandemia y las respuestas a ella los aspectos clave de transición “de alto riesgo” en el trayecto de aprendizaje (preparación para la escuela; finalización y transición de la enseñanza primaria; finalización de la enseñanza secundaria y transición a la enseñanza terciaria)?
- ¿Cuán preparados y capaces están los maestros y las autoridades educativas para adaptarse a los diferentes enfoques administrativos y de aprendizaje? ¿Son capaces y están preparados para aplicar medidas de prevención y control de la infección?
- ¿Existen riesgos relacionados con la protección de los niños que no asisten a la escuela, como el aumento del riesgo de violencia doméstica o de explotación sexual contra niñas y niños?
- ¿Comprometen los cierres de escuelas otros servicios de apoyo prestados por las escuelas, como las actividades de salud y nutrición en las escuelas?
- ¿Cuáles son las repercusiones sociales, económicas y de bienestar relacionadas con la no asistencia de los niños a la escuela?
- ¿Cuál es la capacidad de la escuela de mantener operaciones escolares seguras para mitigar los riesgos como la discriminación social (tamaño del aula en comparación al número de estudiantes); instalaciones y prácticas de agua saneamiento e higiene?
- ¿Cuál es el nivel de exposición entre la población escolar y los grupos de mayor riesgo como los ancianos y las personas con condiciones médicas subyacentes? ¿Si la exposición es elevada, pueden adoptarse medidas de mitigación suficientes?
- ¿Cómo se desplaza la población escolar desde y hacia la escuela?
- ¿Cuáles son los factores de riesgo relacionados con la comunidad, teniendo en cuenta los factores epidemiológicos, la salud pública, la capacidad de atención de la salud, la densidad de la población y el seguimiento de las orientaciones de distanciamiento social y buenas prácticas de higiene?

El análisis de los beneficios y riesgos específicos de cada contexto permite establecer prioridades para la reapertura de escuelas (o componentes de las escuelas), priorizar las medidas de mitigación de riesgos

dentro de las escuelas y comunidades, y las áreas prioritarias para el aprendizaje a distancia.

¿Cómo reabrir los planteles educativos? Cuando se hayan identificado escuelas seleccionadas para su reapertura, se deberán utilizar seis dimensiones claves para evaluar su estado de preparación y planeamiento informado: política, financiación, operaciones seguras, aprendizaje, ¿cómo llegar a los más vulnerables y bienestar y protección? Las consideraciones de política y las necesidades financieras crean conjuntamente el entorno propicio necesario para apoyar cada una de las demás dimensiones. La contextualización y la adaptación serán decisivas para responder a las necesidades y condiciones locales, en particular en contextos en los que hay múltiples privaciones (como zonas densamente pobladas, entornos con acceso limitado a agua, conflictos, etcétera). El análisis debe hacerse en función de las condiciones pre-pandémicas, reconociendo tanto las limitaciones existentes en los contextos de bajos recursos como con los objetivos actuales para mejorar las condiciones operativas y de aprendizaje. La respuesta debe servir como catalizadora para mejorar los resultados de aprendizaje, aumentar el acceso equitativo a la educación, y fortalecer la salud y la seguridad de niños, niñas y adolescentes.

Recomendaciones de organismos internacionales

La integración de varios organismos mundiales como la UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos han unido esfuerzos en respuesta a la pandemia y presentan cuatro ejes y tres protocolos, por lo que la Universidad de Guadalajara debe seguir estas recomendaciones que, adaptándolas al contexto universitario, serían:

1er. Eje. Operación Escuela Segura

(Antes de la reapertura)

Proporcionar una orientación estatal clara sobre los parámetros para la adopción de decisiones sobre la apertura de escuelas. Tal vez sea necesario que sean progresivas, empezando por las zonas con las tasas de transmisión más bajas y el menor riesgo localizado.

La apertura de escuelas también puede ser escalonada; por ejemplo, podría limitarse inicialmente a unos pocos días a la semana, o aplicarse solo a determinados grados o niveles. Las políticas nacionales deberían proporcionar una orientación clara para la evaluación y la adopción de decisiones a nivel estatal.

Elaborar protocolos claros y fáciles de entender sobre las medidas de distanciamiento físico, incluida la prohibición de actividades que requieran grandes reuniones, escalonar el comienzo y el cierre de la jornada escolar, escalonar los horarios de alimentación, trasladar las clases a espacios temporales o al aire libre, y tener la escuela en turnos para reducir el tamaño de las clases.

Elaborar protocolos detallados sobre medidas de higiene, incluido el lavado de manos, el protocolo de respiración, el uso de equipo de protección, los procedimientos de limpieza de las instalaciones y las prácticas seguras de preparación de alimentos.

Revisar las políticas de personal y asistencia con los sindicatos de maestros para incluir las ausencias relacionadas con la salud y apoyar la enseñanza a distancia o en modalidad mixta. Las políticas deben proteger al personal, profesores y estudiantes en alto riesgo debido a la edad o a condiciones médicas subyacentes, con planes que cubran la ausencia de los maestros y la continuidad de la educación remota para apoyar a los estudiantes que no puedan asistir a la escuela, acomodándose a las circunstancias individuales en la medida de lo posible.

Identificar la financiación de la respuesta y la recuperación para inversiones inmediatas en agua, saneamiento e higiene en las escuelas. Dar prioridad al costo de los suministros y servicios para limpiar y desinfectar a fondo las escuelas y para los planes de contingencia y de las existencias.

Utilizar la respuesta del COVID-19 como una oportunidad para revisar políticas vigentes sobre el uso de instalaciones educativas durante emergencias (como albergues, instalaciones de salud, lugares de cuarentena).

(Como parte de la reapertura)

Las autoridades educativas deben fortalecer los mecanismos de comunicación y coordinación que promueven el diálogo local y el compromiso con las comunidades, los padres y los alumnos en materia de educación.

Aumentar la proporción de escuelas con agua potable, estaciones para el lavado de manos, suministros de limpieza y, siempre que sea posible, establecer o ampliar los sanitarios separados por sexo, incluyendo disposiciones para la gestión de la higiene menstrual.

Capacitar al personal administrativo y a los maestros en la aplicación del distanciamiento social y las prácticas de higiene escolar y aumentar el personal de las escuelas según sea necesario. El personal de limpieza también debe recibir capacitación en materia de desinfección y estar equipado con equipo de protección personal en la medida de lo posible.

Proporcionar a las autoridades escolares una orientación clara para establecer procedimientos si los estudiantes o el personal se enferman. La orientación debe incluir la vigilancia de la salud de los estudiantes y el personal, el mantenimiento de contactos regulares con las autoridades sanitarias locales y la actualización de los planes de emergencia y las listas de contactos.

Las escuelas también deben garantizar que haya espacio para separar temporalmente a los estudiantes y al personal enfermo sin crear estigmas. Compartir los procedimientos con el personal, los padres y los estudiantes, lo que incluye aconsejar a todos los estudiantes y personal enfermo que permanezcan en sus casas.

Promover las prácticas de higiene en todos los niveles y para todo el personal del sistema escolar, con énfasis en el lavado de manos y la etiqueta respiratoria.

(Con las escuelas abiertas)

Desarrollar un modelo de decisión para cerrar y reabrir las escuelas según sea necesario debido al resurgimiento de la transmisión comunitaria del virus.

Enfatizar el cambio de comportamiento para aumentar tanto la intensidad como la frecuencia de las actividades de limpieza y desinfección y mejorar las prácticas de gestión de residuos.

Fomentar el uso de desinfectantes para manos y, cuando las autoridades nacionales lo recomienden, enfatizar en la importancia del uso adecuado de las mascarillas de tela. La información sobre la higiene debería estar ampliamente disponible y accesible, incluso en idiomas minoritarios o en braille, y en un lenguaje adaptado a los adolescentes.

2do. Eje. Enfocados en Aprendizaje

(Antes de la reapertura)

Proporcionar a los maestros y líderes escolares apoyo y capacitación en el aprendizaje a distancia y orientarles para apoyar a sus estudiantes mientras las escuelas están cerradas. Esto podría incluir crear grupos de pares en las plataformas móviles o proporcionar créditos de teléfono para contactar con los padres.

Desarrollar calendarios académicos alternativos basados en diferentes escenarios de salud pública y teniendo en cuenta las modalidades que pueden ser utilizadas para el aprendizaje a distancia.

Evaluar los efectos en la educación privada y considerar posibles respuestas, incluyendo la ampliación de la oferta pública u otras respuestas según corresponda.

(Como parte de la reapertura)

Revisar las políticas y requisitos de admisión para alinearse con los objetivos de la educación universal eliminando las barreras y reduciendo requisitos para el ingreso.

Establecer o actualizar las normas de equivalencia y el reconocimiento oficial de los modelos de educación alternativa. Equipar a los profesores para que aborden ambos aprendizajes de recuperación y de salud mental de los estudiantes y necesidades psicosociales.

Los maestros deben ser capacitados para identificar los cambios conductuales y cognitivos relacionados a la edad y proporcionar apoyo de aprendizaje apropiado.

Implementar programas de recuperación a gran escala para mitigar la pérdida de aprendizaje y prevenir el incremento de la desigualdad de aprendizaje después del cierre de escuelas y accesibilidad de las instalaciones para los alumnos con discapacidades.

(Con las escuelas abiertas)

Aumentar las inversiones en educación a distancia: 1. para preparar los posibles cierres de escuela en el futuro, 2. para reforzar la enseñanza y el aprendizaje en los casos en que los cierres sigan vigentes, y 3. para complementar las horas de enseñanza con un modelo mixto en el que las escuelas puedan funcionar con horarios parciales o adaptados de otra manera.

Incluir un aumento de la financiación para el fortalecimiento de las capacidades y para la formación de los maestros.

Considerar la posibilidad de eliminar los exámenes menos importantes, como los utilizados para las decisiones de ascenso, a fin de concentrar los recursos en asegurar que los exámenes de importancia crítica (como los utilizados para el ingreso en la universidad) se realicen de manera válida, fiable y equitativa, con la debida consideración del distanciamiento físico y otros requisitos de salud.

Considerar la promoción universal siempre que sea posible y evaluar los niveles de aprendizaje de los estudiantes después del cierre de las escuelas para orientar los esfuerzos de recuperación.

Aplicar métodos innovadores de apoyo a los maestros, como el desarrollo profesional en línea, la capacitación o el uso de tutores para contribuir a que los esfuerzos de desarrollo de capacidades se amplíen con mayor rapidez. Esta capacitación y el desarrollo de aptitudes también pueden integrarse en la capacitación formal de los maestros antes y durante el servicio.

3er. Eje. Bienestar y Protección

(Antes de la reapertura)

Asegurar el pago continuo y oportuno de los salarios a los maestros, prestando atención a los que tienen contratos precarios, para mitigar el desgaste de los docentes y promover su bienestar.

(Como parte de la reapertura)

Aumentar la prestación de servicios de salud mental y apoyo psicosocial que aborden la estigmatización/discriminación y apoyen a los niños y a sus familias a hacer frente a las continuas incertidumbres de la pandemia.

Realizar una evaluación de los riesgos para los maestros y demás personal (teniendo en cuenta la edad, las afecciones crónicas y otros factores de riesgo), y luego aplicar un enfoque escalonado para el regreso a la escuela.

Restablecer la prestación regular y segura de los servicios esenciales. Esto incluye, entre otros, servicios críticos de nutrición o despensas, de agua, saneamiento e higiene y de salud, como la alimentación escolar, las campañas de vacunación, las referencias de protección (violencia de género, abusos, etc.) y los servicios especializados para alumnos con discapacidades.

(Con las escuelas abiertas)

Compartir información clara, concisa y precisa sobre COVID-19, normalizar los mensajes sobre el miedo y la ansiedad y promover estrategias de autocuidado no solo para los estudiantes y sus familias sino también para los maestros y demás personal de la escuela.

Revisar y fortalecer los sistemas de remisión, en particular para los casos graves. Asegurarse de que todos los proveedores conozcan otros servicios de

atención, incluida la referencia a servicios de violencia basada en género (VBG), protección contra la explotación y el abuso sexual (PEAS) y de salud sexual y reproductiva (SSR).

Cuando no se disponga de servicios en la escuela, fortalecer los sistemas de referencia, incluso para los servicios de SSR que sean acogedores para los jóvenes y plenamente accesibles.

4to. Eje. Inclusión de los más Vulnerables

(Antes de la reapertura)

Dirigir la financiación de la educación a las escuelas más afectadas por la crisis, por ejemplo, mediante fórmulas de financiamiento que den prioridad a los más marginados. En lo que respecta a los mecanismos, considerar la posibilidad de conceder subvenciones en bloque a las escuelas y transferencias de efectivo (condicionadas o no) a los estudiantes.

Adaptar las políticas y prácticas de apertura de las escuelas para ampliar el acceso a los grupos marginados, como aquellos que anteriormente no asistían a la escuela, los niños desplazados o migrantes y las minorías. Diversificar las comunicaciones críticas y de divulgación, poniéndolas a disposición en idiomas pertinentes y en formatos accesibles y adaptados a las poblaciones de interés.

Adoptar medidas específicas para mitigar los riesgos de protección mientras las niñas y otros grupos marginados están fuera de la escuela mediante un mayor compromiso de la comunidad y una mejor referencia de casos.

(Como parte de la reapertura)

Exonerar de los gastos de escolaridad y otros costos (uniformes escolares, etc.) siempre que sea posible y eliminar otras barreras de ingreso para maximizar las tasas de reinscripción.

Tomar medidas específicas para apoyar el “regreso a la escuela” de las alumnas a través de un mayor compromiso de la comunidad.

(Con las escuelas abiertas)

Dar prioridad a la financiación para apoyar las nuevas necesidades de recuperación, especialmente para los estudiantes desfavorecidos. Un enfoque consiste en suspender o revisar temporalmente los elementos de rendimiento basados en el

financiamiento per cápita, lo que puede garantizar la continuidad de la financiación y evitar las reducciones debidas a la falta de rendimiento o de cumplimiento.

Garantizar los materiales y plataformas de aprendizaje, la información, los servicios e instalaciones accesibles a las personas con discapacidad. La información y la comunicación en materia de salud pública deben estar disponibles en múltiples formatos accesibles, incluso para las personas con discapacidades auditivas o visuales.

Se deben realizar adecuaciones para garantizar que los servicios de agua, higiene y saneamiento sean accesibles. Se debe planificar la continuidad de los servicios de asistencia en caso de que se vuelvan a cerrar las escuelas (UNESCO, 2020).

Consideraciones

La toma de decisiones referente a los diferentes temas que trastocan la vida de un alumno con respecto al tema de los impedimentos para seguir estudiando, que pueden generarse por la pandemia del COVID-19, no son y no deben ser ajenos a los intereses educativos de la Universidad, sino que, en una sinergia entre autoridades educativas, estatales, profesores, alumnos y padres de familia se deben tener las mejores condiciones para evitar la propagación de la enfermedad, pero que además el alumno continúe sus estudios, brindándole y facilitándole los recursos necesarios para lograr esto. El reto no es fácil, sobre todo en el tema económico, donde la caída del producto interno bruto es de -17.9 % hasta el mes de junio del año en curso, pero será más difícil si no se cuenta con alumnos necesarios para poder recibir clases y profesores que las impartan.

Referencias

- Bauman, Z. (2012), *Sobre la educación en un mundo líquido*, Editorial Paidós.
- CEPAL (2020), *Salud y economía: una convergencia necesaria para enfrentar el COVID-19 y retomar la senda hacia el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*, México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones>

nes/45840-salud-economia-convergencia-necesaria-enfrentar-covid-19-retomar-la-senda.

ONU (2020), *COVID-19 Respuesta*, México, Naciones Unidas México. Disponible en: <https://coronavirus.onu.org.mx>.

UNESCO (2020), *Educación: de la interrupción a la recuperación*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Waissbluth, M. (2018), *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*, Editorial FCE.

WFP (2020), *Mitigar los efectos de la pandemia COVID-19 en la alimentación y la nutrición de los escolares*, Roma, United Nations World Food Programme. Disponible en: <https://www.wfp.org/publications/mitigating-effects-COVID-19-pandemic-food-and-nutrition-schoolchildren>.

10

EL IMPACTO DE LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y EL DESARROLLO DE LAS REGIONES DEL ESTADO DE JALISCO, EL CASO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA, 1994-2019

CAMILO PATIÑO GARCÍA¹

MARCO ANTONIO DELGADILLO GUERRERO²

SALVADOR CARRILLO GARCÍA³

Resumen

Al iniciar la década de 1990, la comunidad de la Universidad de Guadalajara inició un proceso de reflexión y análisis de su estructura y modelo educativo, lo que derivó en la Reforma Universitaria de 1994. Esta reforma transformó de manera profunda la estructura universitaria, posibilitó que esta institución dejara de dedicarse exclusivamente a la docencia para incorporar en sus actividades sustantivas la investigación y la extensión. A 25 años de esta reforma resulta pertinente reflexionar en torno a cómo la transformación de

-
- 1 Licenciado en Estudios Internacionales, maestro en Ciencias Sociales, doctor en Ciencias para el Desarrollo. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara (UdeG) adscrito al Centro Universitario de la Costa. Miembro del cuerpo académico "Relaciones Internacionales y las Nuevas Diplomacias" y de la Red de Expertos en Diplomacia e Internacionalización Territorial (REPIT). Cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP.
 - 2 Licenciado en Historia y maestro en Historia de México por la Universidad de Guadalajara; profesor de tiempo completo adscrito al Departamento de Artes, Educación y Humanidades del Centro Universitario de la Costa; y miembro del cuerpo académico UDG-CA-1015 "Socioecología y Divulgación de las Ciencias"; además, cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP.
 - 3 Licenciado en Estudios Políticos y de Gobierno y candidato a maestro en Gestión de Gobiernos Locales por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es profesor del Centro Universitario de Tonalá y asesor en el Sistema de Educación Media Superior de la misma casa de estudios.

la estructural y académica de la Universidad de Guadalajara ha impactado en el desarrollo en las distintas regiones del estado de Jalisco, centrando la mirada en el Centro Universitario de la Costa (CUCosta) y su impacto en la región Costa-Sierra Occidental de Jalisco.

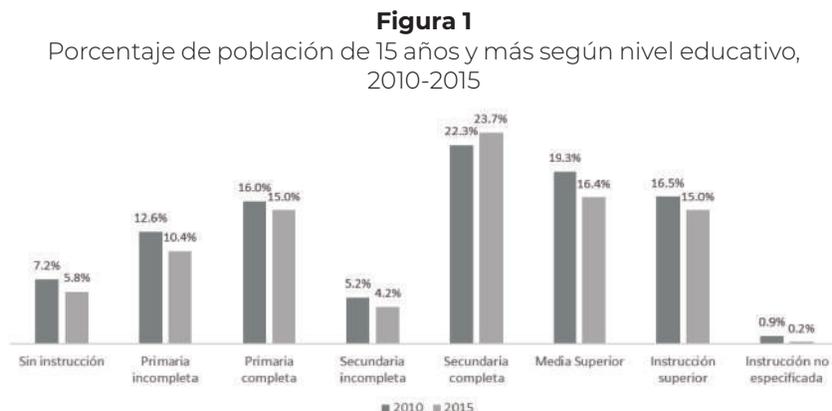
Palabras clave: desarrollo, educación, Puerto Vallarta, CUCosta

La educación y el desarrollo local

La educación es un derecho plasmado en normativas internacionales y nacionales que tiene una función para los individuos, pues el conocimiento y las habilidades adquiridas los debe empoderar para que puedan tomar decisiones sobre su vida, brindando habilidades que propician beneficios físicos y mentales, expandiendo sus intereses, siendo conscientes de su entorno, transmitiéndoles normas sociales pero con criterio para examinarlas, en términos generales debe ofrecer opciones, entre las cuales pueden elegir la vida que quieren, objetivo principal del desarrollo humano. A nivel social, la educación posibilita una comunidad culta, no solo capaz de saber leer y escribir sino de ser activa en todos los ámbitos sociales, involucrada en la vida pública, con equidad y diversidad, en la cual la sociedad determina el curso de su vida.

El valor social de la educación debe ser una prioridad en la función de las instituciones de educación superior, especialmente públicas, que deben buscar un impacto social positivo en el desarrollo de la sociedad. Las metas y estrategias educativas han cambiado conforme nuestro entorno y necesidades, en un proceso acumulativo de acciones para lograr un cambio social. Hace más de medio siglo cuando se hablaba de desarrollo y educación se planteaban metas de alfabetización y educación básica para todos, una realidad que en México sigue sin ser una realidad, pues al finalizar la segunda década del siglo XXI se contabiliza que el 6.4 % de la población mayor de 15 años aún es analfabeta (INEGI, 2015). En los años setentas y ochentas se hablaba de lograr un mayor número de personas que cursaran los distintos niveles educativos, en especial el tercero como un indicador de progreso, de nuevo en México su avance ha sido cuestionable, pues con un promedio de 9.2 años de escolaridad (INEGI, 2015), la mayoría alcanza la secundaria pero no

termina el bachillerato, y como se observa en la figura 1, las cifras de estudio de bachillerato y la instrucción superior han bajado.



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2015).

A finales del siglo pasado se habló de la educación y su calidad, un concepto multidimensional que recibió distintos significados en su instrumentación, un amplio vector que va desde aquellos enfocados en aspectos estructurales como la infraestructura, oportunidades de ingreso, inversión, becas, preparación de los profesores, hasta aquellos enfocados en resultados como número de egresados que ganan premios Nobel, tipo de empleo de los egresados, registros de patentes, emprendimientos, entre otros. En cuanto a los modelos educativos, se instruyeron perspectivas centradas en el alumno y el aprendizaje que fueran flexibles e incluyeran la práctica y resolución de problemas, así como una perspectiva internacional.

En el caso de la educación superior en México, estamos inmersos en una opacidad de evaluación estructural de las instituciones, más que la evaluación del impacto positivo en el desarrollo social; no quiere decir que no se tomen en cuenta en el currículum los aspectos para una mejora social, ni que falte una visión integradora y comprensiva del aprendizaje, sino que se instrumenta y mide solo al interior del sistema educativo sin destacar los cambios que se generan al exterior de este,

teniendo como ejes centrales la calidad del docente, de los aprendizajes, la infraestructura y la vinculación.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, s/f) se entiende que recibir educación de calidad “representa adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto permanente a todos los derechos humanos” (p. 1), y la calidad del sistema educativo es la cualidad “que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (p. 1), y el Estado garantiza la calidad “de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (p. 1). Lo anterior es evaluado por dos sistemas de acreditación de calidad, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES).

A principios del siglo XXI se presentó la propuesta de Educación para el Desarrollo Sustentable, que centra el proceso educativo como un factor de cambios en el conocimiento, habilidades, valores y actitudes que promuevan una toma de decisiones informadas y acciones responsables en la integridad ambiental, viabilidad económica y sociedades justas (UNESCO, 2018), cuya relación con cada meta del desarrollo humano es vital, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Relación de la educación con los objetivos del desarrollo sostenible

Meta	Relación	Objetivo
1	La educación es fundamental para sacar a las personas de la pobreza.	1.1., 1.4, 1.5
2	La educación desempeña un papel clave para ayudar a las personas a avanzar hacia métodos agrícolas más sostenibles y para comprender la nutrición.	2.3, 2.4
3	La educación puede marcar una diferencia crítica en una variedad de problemas de salud, incluyendo mortalidad temprana, salud reproductiva, propagación de enfermedades, estilos de vida saludables y bienestar.	3.2, 3.7, 3.c

10. El impacto de la reforma de la Universidad de Guadalajara y el desarrollo de las regiones del estado de Jalisco, el caso del Centro Universitario de la Costa, 1994-2019

Meta	Relación	Objetivo
5	La educación para mujeres y niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, mejorar las habilidades y habilidades participativas y mejorar las oportunidades de vida.	5.5, 5.a, 5.b
6	La educación y la capacitación aumentan las habilidades y la capacidad de utilizar los recursos naturales de manera más sostenible y pueden promover la higiene.	6.2, 6.b
7	Los programas educativos, particularmente los no formales e informales, pueden promover una mejor conservación de la energía y la absorción de las fuentes de energía renovables.	7.2
8	Existe un vínculo directo entre áreas tales como la vitalidad económica, el espíritu empresarial, las habilidades en el mercado laboral y los niveles de educación.	8.3, 8.4, 8.6
9	La educación es necesaria para desarrollar las habilidades necesarias para construir una infraestructura más resistente y una industrialización más sostenible.	9.4, 9.5, 9.c
10	Donde sea igualmente accesible, la educación marca una diferencia comprobada en la desigualdad social y económica.	10.2, 10.3
11	La educación puede dar a las personas las habilidades para participar en la configuración y el mantenimiento de ciudades más sostenibles, y para lograr resiliencia en situaciones de desastre.	11.5, 11.7, 11.b
12	La educación puede marcar una diferencia crítica en los patrones de producción (por ejemplo, con respecto a la economía circular) y en la comprensión del consumidor de bienes producidos de manera más sostenible y la prevención de desperdicios.	12.3, 12.8
13	La educación es clave para la comprensión masiva del impacto del cambio climático y para la adaptación y la mitigación, particularmente a nivel local.	13.1, 13.3, 13.b
14	La educación es importante para desarrollar la conciencia sobre el medio marino y construir un consenso proactivo con respecto al uso racional y sostenible.	14.1, 14.4, 14.a
15	La educación y la capacitación aumentan las habilidades y la capacidad para apuntalar medios de vida sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, particularmente en entornos amenazados.	15.2, 15.3, 15.c
16	El aprendizaje social es vital para facilitar y garantizar sociedades participativas, inclusivas y justas, así como la coherencia social.	16.7, 16.10
17	El aprendizaje permanente desarrolla la capacidad de comprender y promover políticas y prácticas de desarrollo sostenible.	17.9, 17.17

Fuente: International Council for Science e International Social Science Council, *Review of Targets for Sustainable Development Goals: the Science Perspective*, p. 29, París, International Council for Science, 2015.

Esta nueva concepción toma en cuenta las metas educativas ya propuestas, pero pone énfasis en el uso del conocimiento para la solución de los problemas locales, asociando el entorno con la enseñanza que contribuya en la capacidad de los estudiantes para crear el futuro de su sociedad. Además de la equidad, igualdad e inversión en la educación de calidad, este cambio está relacionado con el tipo de aprendizaje que los estudiantes reciben; la UNESCO (2018) toma en cuenta nueve tipos ligados a la Educación para el Desarrollo Sustentable:

1. Aprendizaje disciplinario (centrado en entendimiento disciplinar),
2. Aprendizaje transmisivo (instrucción, transferencia de conocimiento),
3. Aprendizaje basado en el pensamiento de sistemas (aprender a ver conexiones, relaciones, interdependencias),
4. Aprendizaje social de múltiples partes interesadas (aprendizaje junto con múltiples partes interesadas),
5. Aprendizaje interdisciplinario (asumir e integrar diferentes perspectivas disciplinarias),
6. Aprendizaje por descubrimiento (aprendizaje por descubrimiento y exploración),
7. Aprendizaje basado en el pensamiento crítico (planteando preguntas críticas sobre los estilos de vida, valores y comportamientos actuales),
8. Aprendizaje basado en problemas (centrarse en un problema / problema real),
9. Aprendizaje participativo / colaborativo (aprendizaje grupal).

Siendo los más relevantes aquellos con una fuerte vinculación a la localidad, que sean participativos, de colaboración, críticos y de resolución de problemas; una educación que utiliza los pensamientos críticos y creativos en su entorno tomando en cuenta el contexto global. Una educación donde el estudiante relaciona el conocimiento con una aspiración en el desarrollo local, la resolución de problemas que lo involucran, lo hace participe tanto en la institución educativa como fuera de ella, que aporta al desarrollo, creando un compromiso intelectual en el aprendizaje, relevante para su participación como ciudadano y constructor de su futuro.

Este trabajo no es unilateral, requiere que las instituciones de educación superior (toda su comunidad) trabajen en políticas innovadoras, en procesos, mecanismos y tecnología que brinden soluciones para el desarrollo sustentable local en sus procesos curriculares, docentes y de investigación, además de las operaciones ecológicas, que las implementen dentro de la institución, pero que trabajen con todas las partes de interés (otras instituciones, sociedad, gobierno, iniciativa privada).

La creación de la Red Universitaria y la fundación del cucosta

La Universidad de Guadalajara tiene su origen en la Real Universidad de Guadalajara, fundada por el obispo Fray Antonio Alcalde, abrió sus puertas en 1792; institución que detonó la vida académica y cultural del occidente de la Nueva España. Al finalizar la guerra de Independencia, y durante todo el siglo XIX, la universidad vivió múltiples periodos de inestabilidad, originados por las pugnas políticas del país, impactando en su organización y funcionamiento; así nuestra casa de estudios transitó por distintos nombres, tales como Universidad de Guadalajara y Universidad Nacional de Guadalajara.

Fue hasta 1925 cuando el gobernador del estado, don José Guadalupe Zuno, y un grupo de intelectuales de la época, refundó la Universidad de Guadalajara, inspirada por el proyecto educativo nacionalista, característico de los gobiernos de la revolución triunfante una década antes, siendo nombrado como Rector el Lic. Enrique Díaz de León. Al finalizar el siglo XX, una generación de universitarios, encabezada por el entonces Rector, Lic. Raúl Padilla López, impulsó una profunda e innovadora reforma de la Universidad de Guadalajara, lográndose su autonomía y creándose la Red Universitaria en 1994, lo que posibilitó la expansión de la educación media superior y superior en todas las regiones del estado de Jalisco, así como su tránsito a la universidad moderna, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la extensión.

La instauración de la Red Universitaria incluyó la creación del Sistema de Educación Media Superior, el Sistema de Universidad Virtual,

nueve centros universitarios temáticos y ocho centros universitarios regionales multitemáticos, que detonaron la actividad científica y cultural de las distintas regiones de Jalisco. Es así como en mayo de 1994 inicia la historia del Centro Universitario de la Costa, que desde entonces ha buscado impulsar el desarrollo social y cultural de la región de Puerto Vallarta, impactando además a los municipios de Talpa de Allende, Cabo Corrientes, Mascota, Tomatlán, San Sebastián del Oeste, y del sur del estado de Nayarit.

En 1993, en el marco de la reforma universitaria, se desarrolló el proyecto de creación y apertura del CUCosta, así como las gestiones para la donación de los terrenos donde se asentaría, siendo estos los que pertenecían a la parcela escolar de la primaria Emancipación de Ixtapa. En 1995, el centro universitario se trasladó a su sede actual, lo que trajo la construcción de la infraestructura necesaria para iniciar el funcionamiento de los primeros cuatro programas educativos: Abogado, Administración, Contaduría y Turismo. La comunidad universitaria en aquellos años se conformaba por seis trabajadores administrativos, 25 profesores y 94 estudiantes.

En los años siguientes se impulsó el crecimiento del CUCosta, poniéndose especial atención en su equipamiento tecnológico y en su infraestructura física, y la apertura de espacios académicos de investigación, como el Centro de Sismología y Volcanología de Occidente, y de comunicación, como Radio UdeG Puerto Vallarta. De igual manera, se fortaleció la planta académica de las distintas disciplinas, impulsándose la conformación de cuerpos académicos que desarrollasen investigación encaminada a impactar en la sociedad de la región. Es de destacar que, además de la investigación y docencia, el CUCosta es promotor de cultura en la región, destacan el Festival de Cine y el Encuentro Internacional de Escultores, eventos que sin duda impactan en la sociedad; además se ofrecen servicios de apoyo a la comunidad como el Despacho Contable, los bufetes jurídicos, el Centro de Innovación y Desarrollo Empresarial y el Sistema Universitario del Adulto Mayor, impulsándose en los últimos años el proyecto de la Estación Gourmet y la apertura de la sede del CUCosta en Tomatlán.

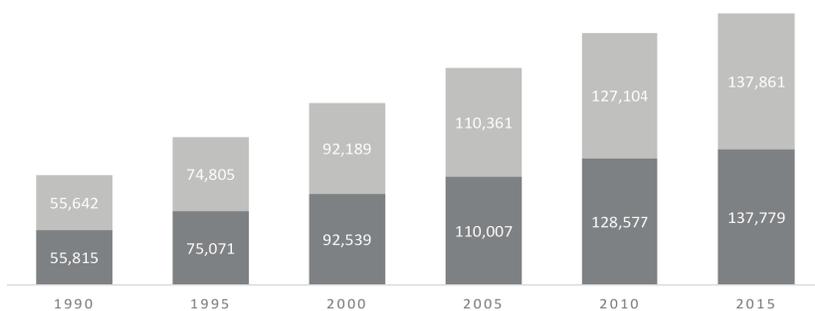
El CUCosta actualmente cuenta con procesos institucionales sólidos que le han permitido consolidar su calidad académica para responder a las exigencias de las condiciones globales; a 25 años de su fundación, en este centro universitario se ofrecen 19 programas educativos de pregrado, siendo de reciente creación la carrera de Ingeniería en Videojuegos, así como Ciencias y Artes Culinarias. A lo que se suman sus maestrías y doctorados, de las que cinco se inscriben en el padrón de excelencia del CONACYT. Según el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU), su comunidad se compone por 199 trabajadores —130 administrativos y 69 personal de servicio—, 533 profesores y poco más de 6,500 estudiantes que cursan algún programa educativo de licenciatura o posgrado en alguna de sus dos sedes, y para 2019 habían egresado de sus aulas 14,017; 13,222 de pregrado, 712 de maestría y 83 de doctorado.

Puerto Vallarta

Desde su creación, el Centro Universitario de la Costa tiene como misión generar un espacio educativo que impulse el desarrollo social y cultural de Puerto Vallarta, la atención de la educación superior en la entidad era necesaria, pues por los planes de su desarrollo como centro turístico traían consigo una alta tasa de crecimiento poblacional, como se observa en la figura 2. La educación como un indicador de alfabetización entre la población de más de 15 años ha disminuido porcentualmente, pero se ha incrementado en número de individuos, en 2015 suma más de seis mil, como se observa en las figuras 3 y 4, teniendo mayor porcentaje de estos en las zonas de Las Palmas de Arriba e Ixtapa, este último donde se encuentra ubicado el CUCosta (IIEG, 2019).

Figura 2

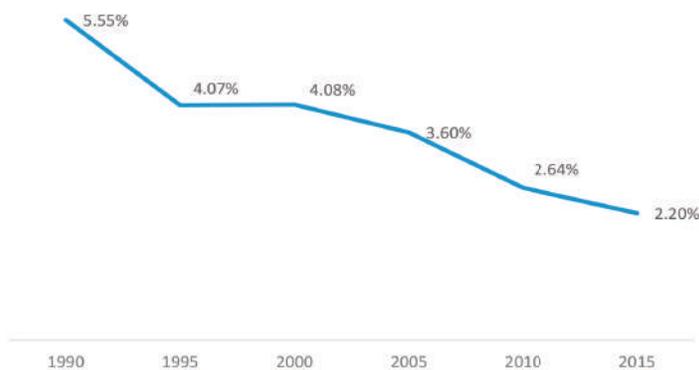
Evolución de la población de Puerto Vallarta por sexo, 1990 -2015



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2015), IIEG (2019).

Figura 3

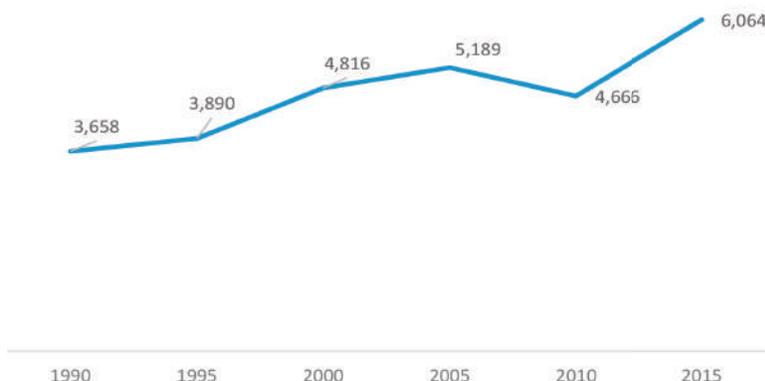
Evolución del porcentaje de población analfabeta de Puerto Vallarta por sexo, 1990 -2015



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2015), IIEG (2019).

Figura 4

Evolución del número de población analfabeta de Puerto Vallarta por sexo, 1990 -2015

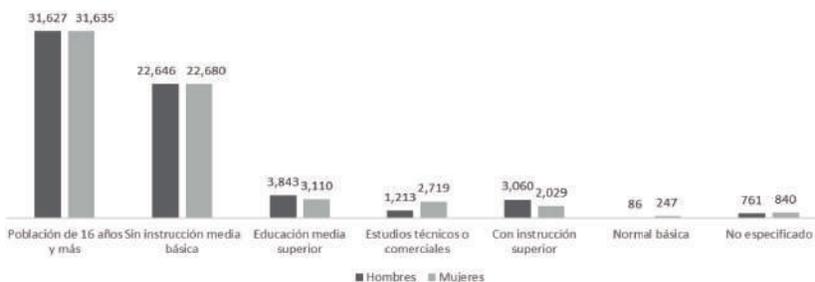


Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2015), IIEG (2019).

En cuanto a los niveles educativos, en 1990, de los 111,457 habitantes solo el 4.57 % tenía educación superior, mientras que la mayoría de la población de 16 o más años no contaba con educación media básica, como se observa en la figura 5. La estrategia municipal para que los jóvenes estudiaran en la universidad consistía principalmente en apoyarlos con becas para que asistieran en Guadalajara o en Nayarit.

Figura 5

Nivel educativo de la población de 16 años o más en Puerto Vallarta en 1990

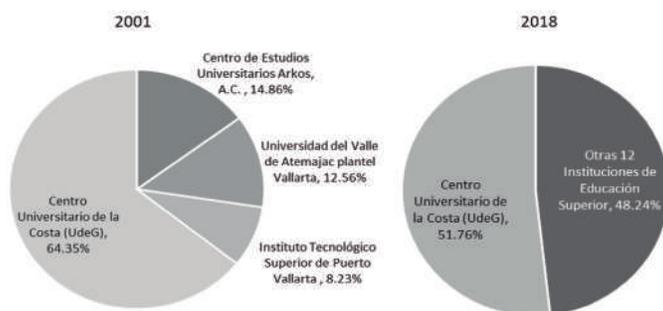


Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2015).

Para 1994 Puerto Vallarta ya contaba con dos instituciones que ofertaban educación superior: el Centro de Estudios Universitarios Arkos, A. C., que inició labores en 1990, y la Universidad del Valle de Atemajac plantel Vallarta, inaugurada en 1991, ambas del sistema educativo privado. El cucosta fue la primera institución pública en brindar el servicio en la localidad, y en 1999 se sumó el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta. Su papel ha sido relevante en la atención de la demanda, como se observa en la figura 6.

Figura 6

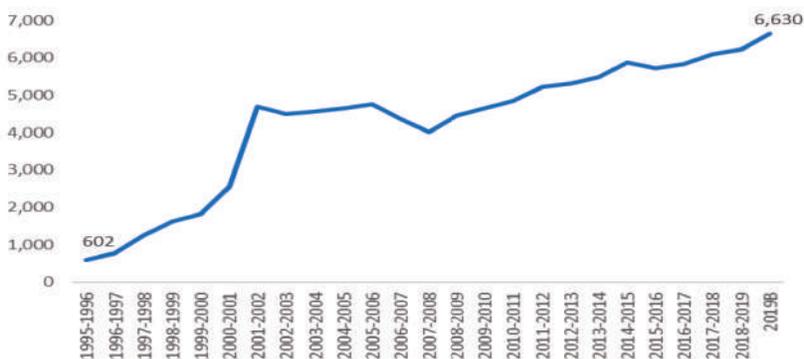
Porcentaje de alumnos de licenciatura en Puerto Vallarta atendidos por el cucosta, 2001-2018



Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Jalisco (2019).

El cucosta ha mantenido un incremento de matrícula contante, como se observa en la figura 7, principalmente en licenciatura y con mayor porcentaje de mujeres, como se observa en la tabla 2. La población de Puerto Vallarta ha pasado de tener el 4.57 % con instrucción superior en 1990, al 10.5 % en el año 2000, 18.38 % en el año 2010 y 22.18 % en el año 2015 (INEGI, 2019; IIEG, 2019).

Figura 7
Evolución de la matrícula del cucosta 1995 - 2019



Fuente: Elaboración propia con base en Universidad de Guadalajara, 1997, 2005, 2013, 2019A, 2019B.

Tabla 2
Matrícula del cucosta por nivel educativo y sexo

Nivel Educativo	2004-2005	2012-2013	2018-2019
Licenciatura	4,510	5,196	6,100
Mujeres	2,359	2,700	3,267
Hombres	2,151	2,496	2,833
Técnico Superior Universitario	17	-	-
Mujeres	10	-	-
Hombres	7	-	-
Posgrado	119	108	118
Mujeres	56	64	63
Hombres	63	44	55

Fuente: Elaboración propia con base en Universidad de Guadalajara, 2005, 2013, 2019a.

La ciudad aún está lejos de atender la demanda natural de educación superior, pues del total de jóvenes entre 20 a 24 años, tan solo se cubre el 25.24 % (INEGI, 2019). Así, a pesar del incremento en infraestructura y cupos en licenciaturas que ofrece el CUCosta, la demanda hace que el número de rechazados sea cada vez mayor, como se observa en la figura 8; a lo anterior hay que agregar que se recibe población que migra de

forma no permanente solo para estudiar, no solo del interior del estado sino de otros, siendo estos últimos que han pasado del 17.07 % de los admitidos en 2010B a 20.29 % en 2019B.

Figura 8

Evolución de aspirantes y admitidos del cucosta durante ciclos B

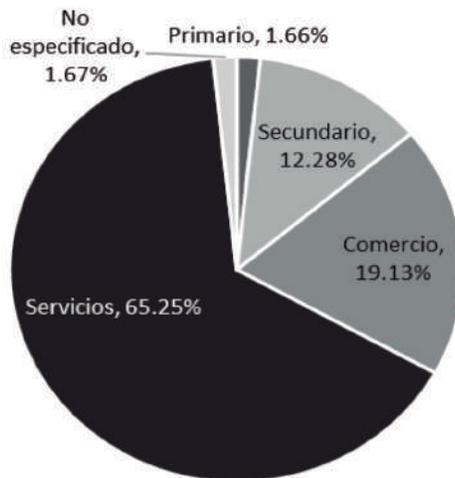


Fuente: Elaboración propia con base en Universidad de Guadalajara, Coordinación de Control Escolar, 2019.

En cuanto a la relación del tipo de área de estudio y la economía, Puerto Vallarta como centro turístico, con más de cinco millones de turistas al año, concentra el 93 % de su actividad económica en comercio y servicio vinculados a la hotelería y recreación (IIEG, 2019), por lo que su población económicamente activa se ocupa principalmente en estos sectores, como se observa en la figura 9, así como la oferta de programas de licenciatura, como se observa en la tabla 3, destacando programas como Administración de Empresas, Turismo y carrera de Abogado. En cuanto a la calidad, el CUCOSTA mantiene un alto índice de programas educativos reconocidos por COPAES o CIIES. En 2018-2019, 14 de los 18 programas de licenciatura son reconocidos, que contienen el 83.4 % de su matrícula, aunque hay indicadores como los resultados del examen EGEL, como se muestra en la figura 10, que aún no corresponden con los niveles deseados.

Figura 9

Distribución porcentual de la población ocupada por sector de la actividad económica, 2015



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, 2019.

Tabla 3

Matrícula de licenciatura de Puerto Vallarta por área de formación, 2018

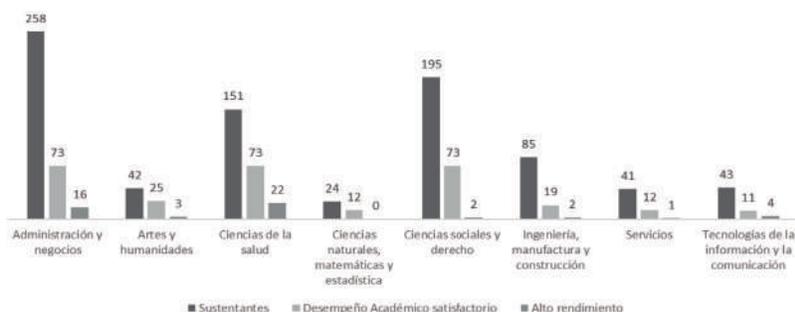
Área de Formación	Centro Universitario de la Costa (UdeG)		Otras doce instituciones de Educación Superior	
	Matrícula	Número de programas	Matrícula	Número de programas
Administración y Negocios	1,116	2	2,320	27
Artes y Humanidades	654	3	74	4
Ciencias de la Salud	1,053	3	183	3
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	219	1	0	0
Ciencias Sociales y Derecho	1,041	2	1,014	17
Educación	0	0	364	5
Ingeniería, Manufactura y Construcción	893	3	618	4
Servicios	618	2	660	4

Área de Formación	Centro Universitario de la Costa (UdeG)		Otras doce instituciones de Educación Superior	
	Matrícula	Número de programas	Matrícula	Número de programas
Tecnologías de la Información y la Comunicación	329	2	288	3
Total	5,923	18	5,521	67

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2019).

Figura 10

Resultados del Examen EGEL Ceneval 2018 por área de formación



Fuente: Elaboración propia con base en Universidad de Guadalajara, 2019.

En cuanto a la investigación y su relación con el entorno, es de notar que en 2018 se reportaron 85 proyectos de investigación, así como 26 cuerpos académicos que participan en 56 redes nacionales e internacionales. De estos proyectos, 36 tienen una vinculación de trabajo y financiamiento con instituciones externas a la Universidad de Guadalajara, como se observa en la tabla 4, de las cuales solo seis tienen vinculación con instituciones no gubernamentales y dos con instituciones de la localidad, uno en el sector de servicios con el apoyo de la Asociación de Empresarios de Puerto Vallarta y Bahía de Banderas A. C.; y el otro con la fundación Punta de Mita, perteneciente a Nayarit; ninguno reportó vinculación con el gobierno municipal, ni las prioridades de desarrollo de este. Los proyectos están concentrados en el área de Ciencias Naturales, en temas de Biología, la cual, a pesar de su importancia como zona costera y desarrollo medio ambiental, presenta el menor campo de

matrícula. En cuanto a financiamiento internacional, solo un proyecto contaba con él y se reportó como concluido en 2018.

Tabla 4

Proyectos de investigación del cucosta por área de formación y fuente de financiamiento

	Instituciones Federales de Investigación	Instituciones locales	Instituciones no gubernamentales	Internacional	PRO-SNI / UdeG	SEP / PRODEP
Administración y Negocios	-	-	-	-	-	4
Ciencias de la Salud	-	-	-	-	1	1
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	4	-	4	1	10	4
Ciencias sociales y Derecho	1	1	-	-	1	1
Ingeniería, Manufactura y Construcción	-	-	-	-	-	1
Servicios	-	1	-	-	-	1
Total general	5	2	4	1	12	12

Fuente: Elaboración propia con base en cucosta (2019).

En cuanto al emprendimiento, el cucosta cuenta con La Incubadora de Negocios: Centro de Innovación y Desarrollo de Emprendedores (CIDE), la cual en 2018 ayudó a crear 15 empresas y 32 empleos (cucosta, 2019). Es de mencionar que Puerto Vallarta tiene un alto crecimiento económico dada la actividad turística, siendo reconocido como uno de los centros turísticos más importantes de México, de acuerdo a INEGI (2019), la localidad ocupa el quinto lugar por número de unidades económicas, las cuales han pasado de 14,974 en 2018 a 15,539 en 2019, y 16,488 en 2020, a pesar de que la mayoría son micro y pequeñas empresas cuya duración de vida es menor de cinco años.

El estudio realizado por Valencia (2015) señala que de un muestreo de los egresados en 2011 solo el 1 % había puesto un negocio, mientras que el estudio sobre el nivel de emprendimiento en estudiantes a

punto de egresar de todas las carreras dio como resultado que ellos se percibían con pocas capacidades y habilidades para emprender a pesar de su formación académica, siendo las de mejor puntaje Enfermería, Computación y Diseño Gráfico, pero todos tenían una actitud favorable para emprender. A nivel Puerto Vallarta, existe una proporción favorable a emprender sin importar los distintos estratos económicos y sociales, aunque esto afecta su capacidad; de acuerdo con un estudio realizado por Arnaiz, Vargas y Ruiz (2017) a población local que ya ha realizado emprendimiento, solo el 70 % considera que tiene las habilidades y experiencia necesarias para emprender un nuevo negocio, el 27 % tiene miedo al fracaso y solo el 55 % creen que es una elección de carrera deseable. En el estudio de Valencia (2019) sobre emprendimiento en áreas geográficas básicas de alto y muy alto grado de marginación en Puerto Vallarta, el 93.8 % no conocía programas o servicios de apoyo para emprendimiento a pesar de que el 34.2 % tenía un emprendimiento de carácter formal o informal.

El CUCosta también tiene una función social de vinculación donde se enlistan 36 proyectos de investigación, pero ninguno muestra vinculación con otros actores locales, por lo que su relevancia parece estar centrada en la académica. Asimismo, se realiza actividad de apoyo como las brigadas comunitarias, cuyo principal objetivo es la asesoría en distintas temáticas a la ciudadanía, como se observa en la tabla 5, pero que no están diseñadas en proyectos para la resolución de problemas específicos, solo a la atención parcial; así como actividades culturales y recreativas como proyección de cine, conciertos, entre otros. Por último, se cuenta con el servicio social, una actividad de retribución donde los alumnos deben aprender y participar en alguna institución pública, siendo deseable que sea referente a su área de formación, sin embargo, el 62.4 % realiza dichas prácticas en el mismo centro universitario, y solo el 4.7 % en instituciones civiles o sociales (CUCosta, 2019).

Tabla 5

Brigadas universitarias – Servicio a la comunidad 2018

Servicios brindados	Alumnos participantes	Usuarios
Asesoría para la Infraestructura Habitacional	44	287
Asesoría Jurídica	71	284
Asesoría Primaria de Salud	207	1,241
Atención Familiar Psicológica	118	1,594
Evaluación del Estado Nutricio	99	594
Promoción y Consejería de la Actividad Física	103	547
Ocio Comunitario (Artes y Cultura Física y Deportes)	139	1,478
Asesoría Contable y Administrativa	51	376
Huertos Caseros	25	738
Capacitación y Asesoría en la Utilización de <i>Software</i> y <i>Hardware</i> para Equipos de Cómputo	94	209

Fuente: Elaboración propia con base en cucosta (2019).

En cuanto a la educación continua, se ofertaron ocho diplomados durante 2018, que atendieron a 326 personas en las áreas de formación de Administración y Negocios, Servicios, así como Derecho (cucosta, 2019); se cuenta con un sistema universitario para el adulto mayor que impartió 20 talleres a 1,420 personas, aunque de estos ninguno sobre Administración y Negocios, solo uno referente a Acciones de Medio Ambiente y cuatro sobre Educación en la Salud; y una casa de vinculación: Universidad, Gobierno, Sociedad, que ofertó 20 talleres para 4,465 asistentes, en los cuales de nuevo ninguno sobre Administración y Negocios, ni Medio Ambiente, y solo dos respecto a Educación en la Salud.

Necesidades de desarrollo sustentable en Puerto Vallarta

De acuerdo con el índice de ciudades sostenibles 2018 (Laboratorio Nacional de Políticas Públicas, 2019), Puerto Vallarta muestra un

avance medio en el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS), como se puede observar en la figura 11, con un avance en los ODS 6 (Agua Limpia y Saneamiento), 1 (Fin de la Pobreza), 3 (Salud y Bienestar), 5 (Igualdad de Género) y 17 (Alianzas para Lograr los Objetivos); mientras que es bajo en los ODS 13 (Acción por el Clima), ODS 4 (Educación de Calidad), ODS 7 (Energía Asequible y No Contaminante), ODS 8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico), ODS 10 (Reducción de las Desigualdades), ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles), ODS 12 (Producción y Consumo Responsable), ODS 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres), y ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas).



Fuente: Laboratorio Nacional de Políticas Públicas, 2019.

Es necesario notar que aun el mejor ODS calificado tiene una gran necesidad social en Puerto Vallarta, pues existe una amplia polarización económica y social. De acuerdo con Valencia (2019), solo el 20 % de la población no tiene pobreza multidimensional ni vulnerabilidad por carencias sociales, mientras que 5 % se encuentra en pobreza extrema sin acceso a alimentación segura, y 46 % en situación de pobreza multi-

dimensional. De hecho, el 56.8 % de la población presenta al menos una carencia social y el 10 % presenta tres o más carencias sociales, como se observa en la tabla 6.

Tabla 6
Población vulnerable de Puerto Vallarta, 2019

Indicador	Porcentaje / personas
Rezago educativo	15.10 % (35,584 personas)
No cuentan con acceso a los servicios de salud	28.18 % (66,383 personas)
Carecen de acceso a la seguridad social	49.89 % (117,538 personas)
No tienen calidad y espacios de la vivienda	11.38 % (26,808 personas)
No poseen los servicios básicos en la vivienda	3.11 % (7,333 personas)
El salario no es suficiente para tener acceso a la alimentación básica	25.06 % (59,027 personas)
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo (1,500 pesos al mes)	5.3 % (15,978 personas)
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar (3,000 pesos al mes)	33.7 % (102,286 personas)
Áreas geográficas básicas con alto y muy alto grado de marginación	45 % (31,434 personas)

Fuente: Elaboración propia con base en Valencia (2019), Sedesol (2013), Coneval (2019), IIEG, (2019).

El Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021 fue diseñado para empatar sus estrategias con los ODS. Plantea sus prioridades mediante seis ejes rectores (ciudad funcional, ciudad verde, ciudad justa, ciudad próspera, ciudad segura, ciudad con buen gobierno) y cuatro ejes transversales (cultura de paz, perspectiva de género, cambio climático, inclusión social), y 29 objetivos alineados a los ODS (Gobierno Municipal de Puerto Vallarta, 2018). Los ODS que más relación tienen con el Plan Municipal son 3 (Salud y Bienestar), 8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico), 10 (Reducción de las Desigualdades), 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles) y 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), mientras que Educación de Calidad y Fin de la Pobreza han sido relegados a los de menor impacto.

Consideraciones

El CUCosta ha mantenido un creciente impulso a la educación superior en Puerto Vallarta, en congruencia con los objetivos educativos nacionales. Su influencia no solo está delimitada a los aspectos educativos e investigación, pues sin duda factores como inversión, empleo y servicios también apoyan a crear condiciones en el desarrollo local. En el presente, el gran reto para de su comunidad es consolidarse como factor del desarrollo local, sin dejar de lado el fortalecimiento de los servicios educativos e investigación. Será necesario entonces definir con claridad los problemas a los que se enfrenta la sociedad vallartense, para desarrollar de manera institucional y colaborativa investigación pertinente e incidir de manera más activa en el diseño de políticas públicas y estrategias del sector privado para el desarrollo.

Existe un amplio espectro de acciones que pueden incluir las políticas institucionales para mostrarse como líderes en el proceso de desarrollo, nos atrevemos a señalar algunas. La Universidad de Guadalajara, y el CUCosta, como institución autónoma, puede formular sus políticas curriculares y extracurriculares para que conduzcan a la resolución de problemas locales. Se pudiesen desarrollar proyectos integrales con participación de académicos y estudiantes en proyectos de desarrollo sostenible, que contribuirían además en la aplicación del conocimiento, creatividad e innovación en la localidad.

La creación de un organismo de cooperación en torno a temas educativos, que vincule al CUCosta con las autoridades responsables de educación de los distintos niveles de gobierno que inciden en Puerto Vallarta, incorporando a las juntas escolares y a otras instituciones de educación superior.

A través de la maestría y el doctorado en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo del CUCosta, formar investigadores especializados en el análisis intersectorial del contexto local para la resolución de problemas.

Incidir en la agenda pública con temas pertinentes, que contribuyan a formar una sociedad crítica e informada, en especial formar ciudadanos críticos y participativos, con un alto sentido de responsabilidad,

interesados por lograr que la cultura de la sostenibilidad impacte en la vida cotidiana de la población y las instituciones.

De igual manera se debe promover que la investigación transdisciplinar y de frontera impacten en la ciudad. La comunidad académica del CUCosta debe involucrarse de manera institucional con programas como Agenda 21, en el que se promueve el trabajo colaborativo para identificar problemas para el desarrollo local sustentable, sugerir soluciones y crear compromisos para ciudades sustentables.

Desarrollar una agenda integral para el desarrollo sustentable, lo que posibilitará que el CUCosta diseñe estrategias, acciones y metas de impacto social, y guiará la vinculación con otras instituciones, en especial municipales.

Referencias

- ANUIES (2019), *Anuarios Estadísticos de Educación Superior ciclo escolar 2018-2019*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Arnaiz, S.; Vargas, R. y C. Ruiz (2017), "Análisis de la capacidad emprendedora en Puerto Vallarta, Jalisco, México, a partir de la metodología desarrollada por el Global Entrepreneurship Monitor (GEM)", *TECSISTECATL*, (21). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/TECSISTECATL/n21/capacidad-emprendedora-vallarta.html>.
- Coneval (2019), *Coneval Info Pobreza*, marzo. Disponible en: <http://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/Pages/wfrLineaBienestar?pAnioInicio=2016&pTipoIndicador=0>.
- CUCosta (2019), *Informe de Actividades 2018*, Dr. Marco Antonio Cortés. Disponible en: <http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/estadistico18.pdf>.
- Gobierno Municipal de Puerto Vallarta (2018), *Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021*, Puerto Vallarta, Gobierno Municipal de Puerto Vallarta.

- IEEG Jalisco (2019), “Puerto Vallarta, Diagnóstico municipal”, marzo. Disponible en: <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2019/06/Puerto-Vallarta.pdf>.
- INEE (s/f), “Directrices para mejorar. ¿Qué es la Calidad Educativa?”. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/>.
- INEGI (2015), *México en cifras. Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>.
- International Council for Science (ICSU) e International Social Science Council (ISSC) (2015), *Review of Targets for the Sustainable Development Goals: The Science Perspective*, París, International Council for Science.
- Laboratorio Nacional de Políticas Públicas (2019), *Índice de Ciudades Sostenibles 2018*. Disponible en: <https://indicedeciudadessostenibles2018.lnpp.cide.edu/#>.
- Secretaría de Educación Jalisco (2019), “Histórico de Estadística Educativa”, Dirección de Estadística y Sistemas de Información. Disponible en: <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/index.htm>.
- Sedesol (2013), “Unidad de Microrregiones”, Secretaría de Desarrollo Social. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/rezago.aspx?entra=nacion&ent=14&mun=067>.
- UNESCO (2014), *Governance Bodies Most Closely Involved in ESD Should Include Both Municipal Councils and Offices (Supporting Non-formal Education, Training and Public Awareness) and Local School Boards and Schools (Within the Context of Formal Education)*, Luxemburgo, UNESCO.
- (2018), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, París, UNESCO.
- Universidad de Guadalajara (1997), *Informe Dr. Víctor González Romero 1996-1997*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2005), *Cuaderno Estadístico 2004-2005*, Lic. José Trinidad Padilla López, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2013), *Cuaderno Estadístico 2012-2013*, Dr. Marco Cortés Guardado, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2019a), *Estadística Institucional, Informe de Actividades 2018*, Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

- (2019b), *Informe de Matrícula, Inicio de curso 911 SEP, 2019-2020*, Coordinación General de Control Escolar. Disponible en: <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/2019>.
- Universidad de Guadalajara, Coordinación de Control Escolar (2019), *Estadísticas*, Estadísticas de primer ingreso. Disponible en: <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/primer-ingreso>.
- Valencia, A. L. (2015), “Competencias y determinantes emprendedores en estudiantes de licenciatura del Centro Universitario de la Costa”, tesis de maestría, Puerto Vallarta, Universidad de Guadalajara, maestría en Administración de Negocios.
- (2019a), “Emprender desde la pobreza: análisis de las políticas públicas mexicanas 2013-2018”, *Acta Republicana. Política y Sociedad*, 18(18), pp. 63-72. Disponible en: https://www.academia.edu/42631063/Acta_Republicana-Politica_Deliberativa?auto=download.
- (2019b), “Resumen de marginación en Puerto Vallarta”, presentación de proyecto de investigación, México, Jalisco, Puerto Vallarta, doctorado en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo.



LA CULTURIZACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. UN INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN SEMÁNTICA EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA

VILMA ZORAIDA DEL CARMEN
RODRÍGUEZ MELCHOR¹

LINO FRANCISCO JACOBO GÓMEZ CHÁVEZ²

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo es identificar elementos valorables, a modo de constructos teórico-prácticos de los significados y significantes respecto a la internacionalización en la Universidad de Guadalajara, para a partir de ellos proponer un instrumento de diagnóstico destinado a una aplicación continua que permita identificar qué tanto la comunidad universitaria se ha apropiado semánticamente de tales conceptos, a fin de identificar subjetiva e introspectivamente cómo definen dicha dimensión institucional.

El presente documento está dividido en seis apartados, a saber: “Dimensión metodológica”, “Dimensión teórico-conceptual”, “Dimensión

-
- 1 Es profesora de tiempo completo con perfil PRODEP y actualmente jefe del Departamento de Estudios Internacionales y Lenguas Extranjeras del CUCosta. Miembro del cuerpo académico UDG-CA-905 “Formación, Innovación en Docencia de Inglés e Internacionalización por Idiomas Extranjeros” y de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés. Representante de Ocean Conservancy en Puerto Vallarta.
 - 2 Profesor de tiempo completo con perfil PRODEP y coordinador de Servicios Académicos del Centro Universitario de la Costa, representante del cuerpo académico UDG-CA-1076 “Determinantes de la salud”, de la Red Global de Educación Física y Deporte, y de la Red Iberoamericana de Investigación sobre el Sedentarismo y la Actividad Física en el Ámbito Escolar, así como miembro de la Academia Mexicana de Derecho Deportivo y Estudios Legislativos del Deporte.

histórica”, “Dimensión organizacional tendencial”, “Diseño instrumental” y “Conclusiones”.

Palabras clave: internacionalización de la educación, culturalización, constructos, redes semánticas

La educación superior se ha ajustado a los cambios sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales que han sucedido en las distintas etapas de la humanidad y particularmente en los tiempos recientes (Cancino, 2003). Es posible identificar una serie de coincidencias en las universidades públicas, cuyas funciones sustantivas se centran en la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, que en mayor medida se identifican con la misión de formar, técnicos, profesionistas y científicos que estudien y aporten al desarrollo de las ciencias y las humanidades, que contribuyan a la solución incluyente de los problemas de la sociedad mundial y de la nación en que se encuentran (Calderón, Zamora y Medina, 2017).

La globalización ha dado un nuevo significado a la educación superior a partir de la dimensión de la internacionalización, de tal forma que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) manifiesta que la internacionalización ofrece nuevas oportunidades para las instituciones de educación superior (IES), de la misma forma, también representa un reto para las estructuras de gobernanza y para el sector productivo; las instituciones de todo tipo están incluyendo una estrategia de internacionalización como parte de sus programas de desarrollo institucional (OCDE, 2011).

Los *rankings* de las universidades se han enfocado en el estatus internacional de las instituciones, considerando el prestigio de estas a partir de la opinión de los empleadores y su prestigio en el orbe, el intercambio de estudiantes y la movilidad de profesores en el ámbito internacional y la colaboración de la misma índole de estos últimos en la producción académica, así como la citación en revistas de reconocimiento científico mundial, por ejemplo, en el QS World University Rankings de 2020 (QS World University Rankings, 2020) y Best Global Universities Rankings de 2019 (Morsey y Vega-Rodríguez, 2019), entre otros.

Considerando lo anterior, así como el mercado laboral hemisférico, los autores de este capítulo valoramos también la gran relevancia del dominio de los idiomas y las habilidades interculturales, además de dilucidar que la internacionalización de la educación superior ha cobrado relevancia como indicador de calidad de las instituciones y parte esencial del perfil de los egresados, además de estar ubicado dentro del foco de la agenda internacional no solo educativa.

El objetivo principal del presente trabajo es identificar elementos valorables, a modo de constructos teórico-prácticos de los significados y significantes respecto a la internacionalización en la Universidad de Guadalajara, para a partir de ellos proponer un instrumento de diagnóstico destinado a una aplicación continua que permita identificar qué tanto la comunidad universitaria se ha apropiado semánticamente de tales conceptos, a fin de identificar subjetiva e introspectivamente cómo definen dicha dimensión institucional.

El presente documento está dividido en seis apartados, a saber: “Dimensión metodológica”, “Dimensión teórico-conceptual”, “Dimensión histórica”, “Dimensión organizacional tendencial”, “Diseño instrumental” y “Conclusiones”.

Dimensión metodológica

Coincidiendo con Garófo, Galagovsky y Alonso (2015), en la investigación educativa convergen diversas disciplinas, y se ampliado el número y calidad de los productos académicos de este tipo, en la cual se han presentado innovaciones, que en el caso de la indagación sobre el aprendizaje y la culturización representa diversos retos, para lo cual postulan la conveniencia de identificar los conocimientos declarativos de una población.

Para el diseño metodológico de la presente investigación y del correspondiente instrumento, se ha pensado en recurrir a un enfoque cualitativo, interpretativista-subjetivo, no experimental, reconociendo la propia percepción y apropiación del conocimiento *sui generis*, como lo hace saber Jesús Galindo (1994).

Lo anterior, mediante la utilización de las redes semánticas o asociativas (*semantic network*), que, conforme a uno de sus precursores, M. Ross Quillian (citado por Vivas *et al.*, 2007, p. 111):

es un grafo en la cual los nodos o vértices etiquetados representan conceptos o características específicas, mientras que los arcos, también etiquetados, representan vínculos de diversas clases entre conceptos. Desde esta perspectiva, los conceptos no tienen ningún significado si se los considera aisladamente; solo muestran su significado en tanto son vistos en relación con los otros conceptos con los cuales están conectados por medio de arcos.

Garófo, Galagovsky y Alonso (2015) refieren como en los últimos años, en las ciencias cognitivas se han generado modelos de procesamiento de información captada en los individuos, en las que se les solicita que respondan oralmente sobre asociaciones espontáneas para armar categorías y proceder posteriormente a correlacionar la información. Las redes semánticas se utilizan en el área lingüística para analizar la comunicación efectiva entre personas del conocimiento natural, en el caso del presente

Por lo que se ha previsto correlacionar los conceptos que la teoría refiere que son propios de la internacionalización de la educación superior, para que a partir de ellos, advertir cuales son los que han impulsado los organismos internacionales en historia reciente y que a partir de su influencia mediante la implementación de modelos internacionales han permeado en la Universidad de Guadalajara, en sus políticas públicas actuales e incluso en sus instrumentos de diagnósticos objetivos-cuantitativos aplicados en sus organismos desconcentrados como son los Centros Universitarios, que por afinidad vivencial, adscripción académica-laboral y sesgo de las personas autoras de este investigación se ha elegido al Centro Universitario de la Costa, para con base en ello poder identificar los constructos que se podrían culturalizar y a su vez diagnosticar en procesos sucesivos en la comunidad universitaria de Centro Universitario referido, a modo de prototipo que puede servir a la postre para la Red Universitarios para que pueda identificar de la subjetividad de sus políticas institucionales.

Mediante el diseño de un acercamiento empírico, se pretenderá identificar desde el interior de la comunidad universitaria introspectar su conocimiento, no desde afuera sino directamente, ya que como dice Valdez Medina (citado por Castañeda, 2016) la utilización de las redes semánticas:

tiene como propósito fundamental el aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos, evitando la utilización de taxonomías artificiales, creadas por los investigadores para explicar la organización de la información a nivel de memoria semántica, intentando así, consolidarse como una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico, y con esto, al estudio del conocimiento.

La evolución respecto de la importancia de reconocer los conocimientos, el aprendizaje e incluso los valores y categorías analíticas de difícil justipreciación como lo es la felicidad, que, como se puede advertir en diversos estudios, primero se identificaban los conceptos, la opinión de “expertos”, luego indicadores objetivos-cuantitativos, subjetivos-cualitativos, y finalmente la valoración interna de cada individuo (Cázares, 2014; Rojas, 2014), parte final que se pretende con el diseño del instrumento diseñado.

Dimensión teórica-conceptual

El motivo principal para considerar la internacionalización en la educación superior es mejorar la calidad, a partir del fortalecimiento de la cooperación internacional, las alianzas estratégicas en las áreas de la educación y la cultura, la movilidad académica de alumnos y profesores, la investigación internacional conjunta, las redes internacionales de conocimiento y el aprendizaje de otros idiomas (Gacel-Ávila, 2005).

La dimensión internacional, a decir de Jane Knight, es una perspectiva, actividad o programa que integra una visión internacional, intercultural y global de las funciones más relevantes de una universidad (Knight, 1999). Para Jesús Sebastián (2000), la dimensión internacional de las instituciones de educación superior se expresa mediante dos componen-

tes con características específicas propias, pero relacionadas entre sí: la internacionalización y la cooperación internacional.

La internacionalización es un proceso de transformación institucional integral que incorpora como estrategia la dimensión internacional e intercultural en la “misión, cultura, planes de desarrollo, y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de una identidad y cultura propia” (Gacel, 1999) y va más allá de las relaciones interinstitucionales individuales que se deben dimensionar a partir de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas institucionales de educación superior claramente definidas en un marco de la internacionalización, e involucrar a los diferentes actores de la comunidad universitaria y las funciones sustantivas, comprometidos y conscientes de la necesidad de transformarse y abrirse hacia el exterior; impulsar entre los estudiantes, el personal académico y administrativo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten funcionar de manera eficaz en un medio internacional e intercultural, impulsando la movilidad de profesores y estudiantes; la organización de cursos específicos para la comunidad extranjera, la colaboración en investigación, los estudios de las diferentes culturas y sistemas sociales, la asistencia técnica y la ayuda al desarrollo.

Dimensión histórica

La relación entre la educación superior y la globalización se articula a partir de los planos económico, social y político, a través de diversos mecanismos como las tecnologías de la información y la comunicación, el intercambio comercial, los flujos financieros, los controles internacionales de calidad de procesos y productos, los niveles de capacitación de la fuerza de trabajo y los salarios, la innovación, así como las tasas de productividad y competitividad. Esto ha derivado en la necesidad de que las universidades den respuesta a los acelerados y constantes cambios del mercado laboral a partir de reformas estructurales, académicas y administrativas (Calderón, Zamora y Medina, 2017).

En México y Latinoamérica, durante las últimas décadas del siglo xx y la primera del siglo XXI, se llevaron a cabo una serie de reformas educativas como parte de los Planes Nacionales de Desarrollo o como políticas públicas para el aseguramiento de la calidad de los servicios educativos, la globalización ha impactado considerablemente a las universidades públicas en nuestro país y región (Sotelo, 2000; Cancino, 2003), por lo que las IES han establecido la dimensión de la internacionalización como parte de sus funciones sustantivas como mecanismo de adaptación.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha llevado a cabo desde 1969 un programa sobre la gestión de establecimientos de la educación superior, es un foro abierto a las IES en el que participan 250 miembros de 50 países. En este foro se ha llevado a cabo una revisión crítica de la educación superior, apoyando la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo económico y social, evaluando los resultados de la educación superior y comparando los resultados entre las naciones.

Los resultados de estas comparaciones dan pie a una serie de seminarios “*What Works*” sobre diversos aspectos de la gestión institucional, diseminando prácticas innovadoras y de éxito, también llevan a cabo una revisión crítica de la internacionalización de la educación y sus implicaciones tanto para la demanda de competencias, como para la oferta de educación y servicios de capacitación, se enfoca en las principales tendencias y temas del mercado internacional de *e-aprendizaje* y el comercio de servicios educativos, considerando un mercado que está creciendo rápidamente, el cual está impulsado por una variedad de factores como la liberalización; el potencial que representa la tecnología de la información y las comunicaciones como medio para modificar la oferta de servicios educativos y la demanda de programas de diversos tipos (OCDE, 2011; OCDE, 2020).

En los años recientes el tema de la internacionalización en la educación superior ha sido recurrente en publicaciones y foros especializados. Es abordada desde las distintas perspectivas del escenario nacional, mostrando como es concebida, lo que sucede con las políticas alrededor de esta. Se abordan las perspectivas teóricas y políticas, los desafíos y temas críticos y la internacionalización e instituciones (Arce, 2015).

En el Foro “Hacia una internacionalización endógena de la educación superior: Los temas de la agenda” se discutieron y establecieron los retos y oportunidades sobre la internacionalización en un amplio abanico de temas como la gobernanza institucional y la gestión de los asuntos internacionales, la acreditación internacional de la calidad en la educación superior, la internacionalización de los programas de posgrado, la movilidad estudiantil y académica, la transferencia de conocimientos, la expansión de la educación superior en el mundo, la organización interinstitucional para la internacionalización, pendientes para una internacionalización endógena y estratégica, así como el estado de la internacionalización desde el marco legislativo nacional (Comas, 2019).

Por ende, se considera que la globalización y los cambios sociales, políticos y económicos que ha traído consigo establecen un nuevo escenario de retos y oportunidades para la educación superior, de tal forma que las universidades mexicanas han desarrollado estrategias de internacionalización, incorporándola explícitamente en su discurso, en su agenda institucional y en sus planes de desarrollo; también, han implementado programas y acciones específicas. Sin embargo, no se ha incorporado la dimensión de la internacionalización en las políticas centrales de las instituciones y en la normatividad de la mayoría de las IES, en gran medida los programas de internacionalización siguen sujetos a programas de las administraciones de las IES que responden a las circunstancias y carecen de continuidad (Gacel-Ávila, 2005).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuenta con 196 instituciones miembro. Es una entidad altamente representativa y con participación destacada en el diseño y ejecución de la política educativa nacional. La ANUIES busca impulsar un enfoque multidimensional de la internacionalización en el que se hagan explícitas las diferentes dimensiones del proceso: la movilidad de estudiantes y académicos, la cooperación científica, la internacionalización del currículum y las opciones de aseguramiento de la calidad con perspectiva internacional. En el año 2000 la ANUIES presentó el documento *La educación superior en el siglo XXI: rutas para el desarrollo estratégico*, el cual propone cuatro programas fundamentales de la política educativa a nivel nacional: la evaluación y acreditación, una

red nacional de información, redes académicas y movilidad, así como la universidad virtual (ANUIES, 2020).

Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 deja claro el objetivo central de asegurar el acceso a la educación superior como derecho de todos los jóvenes, con un programa central de universidades que se desarrollarán en zonas de alta densidad poblacional con nula oferta de servicios universitarios. Sin embargo, no se plantea ningún mecanismo para el aseguramiento de la calidad de la educación superior ni elementos de fortalecimiento del proceso de internacionalización. Este panorama ofrece un nuevo contexto y representará nuevos retos para la calidad y la internacionalización de la educación superior en México (Gobierno de México, 2019).

La dimensión de la internacionalización en las instituciones de educación superior. Cómo la globalización influyó en el cambio de las políticas públicas e institucionales en la educación superior en México y el mundo, la influencia de los organismos internacionales en este proceso y cómo las instituciones han incluido esta dimensión en sus funciones sustantivas, planes de desarrollo, actualizaciones curriculares y perfil de sus egresados, como mecanismos de respuesta y adaptación a los nuevos retos (Gacel-Ávila, 2005), no siendo la excepción la Universidad de Guadalajara.

Dimensión institucional tendencial

La Universidad de Guadalajara es una institución pública, laica, autónoma, con compromiso social y vocación internacional, cuya misión es impartir educación media superior y superior; realizar investigación científica y tecnológica; extender los beneficios de la educación y el conocimiento; y difundir la ciencia, la innovación, la tecnología, el arte y la cultura. Actualmente, atiende a más de 280 mil estudiantes, 124 mil de nivel superior y 156 mil de nivel medio superior a través de la Red Universitaria.

La Universidad está constituida en una red conformada por seis centros universitarios temáticos, especializados en un campo disciplinar y con sede en la Zona Metropolitana de Guadalajara; nueve centros

universitarios regionales, con carácter interdisciplinar y establecidos en distintas regiones del estado. El Sistema de Educación Media Superior cuenta con 173 planteles distribuidos en todo Jalisco y el Sistema de Universidad Virtual, que ofrece estudios en la modalidad a distancia (UdeG, 2018).

En la estructura institucional de la Universidad de Guadalajara se encontraba prevista en la normativa universitaria la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI), cuya función era incorporar una dimensión internacional en las funciones de docencia, investigación y extensión; promover, coordinar y evaluar las políticas y estrategias institucionales de cooperación académica e internacionalización; siendo responsable de fomentar, en coordinación con las diversas entidades de la Red, el desarrollo de actividades académicas de cooperación e internacionalización con otras organizaciones educativas, científicas y culturales del país y del extranjero. Entre estas actividades se encontraba la movilidad académica de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; el desarrollo de proyectos de investigación en colaboración; la creación o consolidación de redes; el desarrollo de programas educativos conjuntos y el aprendizaje de idiomas extranjeros (UdeG, 2020).

De lo anterior, no se soslaya que en 2019 la Universidad de Guadalajara creó el Comité Consultivo para la Operación de la Internacionalización como un órgano de apoyo a las funciones de la CGCI, con la intención de fortalecer los programas institucionales y acciones en materia de internacionalización, evaluar y verificar su cumplimiento (UdeG, 2019).

En el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 se establecían seis ejes temáticos, entre ellos el de la internacionalización, que presentaba como proyecto educativo para desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas y multiculturales, que habilitara a los estudiantes para desempeñarse en contextos laborales, sociales y culturales distintos a los suyos, y fomentar la adquisición de valores como la pluralidad, el respeto y la tolerancia.

El eje de la internacionalización establece tres objetivos con sus respectivas estrategias:

Objetivo 12: Desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes. Estrategias: Generar una política integral de internacionalización de mediano y largo plazo, que establezca líneas estratégicas, países y regiones clave para el intercambio y la colaboración institucional. Integración de la dimensión internacional, intercultural y global en los programas educativos de la Red, incluida la educación media superior. Incrementar y diversificar las acciones de movilidad estudiantil, aumentando los recursos externos mediante la participación activa en convocatorias de organismos, redes, consorcios e instituciones nacionales e internacionales. Integrar el aprendizaje de idiomas extranjeros en los programas de la Red y promover la certificación de las competencias lingüísticas de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas nacionales o internacionales.

Objetivo 13: Fomento del perfil internacional del personal universitario. Estrategias: Promover la formación de recursos humanos de alto nivel con perfil internacional, a través de cursos de capacitación con enfoque global, estancias en IES internacionales de prestigio y el dominio de una segunda lengua. Incorporar un mayor número de académicos e investigadores extranjeros o nacionales con reconocimiento internacional. Fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros entre el personal universitario de la Red. Incrementar los recursos y apoyos para las acciones de internacionalización mediante la participación activa en convocatorias de organismos, consorcios, redes e instituciones internacionales.

Objetivo 14: Posicionamiento y gestión internacional de la Universidad. Estrategias: Incrementar la participación institucional en asociaciones internacionales de educación superior y organismos internacionales. Impulsar la formación de recursos humanos para la gestión y representación internacional, e incorporar personal con liderazgo académico y reconocimiento internacional. Implementar programas de comunicación y difusión en el nivel internacional sobre las actividades académicas de la Institución. Fomentar la cultura de internacionalización en todos los niveles de la institución. Fortalecer la infraestructura física y de servicios de apoyo a la internacionalización (UdeG, 2014).

La internacionalización es una política que la universidad ha fortalecido en los últimos años al construir lazos de cooperación y vinculación con instituciones de educación superior de los cinco continentes, lo que ha favorecido la participación en redes de investigación tanto nacionales como internacionales, así como la movilización de estudiantes, profesores, investigadores y directivos. Como evidencia de ello se pueden

mencionar los 1,030 convenios que la Universidad de Guadalajara tiene vigentes durante este 2020, donde destacan 59 convenios con universidades de Estados Unidos y Canadá, 298 con universidades europeas, y 681 con Latinoamérica (UdeG, 2020a).

La Universidad de Guadalajara es reconocida a nivel nacional como pionera en el desarrollo de la internacionalización, su estructura institucional y políticas de desarrollo institucional así lo muestran, no obstante, es necesario profundizar en las acciones e impacto académico de la internacionalización, fortalecer el concepto de internacionalización integral, como cultura y compromiso institucional que se refleje en las funciones sustantivas de la institución. (indicar cuáles son las evidencias)

En el actual Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030, “Tradición y Cambio” se incluye el propósito sustantivo denominado INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y DEL CONOCIMIENTO, mediante el cual:

La Universidad busca activamente diversificar y ampliar la investigación básica y aplicada con impacto social a través de la transferencia tecnológica y de conocimiento enfocada a la atención de los problemas del desarrollo local, regional, nacional y mundial, incorporando la participación activa y coordinada de alumnos y académicos. Se trabaja en la formación de talentos partícipes de una sociedad global y generadora de nuevas tecnologías y conocimientos que contribuyan al desarrollo sostenible de las regiones de Jalisco (Copladi, 2020).

El Centro Universitario de la Costa (CUCosta) fue constituido en 1994 como parte de los esfuerzos de la Universidad de Guadalajara para articular la Red Universitaria de Jalisco y ofrecer educación superior en las regiones más dinámicas del estado. El CUCosta se establece como un modelo de educación superior para impulsar el desarrollo social y cultural de Puerto Vallarta y la región, atendiendo, además, la demanda de los municipios de Talpa de Allende, Cabo Corrientes, Mascota, Tomatlán, San Sebastián del Oeste, y la parte sur del estado de Nayarit (CUCosta, 2020).

Actualmente, el CUCosta cuenta con 6,630 alumnos, ofrece 19 programas educativos a nivel licenciatura y ocho programas de posgrado; cuenta con 535 profesores de los cuales 142 son profesores de tiempo completo. En cuanto a los indicadores de calidad, 87 % de sus programas

de licenciatura evaluables se encuentran acreditados a nivel nacional y 10 % a nivel internacional, 71 % de los posgrados se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. Cuenta con 27 cuerpos académicos de los cuales el 15 % son consolidados, 58 % de los profesores de tiempo completo tienen doctorado, 32 % son miembros del Sistema Nacional de Investigadores, 86 % cuentan con reconocimiento de perfil deseable. Durante 2019 reportó 14 alumnos en movilidad entrante de IES internacionales y 62 alumnos en movilidad saliente en IES internacionales, también con cinco profesores entrantes de IES internacionales y 17 salientes (CUCosta, 2019).

El Plan de Desarrollo de Centro con Visión 2030 del CUCosta presenta entre sus directrices la internacionalización, con objetivos para el desarrollo de las competencias globales, interdisciplinarias e interculturales en los estudiantes, así como el fomento del perfil internacional del personal. Establece una serie de estrategias que integran una política institucional de internacionalización a corto, mediano y largo plazo, así como una serie de indicadores que permitirán medir los resultados de esta directriz institucional (CUCosta, 2014).

El CUCosta presenta en sus políticas institucionales y en sus planes de desarrollo la dimensión de la internacionalización, sin embargo, carece de un programa integral e institucional de internacionalización, diseñado a partir de los nuevos retos que se presentan para esta dimensión de la calidad de la educación superior y desde las oportunidades que ofrece la internacionalización en casa. Estos elementos orientan a pensar en la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico del estado que guarda la internacionalización en el CUCosta.

Es importante referir que en el CUCosta se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo de tipo transversal, durante los meses de enero y febrero de 2020; la población de estudio es la comunidad universitaria del CUCosta en el año 2019, específicamente alumnos de pregrado, profesores y directivos ($N = 6,829$) de la sede en Puerto Vallarta. La muestra es representativa y no proporcional ($n = 666$), integrada por tres subconjuntos, alumnos (86.1 %), profesores (11.2 %) y directivos (2.6 %). Para la recolección de los datos se integró un instrumento para el diagnóstico del proceso de internacionalización en

el Centro Universitario de la Costa, a partir de los ejes temáticos de la internacionalización de la Universidad de Guadalajara, desarrollo de las competencias globales e interculturales en los estudiantes, fomento al perfil internacional del personal universitario, posicionamiento y gestión de la internacional de la universidad.

El análisis de los datos fue descriptivo se calculó la frecuencia porcentual (f_1 %) de los ítems que integran los ejes del proceso de internacionalización: Desarrollo de las competencias globales e interculturales en alumnos, Perfil internacional del personal docente, Gestión de la internacionalización y Posicionamiento de la internacionalización. Para el análisis de los datos se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 27.

Los alumnos del CUCosta reportan haber realizado una estancia académica en el extranjero en 4.1 %, 29.3 % han asistido a congresos con ponentes internacionales, 21.9 % domina un segundo idioma y 9.8 % cuenta con una certificación de ello, 23.7 % ha interactuado en alguna conferencia *on-line* y 21.4 % ha tomado cursos o certificaciones bajo esta modalidad, 68.1 % ha participado en actividades de formación integral artísticas, culturales o deportivas (*soft skills*), 91.8 % expresó tener interés en temas relacionados con el cuidado del medio ambiente, la cultura de la paz, la equidad de género, inclusión o diversidad, 15.0 % forma parte de una asociación civil que atiende temas sociales, 65.3 % ha realizado acciones de voluntariado, 8.7 % mantiene contacto con comunidades indígenas, 89.7 % asocia sus consumos culturales con contenidos de otros países distintos a México (*acercamiento con industrias culturales*), 20.7 % ha viajado al extranjero y 86.6 % procura enterarse de los acontecimientos sucedidos a nivel mundial (tabla 1).

Tabla 1

Desarrollo de las competencias globales e interculturales en alumnos

	Ítem	f, %	
		Sí	No
1	Han llevado a cabo una estancia académica en el extranjero	4.1	95.8
2	Han asistido en México o el extranjero a congresos internacionales o con conferencistas internacionales	29.3	70.7
3	Dominan un segundo idioma	31.9	68.1
4	Cuentan con alguna certificación de dominio de un segundo idioma	9.8	90.2
5	Han interactuado en alguna conferencia <i>on-line</i>	23.7	76.3
6	Han tomado cursos o certificaciones <i>on-line</i>	21.4	78.6
7	Han participado en cursos o talleres de actividades artísticas, culturales o deportivas extracurriculares	68.1	31.9
8	Tienen interés en temas relacionados con el cuidado del medio ambiente, la cultura de la paz, la equidad de género, inclusión o diversidad	91.8	8.2
9	Forman parte o participan en una fundación o asociación civil que atiende temas sociales	15.0	85.0
10	Han llevado a cabo acciones de voluntariado	65.3	34.7
11	Mantienen contacto con comunidades indígenas	8.7	91.3
12	Sus consumos culturales (cine, música, deportes, tv o series) están relacionados con contenidos de otros países distintos a México	89.7	10.3
13	Han viajado al extranjero	20.7	79.3
14	Procuran enterarse de los acontecimientos sucedidos a nivel mundial	86.6	13.4
n = 574			
f, %: frecuencia porcentual			

Con relación al perfil internacional del personal docente del CUCosta, 32.0 % han realizado acciones de movilidad saliente, 34.7 % pertenecen a una red académica internacional, 26.7 % han participado en investigaciones con colegas de IES del extranjero, 26.7 % han llevado en sus clases videoconferencias con ponentes internacionales, 25.3 % su o sus posgrados son en IES internacionales, 21.3 % cuentan con certificaciones profesionales o didácticas de IES internacionales, 10.7 % cuentan con certificación para la impartición de cursos en un segundo idioma, 20.0

% cuentan con certificación TOEFL, 32.0 % forman parte o participan en una fundación o asociación civil que atiende temas sociales, 24.0 % mantienen contacto con comunidades indígenas, 45.3 % han publicado investigaciones en revistas internacionales, 41.3 % han participado como ponentes en congresos internacionales y 45.3 % han asistido a congresos internacionales (tabla 2).

Tabla 2
Perfil internacional del personal docente

	Ítem	f ₁ %	
		Sí	No
1	Han realizado acciones de movilidad saliente	32.0	68.0
2	Pertenecen a una red académica internacional	34.7	65.3
3	Han participado en investigaciones con colegas de IES del extranjero	26.7	73.3
4	En sus clases han llevado a cabo videoconferencias con ponentes internacionales	26.7	73.3
5	Su o sus posgrados son en IES internacionales	25.3	74.7
6	Cuentan con certificaciones profesionales o didácticas de IES internacionales	21.3	78.7
7	Cuentan con certificación para la impartición de cursos en un segundo idioma	10.7	89.3
8	Cuentan con certificación TOEFL	20.0	80.0
9	Forman parte o participan en una fundación o asociación civil que atiende temas sociales	32.0	68.0
10	Mantienen contacto con comunidades indígenas	24.0	76.0
11	Han publicado investigaciones en revistas internacionales	45.3	54.7
12	Han participado como ponentes en congresos internacionales	41.3	58.7
13	Han asistido a congresos internacionales	45.3	54.7
n = 75 f ₁ %: frecuencia porcentual IES: instituciones de educación superior TOEFL: Test of English as a Foreign Language			

La gestión de la internacionalización en las dependencias del CUCosta durante 2019 muestra que 35.2 % emprendieron actividades académicas en vinculación con IES internacionales, 35.2 % organizaron congresos con la participación de ponentes internacionales, 11.7 %

desarrollaron videoconferencias con ponentes internacionales, 41.1 % promovieron u organizaron la asistencia de alumnos a congresos internacionales o con ponentes internacionales, 41.1 % llevaron a cabo acciones de vinculación con IES internacionales de primer nivel relacionadas con sus áreas de conocimiento, 17.6 % desarrollaron acciones de vinculación con IES internacionales de Sudamérica y Centroamérica, 5.8 % realizaron acciones de vinculación con comunidades indígenas de la localidad, 17.6 % llevaron a cabo acciones de vinculación con empresas y fundaciones internacionales con las que se tienen intereses comunes de acuerdo a sus programas estratégicos, 20.0 % realizaron o promovieron la publicación de libros con la participación de autores internacionales o en vinculación con editoriales internacionales, 20.0 % recibieron a algún profesor de una IES internacional, 40.0 % adquirieron recursos tecnológicos para el aprendizaje (*software*), 33.3 % tienen previstas acciones de vinculación con nuevas contrapartes para los procesos de internacionalización y 29.4 % de los titulares de las dependencias asistieron al menos a un evento internacional (tabla 3).

Tabla 3

Gestión de la internacionalización en las dependencias durante 2019

	Ítem	f, %	
		Sí	No
1	Organizaron actividades académicas en vinculación con IES internacionales	35.2	64.7
2	Organizaron congresos con la participación de ponentes internacionales	35.2	64.7
3	Organizaron videoconferencias con ponentes internacionales	11.7	88.2
4	Promovieron u organizaron la asistencia de alumnos a congresos internacionales o con ponentes internacionales	41.1	58.8
5	Llevaron a cabo acciones de vinculación con IES internacionales de primer nivel relacionadas con sus áreas de conocimiento	41.1	58.8
6	Llevaron a cabo acciones de vinculación con IES internacionales de Sudamérica y Centroamérica	17.6	82.3
7	Llevaron a cabo acciones de vinculación con comunidades indígenas de la localidad	5.8	94.1

Ítem		f ₁ %	
		Sí	No
8	Llevaron a cabo acciones de vinculación con empresas y fundaciones internacionales con las que se tienen intereses comunes de acuerdo a sus programas estratégicos	17.6	82.3
9	Realizaron o promovieron la publicación de libros con la participación de autores internacionales o en vinculación con editoriales internacionales	20.0	80.0
10	Recibieron algún profesor de una IES internacional	20.0	80.0
11	Adquirieron recursos tecnológicos para el aprendizaje (software)	40.0	60.0
12	Tienen previstas acciones de vinculación con nuevas contrapartes para los procesos de internacionalización	33.3	66.6
13	Titulares de las dependencias asistieron al menos a un evento internacional	29.4	70.5
n = 17 dependencias: divisiones, departamentos, coordinaciones de carrera f ₁ %: frecuencia porcentual IES: instituciones de educación superior			

El posicionamiento de la internacionalización en el CUCosta se expresa en que 81.8 % de los PE consideran el dominio de un segundo idioma como requisito de titulación, 27.2 % de los planes de estudios contemplan la oferta de Unidades de Aprendizaje (UDA) en un segundo idioma, 18.1 % de los PE forman parte de una red internacional de escuelas, facultades o licenciaturas de su área del conocimiento, en 18.1 % de los PE sus alumnos realizan prácticas profesionales en empresas internacionales, 40.0 % de los departamentos tienen adscritos profesores que cuentan con certificación para impartir UDA en un segundo idioma y 20.0 % de los departamentos ofrecen UDA en un segundo idioma (tabla 4).

Tabla 4
Posicionamiento de la internacionalización

Ítem		f ₁ %	
		Sí	No
1	PE que consideran el dominio de un segundo idioma como requisito de titulación	81.8	18.1
2	Planes de estudios que contemplan la oferta de UDA en un segundo idioma	27.2	72.7

	Ítem	f ₁ %	
		Sí	No
3	PE que forman parte de una red internacional de escuelas, facultades o licenciaturas de su área del conocimiento	18.1	81.8
4	PE que sus alumnos realizan prácticas profesionales en empresas internacionales	18.1	81.8
5	Departamentos que tienen adscritos profesores que cuentan con certificación para impartir UDA en un segundo idioma	40.0	60.0
6	Departamentos que ofrecen UDA en un segundo idioma	20.0	80.0
n = 17 f ₁ %: frecuencia porcentual PE: programa educativo UDA: Unidades de Aprendizaje			

Los anteriores datos del estudio empírico referido, independientemente de su diseño con tendencia objetiva-cuantitativa, dan muestra de la inquietud por conocer el fenómeno o la dimensión internacional en el CUCosta de la Universidad de Guadalajara, así como de los indicadores más comunes institucionalmente hablando, que merecen ser apreciados a la luz para identificar el nivel de la apropiación subjetiva de la comunidad universitaria del CUCosta.

Diseño instrumental

A razón de las anteriores dimensiones, se manifiesta que para la realización del instrumento de tinte mixto (cuantitativo-cualitativo), se especifican:

Los sujetos: Los integrantes de la comunidad universitaria del CUCosta, cuyo concepto genérico se encuentra previsto en el artículo 10 de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara (Congreso del estado de Jalisco, 2002), consisten en el personal académico y administrativo; los alumnos, egresados y graduados; los jubilados y pensionados, y las autoridades.

Sin embargo, para una aproximación fenomenológica inicial, y conforme a los indicadores previstos en los *rankings* internacionales, en forma de prototipo, los principales sujetos a encuestar son las y los estudian-

tes (en la primera etapa) y el personal académico (en la segunda etapa), haciendo una desagregación por sexo (distinción de los datos en función del género), como establece el artículo 36, fracción IV, de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Cámara de Diputados, 2018), para lo cual se refiere que conforme a los Datos de la Coordinación General de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara (2020), para el calendario 2020-A había matriculados en pregrado 6,626 estudiantes (3,477 mujeres y 3,149 hombres).

Primera etapa

Las y los estudiantes a encuestar corresponderán a una muestra representativa y por racimo, en función a los programas educativos que se imparten en el CUCosta, de pregrado —cuya población, por ejemplo, en el 2020-A es de 6,486 (3,402 mujeres y 3,084 hombres) y posgrado 140 (75 mujeres y 65 hombres)—, siguientes: Abogado; ingenierías: Civil, en Computación, en Comunicación Multimedia, Telemática, en Videojuegos; licenciaturas en: Administración, Arquitectura, en artes Visuales: para la Expresión Fotográfica y para la Expresión Plástica; en Biología, en Ciencias y Artes Culinarias, en Contaduría Pública, en Cultura Física y Deportes, en Diseño para la Comunicación Gráfica, en Enfermería, en Nutrición, en Psicología, en Turismo, Médico Cirujano Partero; maestrías en: Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo; en Administración de Negocios; en Análisis Tributario; en ciencias en Geofísica; y doctorados en: Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas; en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo; y en Gestión y Negocios.

Respecto al cuestionario para aplicar, gracias al apoyo que se gestione con el Rector del Centro, se solicitará el auxilio de la plataforma del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) Escolar, en el que se cargará un encuesta electrónica conformada por tres preguntas, y cuyas respuestas estarán ponderadas conforme el nivel de importancia del 1 al 5 de una palabra definidora o asociada con la frase estímulo, siendo la más la primera y así subsecuentemente, las cuales se aplicarán a estudiantes de primer ingreso, a

los que, cuando lleven la mitad de los créditos educativos de su plan de estudios, se volverá a aplicar el mismo instrumento, y asimismo cuando estén por concluir sus créditos, para identificar el nivel de progresión respecto de la culturización de la dimensión de la internacionalización de la educación superior y poder realizar las interpretaciones de los resultados para generar las aproximaciones no solamente lingüísticas sino también asociativas correspondientes.

El cuestionario implica una operacionalización de variables que sirvan de base para explorar y analizar los significados y significantes de la internacionalización de la educación superior, en su trayectoria escolar como parte del currículum educativo (contenido transversal) y forma parte de su vivencia universitaria, a partir de tres frases estímulo: internacionalización de la educación, cooperación académica internacional, e interculturalidad, mediante tres preguntas orientadoras, a saber:

- ¿Qué significa para ti la internacionalización de la educación superior?
- ¿Qué significa para ti la cooperación académica internacional?
- ¿Qué te implica la interculturalidad global en la universidad?

El procesamiento y sistematización de resultados se podrá realizar en una base de datos Excel, en la que al contestar el cuestionario se migren los datos en forma automática, para la contabilidad de frecuencia y la ponderación de cada vocablo en forma automática, pudiéndose encargar la interpretación a los autores de este capítulo en asociación con otros equipos técnicos con el objetivo de construir categorías semánticas para agrupar palabras definidoras, formando categorías y subcategorías, a fin de conformar mapas conceptuales para una lectura interpretativa, mediante la cual conocer lo que los estudiantes entienden por internacionalización de la educación superior y los acercamientos a la cooperación académica internacional y la interculturalidad, como parte de las representaciones sociales semióticas que subyacen, gracias a una articulación lógica bajo dimensiones culturales-filosóficas, científico-cognitivas e instrumentales-operacionales, realizando comparaciones fluctuantes a los mismos sujetos.

Etapa primera-bis (concomitante)

La encuesta a todo el personal académico del CUCosta, desagregando a los profesores de tiempo completo y a los de asignatura, para lo cual, con el apoyo e instrucciones de la rectoría del Centro, se podrá aplicar el mismo cuestionario diseñado para los estudiantes y posteriormente a los dos años subsecuentes a la misma muestra representativa, y a los otros dos años, a efecto de seguimiento, cuyos resultados también podrán ser interpretados bajo la técnica de las redes semánticas. Dicha encuesta, al disminuir el número de la población y de la muestra respecto a la de los estudiantes, se podrá elaborar en forma digital o impresa, en la cual se incluirá la categoría académica del profesor, su antigüedad en la institución, género, edad.

Los datos obtenidos podrán permitir bajo el monitoreo constante, mediante un control difuso sobre la implementación de la política de internacionalización del CUCosta, para corregir errores sobre la aplicación de esta, en los que corresponde a la intervención de los sujetos a los que va destinada (*target*) y su participación activa.

Segunda etapa

Igual que en la etapa anterior, se ampliará el espectro de aplicación al personal administrativo y autoridades del CUCosta.

Que para entonces se comenzarán a tomar acciones conforme a la etapa primera, para con estos nuevos estratos universitarios en forma progresiva ir midiendo sus efectos.

Tercera etapa

Valorando los resultados del CUCosta se propondrá al Consejo de Rectores de la Universidad de Guadalajara que se aplique a la Red Universitaria, ya sea para la internacionalización de la educación superior u otra política institucional, considerando lo que establece el artículo 9, fracciones I y III, concernientes a la participación plural de los universitarios en asuntos de la institución, garantizando la universidad la

participación de la comunidad universitaria en la elaboración y determinación colectiva de las políticas, planes y programas orientados al logro de sus fines, el desenvolvimiento de las actividades inherentes a sus funciones académicas y de servicio social y al cumplimiento de sus responsabilidades para con la sociedad (Congreso del Estado de Jalisco, 2002).

Consideraciones

Estamos siendo testigos de una tensión entre lo internacional y lo nacional que convergen en lo institucional, la Universidad de Guadalajara, ya que por un lado existen indicadores que impulsan la internacionalización de la educación superior y por otro lado se advierte una tendencia en los planes y programas, como parte de las políticas públicas, para desincentivarla. El reflejo de dicha tensión en el CUCosta se advierte en diferentes planes, estrategias y estudios objetivos al respecto para medir el impacto de la dimensión internacional y sus indicadores, pero más allá de la objetividad y del conflicto entre el *statu quo* y el cambio, se considera conveniente explorar en la vertiente subjetivista del *quit*, es decir, dentro de los que son los operarios y usuarios de dicha dimensión y sus efectos, para advertir cuáles son en sí sus constructos semánticos, que permitirán identificar el grado de involucramiento o no, por lo que considerando la pertinencia social, académica, viabilidad y factibilidad, en el presente capítulo dejamos puesto a punto un instrumento que permitiría en un mediano plazo (de cuatro a cinco años) poder evaluar dichas políticas para a la postre poder tomar la mejor decisión institucional, sin soslayar el monitoreo e interpretación constante para ser parte de la investigación participativa activa para dicha encomienda, que representa un reto progresivo para migrar a enfoques mixtos (cualitativos y cuantitativos) que permitan identificar los fenómenos desde diferentes perspectivas, ángulos y dimensiones, para la toma de decisiones y su retroalimentación, todo ello en favor de la Universidad de Guadalajara y sus diferentes componentes.

Agradecimientos

A las autoridades del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara por facilitar documentación oficial, como el Diagnóstico Integral del Proceso de Internacionalización, así como la participación en este estudio de la Mtra. Paola Cortés Almanzar y los alumnos Juan Daniel Brito Bugarín y Rodolfo Daniel Segura Nuño.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020), “Cooperación Académica Internacional”, 23 de febrero. Disponible en: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional>.
- Arce, G. A. (2015), “Internacionalización y Educación Superior”, *Revista de la Educación Superior*, 44(176), pp. 165-170. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/163/134>.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2011), “Mayores oportunidades para la educación superior”, 27 de junio. Disponible en: <https://www.iadb.org/es/noticias/mayores-opportunidades-para-la-educacion-superior>.
- Calderón, O. G.; Zamora, F. R. y R. G. Medina (2017), “La educación superior en el contexto de la globalización”, *Universidad y Sociedad*, 9(2), pp. 300-305. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202017000300048&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Cámara de Diputados (2018), “Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres”, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf.
- Cancino, R. (2003), “El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena”, *Sociedad y Discurso*, 18, pp. 149-165. Disponible en: https://www.google.com/search?rlz=1C1G-CEU_esmx823MX823&sxsrf=ALeKk02XrQgLjdGvdHEci6cCCELv85hrfg%3A1586541517462&ei=zb0QXrrLG-vp_QbV17boAg&q=Cancino%2C+R.+%282003%29.+El+Modelo+Neoliberal+y+la+Educaci%C3%B3n+Universitaria+en+Latinoam%C3%A9rica+El+caso+de+l

- Cázares, Rocío. (2014), *La felicidad: Concepciones objetivas y subjetivas*, México, Editorial Fontamara.
- Centro Universitario de la Costa (2014), *Plan de Desarrollo de Centro Visión 2030*, Puerto Vallarta, Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/plan_de_desarrollo_2030.pdf.
- (2019), “Coordinación de Planeación”, 31 de diciembre. Disponible en: http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/numeralia_cuc_diciembre_2019.pdf.
- (2020), “Acerca del CUCosta”, 3 de marzo. Disponible en: <http://www.cuc.udg.mx/es/historia>.
- Congreso del Estado de Jalisco (2020), *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*, México, Congreso del Estado de Jalisco. Disponible en: <https://congresoweb.congreso.jalisco.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/Listado.cfm#Leyes>.
- Copladi (2020), *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030 “Tradición y Cambio”*, Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional. Disponible en: www.udg.mx/es/PDI.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (1999), *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*, México, ANFECA.
- (2005), “Internacionalización de la educación superior en México”, en H. De Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight, *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*, p. 408, Bogotá, Banco Mundial y Mayol Ediciones S.A. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>.
- Galindo, Jesús (1994), *Entre la exterioridad y la interioridad: Apuntes para una metodología cualitativa*, Huella: Cuadernos de Divulgación Académica, México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Garófo, Sofia J.; Galagovsky, Lydia R. y Manuel Alonso (2015), “Redes semánticas poblacionales: un instrumento metodológico para la investigación educativa”, *Sielo, Ciênc. educ. (Bauru)*, 21(2), Bauru abr./un, Brasil. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000200007&lng=es&nrm=iso.
- Gobierno de México (2019), “Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024”, *Diario Oficial de la Federación*, 12 de julio. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019.

- Knight, Jane (1999), *Comercialización de la Educación Superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Martínez, P. C. y R. M. Hernández (2015), “El financiamiento de las competencias profesionales del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en la educación superior tecnológica (IEST) de México”, *Serv. Soc. Rev., Londrina*, 17(2), pp. 26-40, DOI: 10.5433/1679-4842.2015v17n2p26. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/293013190_El_financiamiento_de_las_competencias_profesionales_del_Banco_Interamericano_de_Development_BID_en_la_educacion_superior_tecnologica_EST_de_Mexico.
- Morse, R. y J. Vega-Rodríguez (2019), “Cómo us News calculó las mejores clasificaciones de universidades mundiales”, *U. S. News*, 21 de octubre. Disponible en: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology>.
- Naciones Unidas (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Nueva York, Naciones Unidas. Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.
- Ojeda, S. R. (2019), “Globalización, agenda 2030 e imperativo de la educación superior: reflexiones”, *Revista Conrado*, 15(2), pp. 125-134. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-125.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París, UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2011), *Gestión de establecimientos de educación superior*, París, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/imhe/47007468.pdf>.
- (2020), “Higher Education Programme (IMHE)”, OCDE, 12 de febrero. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/imhe/actividadesdeimhe.htm>.
- QS World University Rankings (2020), “Metodología”, QS World University Rankings, 7 de septiembre. Disponible en: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>.
- Rojas, Mariano (2014), *El estudio científico de la felicidad*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

- Sebastián, Jesús (2000), *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*, Colombia, Ed. Bolívar.
- Sotelo, V. A. (2000), *Neoliberalismo y educación. La huelga en la UNAM a finales de siglo*, Ciudad de México, UNAM. Disponible en: <https://rebelion.org/docs/9882.pdf>.
- Universidad de Guadalajara (2014), *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf.
- (2018), *Folleto Institucional 2018*, Universidad de Guadalajara, 1 de marzo. Disponible en: http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/folletoinstitucional2018_0.pdf.
- (2019), *Acuerdo que crea el Comité Consultivo para la Operación de la Internacionalización en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2020), “Coordinación General de Cooperación e Internacionalización”, Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, 1 de marzo. Disponible en: <http://www.cgci.udg.mx/es/acerca>.
- (2020), *Informe de Matrícula Inicio de curso 2020A*, México, Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Control Escolar. Disponible en: www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/informe-de-matricula-inicio-de-curso-2020a.
- (2020a), “Convenios vigentes”, Coordinación de Internacionalización, 31 de agosto. Disponible en: <http://www.cgci.udg.mx/es/convenios>.
- Vivas, Jorge R.; Comesaña, Ana y Leticia Yanina Vivas (2007), “Evaluación de las redes semánticas de conceptos académicos en estudiantes universitarios”, *Psico-USF*, 12(1), ene.-jun. Brasil, Universidad de São Francisco. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n1/v12n1a13.pdf>.

12 DESAFÍO DE LAS UNIVERSIDADES PARA DESARROLLAR UN ECOSISTEMA DE INGENIERÍA EN MÉXICO

CARLOS JESAHIEL VEGA GÓMEZ¹

IRENE GÓMEZ JIMÉNEZ²

Resumen

Los mayores retos que tienen las universidades es la vinculación con los sectores de la industria, el gobierno y la sociedad con el fin de que los estudiantes generen una conexión de la teoría con la práctica, dando solución a problemas reales, y, además, que se implemente en los programas educativos una vinculación temprana que permita la incorporación de los estudiantes en el sector productivo, la formación de recursos humanos en el área de investigación, la inversión en equipos y herramientas en laboratorios que permitan el desarrollo tecnológico dentro de las universidades. A partir de lo anterior, el propósito de la investigación es identificar cómo mediante un ecosistema de ingeniería se logra generar una colaboración entre gobierno, universidad, industria y sociedad, que permita el desarrollo tecnológico y

-
- 1 Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por la Universidad de Guadalajara, maestro en Educación con Intervención en Práctica Educativa por la Secretaría de Educación Jalisco, doctor en Agua y Energía por la Universidad de Guadalajara; profesor de tiempo completo adscrito al Departamento de Ciencias Básicas y Aplicadas del Centro Universitario de Tonalá y miembro del cuerpo académico “Energías Renovables, Ingeniería y Sustentabilidad”.
 - 2 Ingeniera Mecatrónica por el Centro de Enseñanza Técnica Industrial y Mtra. en Educación por la Universidad TEC Milenio, actualmente estudia el doctorado en Enseñanza de la Física en el Instituto Politécnico Nacional; profesora asociada y Secretaria de la Escuela Preparatoria no. 7 de la Universidad de Guadalajara.

creativo; este trabajo se realiza mediante la información recabada en entrevistas y visitas guiadas a las universidades que se encuentran dentro del ecosistema educativo de Boston en el área de ingeniería, y a la Universidad de Guadalajara, para identificar los casos de éxito de cada una para tomar en cuenta e implementar en las universidades públicas; considerando que el desarrollo de un ecosistema puede implementarse dentro de una ciudad, pero también se puede llevar a cabo en un campus o centro universitario con éxito, aprovechando los corredores industriales, el potencial de sus recursos humanos, y el equipo con el que cuentan los laboratorios, el cual puede en algún momento migrarse y expandirse a la zona metropolitana con la participación de las universidades públicas y privadas.

Palabras clave: Perfil del estudiante, modelo educativo, ecosistema, ingenierías

Introducción

La generación y aplicación del conocimiento, así como el impulso al desarrollo tecnológico es una de las responsabilidades que tienen las instituciones de educación superior en México. En el área de las ciencias exactas e ingenierías esta enseñanza va de la mano con la innovación, creación y desarrollo de prototipos, así como su colaboración estrecha con la industria, el gobierno y la sociedad, pero depende del acercamiento de estos actores; sin embargo, cuando se revisa la cantidad de proyectos vinculados con la cuádruple hélice, no existen muchos casos de éxito, pues se depende de muchos factores, como la suma de voluntades y el factor económico para su operación y éxito. De aquí que uno de los mayores retos que tienen las universidades mexicanas es la vinculación con los sectores para la solución de problemas; sin embargo, en la actualidad, ante una polarización del país en la que se vislumbran recortes al presupuesto debido a las medidas de austeridad donde no se llega ni al 1 % del PIB para el área de investigación, es necesario que esta vinculación sea fortalecida a través de la implementación de programas que permitan la incorporación temprana de los estudiantes en el sector productivo, la formación de recursos humanos en el área de investigación, la inversión en equipos y herramientas en laboratorios que permitan el desarrollo tecnológico dentro de las universidades.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es identificar cómo mediante un ecosistema de ingeniería se logra generar la colaboración entre gobierno, universidad, industria y sociedad, que permita el desarrollo tecnológico y creativo de proyectos vinculados a la cuádruple hélice.

Metodología

Para la investigación del ecosistema educativo de Boston en ingeniería y su comparativa al CUTonalá, se sustenta con base en Sampieri (2014), utilizando una metodología cualitativa, mediante un estudio de caso, bajo un enfoque cualitativo, en donde se recaba información mediante entrevistas y visitas guiadas a las universidades, donde se analicen los modelos educativos con los que cuenta el ecosistema educativo de Boston a nivel Ingeniería y la Universidad de Guadalajara (UDG), para realizar una comparativa de los modelos educativos, realizando el siguiente procedimiento:

Se describen las universidades de ingeniería dentro del ecosistema educativo de Boston (Harvard University, Massachusetts Institute of Technology, Tufts University, Northeastern University y Franklin W. Olin College of Engineering) y la Universidad de Guadalajara con el Centro Universitario de Tonalá.

- Se identifican las características particulares que permiten generar un ecosistema de ingeniería, con la colaboración del gobierno, la universidad, la industria y la sociedad (comparativa entre las universidades).
- Se identifican las particularidades que serán tomadas en cuenta para su implementación en las universidades públicas, como lo es la UDG.

Descripción de las universidades de ingeniería del ecosistema educativo de Boston

En la ciudad de Boston, capital del estado de Massachusetts, se encuentran algunas de las instituciones académicas más prestigiosas del

mundo, por los hombres y mujeres que han egresado de ellas, así como por los avances en ciencia y tecnología que de ellas se generan. Actualmente cuenta con más de 100 colegios y universidades en la Gran Área de Boston, con un aproximado de 250,000 estudiantes entre Boston y Cambridge; de cada tres habitantes uno está acudiendo a la universidad durante el año académico, por lo que se podría considerar una ciudad académica. En el área de Ingenierías cuenta con universidades como: Harvard University, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Tufts University, Northeastern University y Franklin W. Olin College of Engineering, donde cada una de estas instituciones ofrece condiciones específicas a los aspirantes; en la tabla 1 se muestra un análisis comparativo de estas universidades en el porcentaje de aceptación, matrícula, porcentaje de graduados y el costo de la matrícula en pregrado.

Tabla 1

Características de universidades del ecosistema de Boston

Institución	Porcentaje de aceptación / aspirantes en 2017	Estudiantes matriculados en 2017	Porcentaje de graduados / graduados en 2017	Matrícula de pregrado en 2017
Massachusetts Institute of Technology	7.17 % 20,247 aspirantes	11,466 97.5 % de tiempo completo	93.8 % 1,050 graduados	\$49,580 2.99 % crecimiento desde 2016
Harvard University	5.16 % 39,506 aspirantes	31,120 67.2 % de tiempo completo	96.4 % 1,597 graduados	\$44,990 3.95 % crecimiento desde 2016
Tufts University	14.9 % 21,101 aspirantes	11,449 92.6 % de tiempo completo	93.2 % 1,225 graduados	\$53,152 3.6 % crecimiento desde 2016
Northeastern University	27.4 % 54,209 aspirantes	21,489 95.9 % de tiempo completo	87.1 % 2,673 graduados	\$48,5860 3.94 % crecimiento desde 2016
Franklin W. Olin College of	13.4 % 1,062 aspirantes	380 92.4 % de tiempo completo	91.5 % 75 graduados	\$48,600 3.85 % crecimiento desde 2016

Fuente: Elaboración propia con información de Datausa, disponible en: <https://datausa.io/>.

Massachusetts Institute of Technology

El Instituto Tecnológico de Massachusetts es una universidad privada que se localiza en Cambridge, fue fundada en 1861 debido a la creciente industrialización de EE.UU., utilizando el modelo de universidad politécnica y enfocándose en la educación de laboratorio. Su énfasis inicial es la tecnología aplicada para los niveles de grado y posgrado. Cuenta con 78 premios Nobel, 52 ganadores de la medalla nacional de la Ciencia, 29 ganadores de la Medalla Nacional de la Tecnología e Innovación, 15 del premio A. M. Turing y 48 del MacArthur Fellows (MIT, s/f. a). El MIT cuenta con un MediaLab desde 1985, en donde se trabaja la creación de proyectos tecnológicos para diferentes propósitos; los estudiantes investigan la tendencia del diseño, la multimedia y la tecnología; ya que el lema de la comunidad del MIT es “Hacer un mundo mejor” (MIT, s.f. b) a través de la educación, la investigación y la innovación. También participan con empresas para el desarrollo de nuevos prototipos y creaciones tecnológicas. El MediaLab cuenta con 86 patrocinadores, de los cuales el 51.16 % son de América del Norte, 38.55 % de Asia y 16.27 % de Europa. El objetivo principal del MediaLab es desarrollar investigaciones tecnológicas con el propósito de mejorar la interacción humano-máquina.

Harvard University

La Universidad de Harvard es una universidad privada ubicada en la ciudad de Cambridge, fue fundada en 1636 y nombrada así por el clérigo John Harvard, su primer benefactor. Se considera que Harvard es la institución de educación superior más antigua de Estados Unidos. Los estudiantes cuentan con la oportunidad de realizar investigación en su campo relacionado con la ingeniería desde el pregrado, ya que como parte de sus cursos o de investigaciones individuales que trabajan con los profesores, tienen la oportunidad de emprender algunos proyectos extraordinarios; además de que las instalaciones dedicadas de investigación de pregrado y los laboratorios de aprendizaje activo brindan oportunidades para que los estudiantes participen en el apren-

dizaje práctico. Los alumnos durante su carrera participan en clubes y actividades que les brindan todas las oportunidades de hacer de todo, desde construir robots de fútbol, robots para imaginar, hasta lanzar nuevas empresas. La Escuela de Ingeniería y Ciencias Aplicadas John A. Paulson cuenta con seis áreas de interés: Matemáticas Aplicadas, Bioingeniería, Informática, Ingeniería Eléctrica, Ciencia e Ingeniería Ambiental e Ingeniería Mecánica; para dichas áreas se han diseñado programas y cursos que atienden a los estudiantes en múltiples niveles e incorporan la investigación en el laboratorio. El plan del curso es de aproximadamente de cuatro años.

Franklin W. Olin College of Engineering

La Universidad de Olin es una universidad privada de ingeniería en Needham, fue fundada en 1997; gran parte de su plan de estudios se basa en proyectos prácticos de ingeniería y diseño. Los estudiantes comienzan con la enseñanza basada en proyectos en su primer año y culminan con dos proyectos “*capstone*”. La Universidad de Olin enseña por medio de la práctica, conectando conceptos a los desafíos y proyectos del mundo real, por lo que en el primer año los estudiantes reciben capacitación para las maquinarias que sirven para el diseño y la creación de proyectos, además de tomar el curso “Design Nature”, donde diseñan y construyen juguetes mecánicos basados en sistemas biológicos, haciendo que las clases sean a manera de aprender con la aplicación de conceptos que se enseñan antes de la introducción formal de la teoría; de esta manera preparan a los estudiantes para que se conviertan en innovadores de ingeniería ejemplares que reconozcan las necesidades, diseñen soluciones y participen en empresas creativas para el bien del mundo. Cuentan con un Programa SCOPE (Senior Capstone Program in Engineering), donde los estudiantes emprenden un proyecto importante del mundo real con y para un patrocinador externo, culminando con un currículo basado en proyectos y la experiencia educativa impulsada por proyecto patrocinado externamente, cuidando la confidencialidad y la propiedad intelectual.

Tufts University

La Universidad de Tufts es una universidad privada ubicada en Somerville, fue fundada en 1852 como Tufts College, y en 1954 se refundó como la Universidad de Tufts. Actualmente cuenta con diez facultades y escuelas, de las cuales seis son exclusivamente de posgrado, una Facultad de Estudios Especiales que es exclusiva de pregrado, y tres que son tanto de pregrado como posgrado, la Escuela de pregrado para Artes y Ciencias, la Escuela de Ingeniería y la Facultad de Ciudadanía y Servicio Público. La Universidad de Tufts equilibra la enseñanza con la investigación, alentando a los estudiantes a desarrollar habilidades analíticas; creando y distribuyendo conocimiento con sus equipos de investigación o enseñando y asesorando a otros universitarios.

Su modelo educativo desafía los límites tradicionales de las disciplinas académicas, ya que sus investigadores trabajan en mejorar los tratamientos médicos, crear nuevos materiales verdes para el futuro, computadoras inteligentes, y en la forma de educar a los ingenieros de manera innovadora; esto se puede apreciar en las condiciones de sus laboratorios, desde el material con el que cuentan hasta la manera en que son diseñados y distribuidos los espacios.

Northeastern University

La Universidad del Nordeste es también una universidad privada que se encuentra en la ciudad de Boston, fue fundada en 1898 como instituto de clases de noche por el YMCA. La Universidad del Nordeste cuenta con nueve facultades y escuelas y con un total de 67 programas de estudios de posgrado y pregrado, donde 51 programas son ofertados para pregrado y 33 de ellos son de posgrado. Sus líneas de investigación son: salud, seguridad y sustentabilidad. Esta universidad es muy conocida porque dentro de sus programas los estudiantes trabajan de manera práctica, por medio de las “Co-op” o la educación corporativa, con socios corporativos de la universidad, de forma que los estudiantes trabajan en su programa de estudios un semestre y el otro semestre lo alternan con trabajo de tiempo

completo en una empresa. La Universidad del Nordeste trabaja con 3,000 socios corporativos para adaptar mejor los planes de estudios y los programas de capacitación a los trabajos STEM que tienen alta demanda, menciona P. K. Agarwal, en *Forbes* (Groenfeldt, 2016). El enfoque educativo integra el estudio que se obtiene en las aulas con la experiencia del mundo real, generando una poderosa manera de aprender.

Descripción de la Universidad de Guadalajara

A 94 años de su refundación, la Benemérita y Bicentenario Universidad de Guadalajara cuenta con la misión de colocar el aprendizaje y la investigación como los pilares que contribuyen a su desarrollo, teniendo como compromiso la excelencia académica y la pertinencia social de las actividades universitarias; para ello el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 (UDG, 2019) marca las siguientes Directrices Estratégicas:

- Universidad con excelencia académica en la sociedad del conocimiento
- Universidad incluyente, equitativa e impulsora de la movilidad social
- Universidad como polo de desarrollo científico y tecnológico
- Universidad sustentable y socialmente responsable
- Universidad con visión global y compromiso local
- Universidad transparente y financieramente responsable

La Universidad de Guadalajara es una institución pública y es la casa de estudios más grande del estado de Jalisco y la segunda con mayor población estudiantil en México al contar con 280,297 estudiantes, distribuidos en 15 Centros Universitarios, un Sistema de Universidad Virtual y el Sistema de Educación Media Superior más grande del país (RG, 2017).

Tabla 2

Numeraria de la UDG sobre admisión, matrícula y porcentaje de aceptación en nivel superior

Institución	Porcentaje de aceptación / aspirantes en 2020A	Estudiantes matriculados en 2019
Universidad de Guadalajara	39.97 % nivel superior 38,234 Aspirantes de nivel superior	284,164 estudiantes 122,807 a nivel superior 161,357 a nivel medio superior

Fuente: Elaboración propia con base en <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas>.

El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. Este debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución (Tünnermann, 2008, p. 14).

El modelo educativo universitario de la Universidad de Guadalajara busca formar en la diferencia que logra un mosaico de diversidades, un encuentro identitario común que, apoyado en principios éticos e intereses compartidos empeñados en el conocimiento y las expresiones culturales, contribuya al desarrollo de las localidades, la nación y el planeta (RG, 2001, p. 18). En cuanto al modelo de universidad, posee una visión del valor e importancia del conocimiento como capital simbólico al servicio de los agrupamientos humanos; considera que el conocimiento debe ser patrimonio de la humanidad, y que el interés de los colectivos tiene que estar encima del de los individuos o corporaciones, y no debe ser rebajado a mera mercancía. (RG, 2001, p. 19).

La investigación y el posgrado en el modelo educativo en el Plan de Desarrollo Institucional 2014 -2030 (UDG, 2019) de la UDG tienen como estrategias:

- Promover la vinculación entre la investigación, la docencia y la extensión.
- Propiciar una vinculación y articulación entre el posgrado y el pregrado.

- Definir las prioridades y el rumbo de la investigación y el posgrado en la Institución, con una orientación estratégica y el aprovechamiento de ventajas competitivas regionales e internacionales.
- Aumentar la productividad científica estableciendo criterios pertinentes, promoviendo su visibilidad e impacto internacional.
- Identificar de manera temprana a los potenciales talentos investigadores, sobre todo con base en sus habilidades en métodos cuantitativos, para contribuir a su formación de excelencia.
- Fortalecer los cuerpos académicos y las líneas estratégicas para la investigación, tomando como referencia las tendencias internacionales, así como las necesidades nacionales.

El compromiso de la universidad hacia la sociedad queda de manifiesto al ser un espacio creado por la sociedad, buscando la generación de conocimiento y que su realidad se basa en el pasado, presente y la proyección al futuro.

Centro Universitario de Tonalá

El Centro Universitario de Tonalá (CUT), es el centro más joven de la red universitaria. Inicia operaciones en el año 2012 y en la actualidad cuenta con una matrícula de 6,793 estudiantes (CUT, 2018). La oferta académica es de 14 programas de pregrado y siete de posgrado, siendo programas de ingenierías, economía, sociales y salud. La División de Ingenierías e Innovación Tecnológica es una de las cuatro divisiones del CUT, en ella se encuentra una población estudiantil de 1,368 que es atendida por 129 docentes y se encuentra organizada como describe la tabla 3.

Tabla 3

Diagrama organizacional de la División de Ingenierías e Innovación Tecnológica

Director de División de Ingeniería e Innovación Tecnológica		
Secretaría de División de Ingeniería e Innovación Tecnológica		
Jefe del Departamento de Agua y la Energía	Jefe del Departamento de Ciencias de la Información y Desarrollos Tecnológicos	Jefe del Departamento de Ciencias Básicas y Aplicadas e Ingenierías
Coordinación de la Ingeniería en Energía	Coordinación de la Ingeniería en Ciencias Computacionales	Coordinación de la Ingeniería en Nanotecnología
Coordinación de la Maestría en Ingeniería del Agua y la Energía (Profesionalizante)		
Coordinación de la Maestría en Ciencias en Ingeniería del Agua y la Energía (Investigación)		
Coordinación del Doctorado en Agua y Energía		

Fuente: Elaboración propia con base en <http://cutonala.udg.mx/>.

Siendo las divisiones restantes la División de Ciencias de la Salud; la División de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanas; y la División de Ciencias Económicas, Empresa y Gobierno, teniendo entre las cuatro divisiones 14 departamentos.

Características particulares que permiten generar un ecosistema de Ingeniería

En la tabla 4 se muestran las características principales que se pueden detectar en las instituciones seleccionadas, en términos generales todas son instituciones privadas pero cada una de ellas tiene un sector identificado y objetivos particulares, donde los estudiantes pueden, de acuerdo con sus afinidades, aspirar a ser parte de dichas instituciones

educativas a sabiendas, como muestra la tabla 1 en cuanto a porcentaje de aceptación.

Tabla 4

Institución	Orientaciones particulares identificadas
Massachusetts Institute of Technology	Tecnología aplicada Innovación tecnológica Investigación temprana. Nuevos prototipos para mejorar la interacción humano-máquina Desarrollo del Media Lab para investigación
Harvard University	Investigación temprana con el campo relacionado desde pregrado Laboratorios de aprendizaje activo Clubes de ciencias Emprendimiento
Franklin W. Olin College of Engineering	Capacitación en el uso de máquinas y herramientas Enseñanza basada en proyectos Proyectos CAPSTONE Curso "Design Nature" Programa SCOPE (Senior Capstone Program in Engineering), Problemas de misión crítica; vivir o morir. Los problemas, que, si se resuelven, podrían beneficiar dramáticamente a la compañía, pero no cuentan con el personal o las instalaciones suficientes para trabajar en el proyecto. Problemas que no tienen efecto en las operaciones. Los equipos de estudiantes son contratados por corporaciones, organizaciones sin fines de lucro o empresas para proyectos de ingeniería aplicados a problemáticas reales.
Tufts University	Enseñanza con contenido orientado a la investigación Cursos obligatorios en currículo en las escuelas de artes y ciencias Asesoría con investigadores y entre pares Laboratorios de prototipado con materiales de Lego, Mindstorms EV3, kits de expansión, tarjetas Arduino, sensores Arduino, actuadores, periféricos, shields
Northeastern University	"Co-op" o educación corporativa, con socios corporativos de la universidad, de forma que los estudiantes trabajan en su programa de estudios un semestre y el otro semestre lo alternan con trabajo de tiempo completo en una empresa, vinculando lo aprendido con el mundo laboral.

Fuente: Elaboración propia con información de Massachusetts Institute of Technology, Harvard University, Franklin W. Olin College of Engineering, Tufts University, Northeastern University.

Para entender un poco los proyectos de investigación y transferencia tecnológica en los que trabajan algunas de estas instituciones del ecosistema de Boston, por ejemplo, en el MIT mediante el Media Lab: la tinta electrónica que utilizan los dispositivos de lectura Amazon Kindle, el Guitar Hero, la XO (*laptop* para niños), las pantallas táctiles y el GPS con los que cuentan los celulares, el City Car (un vehículo eléctrico plegable, que al estacionarse ocupa un tercio del espacio de un vehículo normal), las redes de sensores que permiten a los humanos expandir sus sentidos, los sensores para aceleradores de partículas y misiones espaciales de la NASA, la creación de la Realidad Virtual y Aumentada, así como el Scratch (el lenguaje de programación visual que permite el desarrollo del pensamiento de programador sin necesidad de contar con el conocimiento de código de programación, de manera que se puede entender la estructura computacional por niños, adolescentes y adultos).

Harvard, por su parte desarrolla la entrega oral de productos biológicos, la cual es una tecnología de plataforma que ha demostrado la eficacia, en modelos animales, en la administración de insulina. También la fotosíntesis artificial, donde los átomos individuales de níquel aislados en una capa de grafeno facilitan la conversión altamente eficiente de CO_2 en combustible químico y oxígeno. El desarrollo de nuevos antibióticos: se está avanzando en una sólida línea de programas dirigidos contra patógenos bacterianos Gram-negativos y resistentes a los medicamentos. Otro ejemplo es el trabajo de separar el ADN de los fluidos complejos: este sistema utiliza campos magnéticos para extraer o purificar ADN de muestras biológicas de forma rápida y eficiente. El Kirigami inducido por pandeo: los cortes cuidadosamente diseñados en una hoja plana pueden impartir propiedades estructurales y mecánicas útiles, incluyendo fuerza, flexibilidad y fricción (Harvard, s/f).

Por su parte, la Oficina de Olin de Programas Corporativos, de Fundaciones y Patrocinados, coordina la financiación externa de todas las actividades de investigación. Algunos de los proyectos de investigación en Olin que lideran los estudiantes y profesores son: las estructuras y mecanismo adaptativos para aeronaves espaciales, el co-diseño de aplicaciones de asistencia con estudiantes ciegos, el desarrollo de interfaces cerebro-máquina que responden a la atención, la exploración

de comunicación multidisciplinaria y toma de decisiones en equipos de diseño, las comunicaciones híbridas de luz visible y radiofrecuencia con control integrado de medio acceso, los robots marinos en miniatura para comportamientos colectivos, un blog sobre la ciencia de datos y las estadísticas bayesianas, también armaduras de defensa personal para entrenamiento de defensa personal basado en el escenario de impacto de fuerza total, desarrollo de textiles, tecnología y el entorno de la manufactura en EE.UU., y a la vez proyectos para la comprensión de la dinámica y función de la comunidad microbiana (Olin College, s/f).

Como se puede observar, estas investigaciones y proyectos van de la mano de la vinculación entre la academia, el gobierno, la empresa y por ende la sociedad; la pregunta es: ¿Cómo pueden las universidades públicas en México emular o tropicalizar estas buenas prácticas en su contexto social?, ¿a qué se enfrentan?, ¿cuál es el mercado objetivo? En una pandemia como la de COVID-19, ¿estamos preparados para migrar a nuevos modelos educativos?

Discusión y conclusiones

Quizás se escuche aventurado afirmar que las instituciones de educación superior sí pueden llegar a consolidar un ecosistema educativo como el de Boston pero en México, pues las condiciones económicas de ambos países son por demás distintas, pero cabe señalar que el factor económico es solo uno de los tantos factores que influyen en el éxito de estos proyectos, solo basta revisar las zonas metropolitanas en México, como Guadalajara o Monterrey, y qué decir del Valle de México o el Bajío, y observar que sí existen empresarios que al ver el desarrollo de prototipos y la solución de problemáticas apostarían por la inversión para su desarrollo. Sin embargo, el gobierno debe hacer de su parte al mejorar las condiciones en que se encuentran las instituciones y no ningunear el presupuesto asignado a la educación y a la investigación, pues un investigador sin equipo o un docente sin los recursos necesarios tendrá invariablemente que ingeniárselas junto con sus estudiantes para escribir, documentar y experimentar, pero en el mayor de los casos los

proyectos se quedan en prototipos o en un artículo que será publicado, y quizás un investigador alemán podrá a través de esas publicaciones llevar a término lo escrito en dichos documentos, dando, por supuesto, el crédito al autor, pero sin más que eso. Pues no cabe duda de que cuando el egresado llega a las empresas innova y crea; sin embargo, el desarrollo o la patente pasa a ser de la empresa.

Algo importante a resaltar con respecto a las instituciones de Boston es que están orientadas a un perfil de ingreso y de egreso, por ejemplo, si el estudiante busca trabajar en una empresa lo antes posible, su opción debería ser Northeastern University, pues cada semestre tendrá la oportunidad de aprobar el semestre laborando en una empresa. Si su opción es la academia, la investigación o el emprendimiento, entonces podría optar por MIT o Harvard, pero si su intención es tener un curso de ingeniería sin depender de un programa de estudios específico y desarrollar proyectos con trabajo colaborativo con corte a solución de problemáticas sociales e industriales, entonces debe pensar en Olin College. No quiere decir que no todas tengan emprendimiento, investigación o proyectos con el sector industrial, todas lo tienen, pero se identifican más por una de esas características, motivo por el cual muchos de los estudiantes, al saber cómo se implementan dichos programas en estas instituciones, deciden ser aspirantes a ingresar en ellas.

Es por ello que las universidades públicas, como la Universidad de Guadalajara, podrían en algún momento identificar los intereses de los estudiantes, pues al preguntar al estudiante de ingeniería en los primeros semestres del programa educativo se podría a través del tutor generar una trayectoria específica para él, donde quizás el estudiante esté interesado al finalizar la carrera en trabajar en una empresa, ser investigador, ser docente, ser empresario o bien participar como consultor o en el gobierno en la generación de políticas públicas en favor de la sociedad. Como podemos observar, son por lo menos cinco posibles perfiles de egreso, que de contar en las instituciones con estas trayectorias como oferta se podrían tener mejores resultados en la sociedad, y por qué dentro de una misma universidad, debido al tamaño de la matrícula en las instituciones de educación superior en México comparadas con las matrículas de las instituciones estadounidenses. Se debe afrontar que

los estudiantes tienen diferentes inquietudes y las instituciones deben acercar dichos escenarios a los estudiantes.

Actualmente algunas instituciones ya lo hacen, pero no está normado al grado del perfil de egreso, pues este es general, un ejemplo es el Centro Universitario de Tonalá, en el que algunos de los estudiantes ya tienen un acercamiento a sus intereses en su trayectoria escolar. Un ejemplo son los estudiantes que aspiran a ser investigadores a través del programa DELFIN, es un Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico, donde los estudiantes tienen una movilidad con instituciones de México, Colombia y Costa Rica. También a través del programa de becarios de investigación en el mismo centro universitario, en el que los estudiantes reciben un apoyo económico para participar en proyectos e investigación con profesores investigadores del CUT, proceso mediante el cual algunos de ellos deciden continuar con sus estudios de posgrado.

Para los estudiantes interesados en el emprendimiento, el CUT cuenta con el Centro Regional para la Calidad Empresarial (CRECE), el cual cuenta con los siguientes espacios: cuatro salas para el *co-working*, seis salas de juntas, una sala de capacitación, seis cubículos para la asesoría empresarial y la galería del estudiante. Este espacio es para emprender e innovar; en palabras de la Mtra. Paola, Corona Coordinadora de Reclutamiento de Proyectos:

se pondrá al alcance de la empresa las novedades en ciencia y tecnología generadas y que pudieran ser aplicadas en las empresas e industria. En esta área se busca la participación de la Universidad, la Iniciativa Privada y el Estado, para con esos tres motores incidir en el desarrollo de la región (UDG, 2018).

En la ceremonia de inauguración, el Rector del CUT, Dr. Ricardo Villanueva, indicó que el “8 % de los habitantes de Tonalá viven de alguna actividad relacionada con la artesanía, y si le aportamos al diseño, la exportación, la logística, al empaque y embalaje, estaríamos dando la posibilidad de una mejor calidad de vida” (UDG, 2018); a su vez el Rector General de la UDG, doctor Miguel Navarro, mencionó que

se trata de una iniciativa cuyos objetivos consisten en ampliar el catálogo de servicios que ofrece el CUT a los sectores de su área de influencia, a través del emprendimiento, la asesoría, la innovación y la transferencia, con especialidad en energías alternativas y en sostenibilidad (UDG, 2018).

Lo estudiantes que desean ser docentes colaboran con los coordinadores de carrera en los clubes de enseñanza, donde los estudiantes apoyan con clases a sus compañeros resolviendo dudas de temas como química o matemáticas, siendo un primer acercamiento al quehacer docente.

Para el desarrollo de prototipos y por tanto la transferencia tecnológica, el CUT tiene contemplada la creación del Centro de Recursos Tecnológicos (CRT): un espacio proyectado para albergar la tecnología de vanguardia y una relación de la academia, la industria, el gobierno y la sociedad para resolver problemáticas con la aplicación de la ciencia y el desarrollo tecnológico. Tiene contempladas las siguientes instalaciones: Galería Expo, cafetería, Vinculación Industrial 4.0, Laboratorio Maker de prototipado, Laboratorio de Tecnologías Emergentes y Disruptivas, Centro de Entrenamiento, Coworking, Certificación y Capacitación Docente, Diseño Educativo, sala de usos múltiples, cátedras y conferencias, cuatro terrazas de inspiración, siete salas de juntas, Radio CUT, Sala de Creatividad, Laboratorio de IOT, Laboratorio de Modelado y Simulación, Laboratorio de Empresa y Gobierno, Laboratorio de Redes y Telecomunicaciones, Laboratorio de Animación Digital, Laboratorio de Desarrollo de Software, Laboratorio SCADA Supervisión, Control y Adquisición de Datos, Laboratorio de Ciberseguridad, Laboratorio de TIC para la Salud, Laboratorio de Artes Digitales, Laboratorio de APP Móviles, Laboratorio de Videojuegos; sin embargo estos pueden cambiar por la oferta educativa del centro y sus necesidades.

Falta la colaboración con las empresas en el sentido de que los estudiantes puedan hacer estancias de meses y obtener una calificación por estas actividades industriales, y regresen a la escuela y continúen con sus estudios para volver a la empresa. Es cierto que se desarrollan prácticas profesionales, pero como un requisito y en un periodo de tiempo determinado, en el que no se combina el aprendizaje con su trayectoria escolar, pues la mayoría lo hace al culminar sus créditos de las unidades de aprendizaje.

Actualmente, ante la pandemia de la COVID-19, tanto profesores como estudiantes han tenido que migrar el contenido presencial al virtual; es un buen momento para pasar a un modelo semipresencial o *blended learning*, pero también pensar que se debe vincular aún más a la academia con el gobierno, la empresa y la sociedad en la solución de problemas por parte de los estudiantes que, si lo hacen desde que estudian, entonces será mayor su respuesta al ser egresados. Este es el reto de las universidades, que, en esencia, desde su fundación deben ser adaptables a las necesidades de la sociedad.

Referencias

- CUT (2018), *Informe de Actividades 2018*. Disponible en: http://www.cuto-nala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informe_cut.pdf.
- Groenfeldt, T. (2016), “Northeastern U Opens In Silicon Valley With STEM Courses”. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/tom-groenfeldt/2016/06/14/northeastern-u-opens-in-silicon-valley-with-stem-courses/#4ad490df210d>.
- Harvard (s/f), “Browse Technologies”. Disponible en: <https://otd.harvard.edu/explore-innovation/technologies/>.
- MIT (s/f. a), “Basic Facts: MIT’s Primary Purposes are Teaching and Research with Relevance to the Practical World and Transforming Society for the Better”. Disponible en: <https://mitadmissions.org/discover/about-mit/basic-facts/>.
- (s/f. b), “Better World, MIT’s Community is Defined by Its Values: Excellence. Meritocracy. Boldness. Humility. Curiosity. A Passion for Difficult Problems. And a Strong Desire to Do Good for Society”. Disponible en: <https://www.mit.edu/building-a-better-world/>.
- Olin College (s/f), “Research and Impact Projects”. Disponible en: <https://www.olin.edu/research-impact/sample-projects/>.
- RG (2001), *Modelo Educativo Siglo 21*, Rectoría General. Disponible en: http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf.

- Sampieri, R. (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- Tonatiuh, I. (2017), *Informes de Actividades 2017*, Rectoría General. Disponible en: <http://www.rectoria.udg.mx/informe2017/documentos>.
- Tünnermann, C. (2008), *Modelos educativos y académicos*, Nicaragua, Hispamer.
- UDG (2018). “Inicia operaciones nueva sede del CRECE en CUTONALÁ”. Disponible en: <http://www.udg.mx/es/noticia/inicia-operaciones-nueva-sede-crece-cutonala>.
- (2019), *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030, “Tradición y Cambio”*. Disponible en: <http://www.udg.mx/es/pdi>.

13

COBERTURA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, 2008 - 2019

LUZ MARÍA PÉREZ CASTELLANOS¹
ERNESTO GERARDO CASTELLANOS SILVA²
KARLA ISABEL ARCEO AYÓN³

Resumen

En el presente texto se explica, a grandes rasgos, qué es el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y cuál es su importancia en el ámbito educativo no solo de la Universidad de Guadalajara, sino en el estado de Jalisco. Se presentan datos que permiten apreciar la cobertura académica de este sistema y cómo a pesar de los esfuerzos realizados por la universidad, aún no se ha logrado cubrir el 100 % de la demanda de los solicitantes a este nivel educativo, pero no se ha cejado en el intento.

-
- 1 Licenciada en Historia por la Universidad de Guadalajara, candidata a doctor por El Colegio de México. Profesor investigador asociado A, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales del Centro Universitario de Tonalá. Línea de investigación: Cultura política y procesos electorales, siglo XIX; Historia de la cultura escrita.
 - 2 Abogado, maestro en Derecho corporativo y doctor en Derecho Constitucional por la Universidad de Guadalajara, actualmente es director de la Escuela Preparatoria N° 7, y profesor investigador de tiempo completo perfil PRODEP y PROESDE en la Universidad de Guadalajara. Es profesor docente e integrante de la junta académica del doctorado de Derechos Humanos de la Universidad de Guadalajara.
 - 3 Licenciada en Historia y maestra en Historia de México por la Universidad de Guadalajara, actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales en el Colegio de Michoacán, es profesor del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y de la Escuela Preparatoria N° 7 de la Universidad de Guadalajara.

De igual manera, se revisó cómo la búsqueda de la calidad en la educación media superior ha transitado un largo y difícil camino. Para este texto nos centramos en el periodo de vigencia de la RIEMS (2008-2019), con sus programas PROFORDEMS y CERTIDEMS, además de señalar cómo a pesar de la derogación de la RIEMS, la Universidad de Guadalajara continúa trabajando en la formación de sus docentes.

Para la realización del presente documento hicimos una búsqueda, revisión y análisis tanto de textos especializados en educación media superior, así como de los informes de actividades del SEMS comprendidos en los años analizados y del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 de la Universidad de Guadalajara, confrontando los datos e información contenidos en cada uno de ellos. Toda la información estadística que se menciona en este escrito fue obtenida de dichos documentos, sobre todo del informe presentado por Barba Delgadillo (2019), tanto en el apartado titulado “Mensaje” así como en el de “Indicadores Estratégicos”, los cuales fueron fundamentales tanto para el desarrollo de este documento como para la elaboración de las conclusiones.

Palabras clave: cobertura académica, oferta educativa, calidad educativa, certificación

Introducción

En la Universidad de Guadalajara, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) es la

entidad responsable de la integración de las funciones de docencia, investigación y difusión, así como de la administración de este nivel educativo a través de la Dirección General de Educación Media Superior, a la que se encuentran adscritas las escuelas preparatorias, técnicas, politécnicas y los planteles que imparten programas académicos de bachillerato, educación técnica, educación bivalente y educación terminal (Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Media Superior [UdeG, SEMS], 2015, p. 8).

El SEMS atiende a más del 50 % del total de los estudiantes inscritos en la Universidad de Guadalajara y cuenta con 132,369 alumnos y 1,407 profesores de tiempo completo y se conforma por el Bachillerato General (en su modalidad de competencias y por áreas interdisciplinarias

—semiescolarizado—), el Bachillerato Técnico y el Profesional Medio (SEMS, 2020).

Uno de los principales aportes de la universidad al sistema de educación media superior es su presencia en todas las regiones de Jalisco a través de sus escuelas, módulos o extensiones. Ello abona al cumplimiento de lo establecido en el Artículo 3º constitucional que señala que “Toda persona tiene derecho a recibir educación [...]. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria [...]”,⁴ como con los objetivos de la universidad, que desde que implementó la Reforma universitaria buscó mejorar la educación media superior y superior, así como ampliar la cobertura.

Para efectos de este documento se revisó la estadística elaborada por la Universidad de Guadalajara respecto a la cobertura académica que tiene el SEMS en las distintas regiones del estado de Jalisco, así como los índices de los profesores que participaron en los programas de formación docente conocidos como Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), durante el periodo de vigencia de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), comprendido de los años 2008 al 2019, cuando se deroga por los cambios establecidos en la política educativa del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, con la intención de señalar cómo, pese a la política federal en materia de educación, la Universidad de Guadalajara tiene sus propias estrategias que la llevan a formar docentes de calidad.

El SEMS: cobertura académica y oferta educativa

En 1992 el Consejo General Universitario aprobó la creación del Subsistema de Educación Media Superior y desde entonces se ha concen-

4 La obligatoriedad de la educación en el nivel medio superior se estableció en 2012, con la intención de aumentar la cobertura, de acuerdo al Artículo 3º (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019, pp. 8-11).

trado en ofrecer un servicio educativo pertinente y de calidad; ello pese a los avatares económicos y que el presupuesto otorgado es insuficiente, a lo que se suma el aumento de la demanda, como resultado del crecimiento demográfico. Son múltiples las causas que dificultan ofrecer educación a todos los jóvenes en edad de ingresar al nivel medio superior. Pese a ello, la universidad no ha desistido en su empeño de ampliar la cobertura académica y que la educación que imparta sea de calidad.

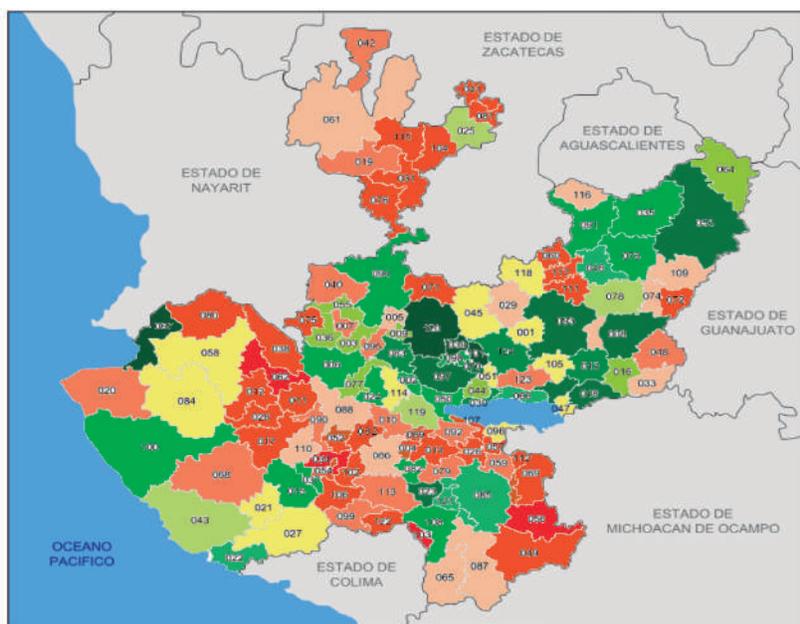
Para el ciclo escolar 2016-2017, Jalisco alcanzó un nivel de cobertura superior al 76.6 %, correspondiendo el 45 % de la matrícula total de la Universidad de Guadalajara; de la misma forma, la infraestructura se amplió al recibir aproximadamente 420 millones de pesos, lo que permitió construir aulas, laboratorios, entre otras instalaciones necesarias, además de iniciar la construcción de tres nuevas preparatorias (Universidad de Guadalajara, 2016, pp. 8, 10, 71).

En la actualidad, la cobertura del SEMS en Jalisco es amplia y ha crecido considerablemente. En 1994, cuando se formó la Red Universitaria, el SEMS tenía tan solo 30 escuelas preparatorias y dos módulos en todo el estado. Hoy el SEMS cuenta con:

174 planteles, de los cuales 71 son escuelas sede, 96 son módulos y 7 son extensiones. El SEMS se ha posicionado al interior del estado con 143 planteles regionales [...] 44 escuelas sede, 92 módulos y 7 extensiones. En cuanto a la zona metropolitana de Guadalajara, aquí se ubican 31 planteles, de los cuales 27 son escuelas y 4 son módulos (Barba, 2019, pp. 13-14).

Mapa 1

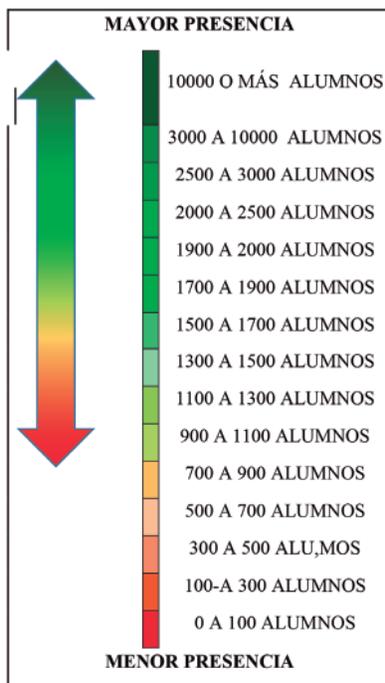
Total de alumnos del SEMS en el estado de Jalisco



Fuente: Elaboración de Manuel Alejandro Hernández Ponce, con base en SEMS, 2019.

El SEMS tiene presencia en el 87 % de los municipios del estado de Jalisco, con escuelas en 109 de los 125 municipios, aunque su matrícula es diversa en cada región del estado, es el subsistema público de educación media superior (EMS) que tiene mayor cobertura en Jalisco. Durante el ciclo 2019-2020, el total de alumnos matriculados en el nivel medio superior de sostenimiento público en Jalisco fue de 256,235 alumnos, de los cuales 161,357 que representan el 63 %, están inscritos en la Universidad de Guadalajara, el resto pertenece a otros subsistemas públicos de EMS (Barba, 2019a, p. 10).

Tabla 1
Presencia de alumnos del SEMS en el estado de Jalisco



Nota: Los colores corresponden al mapa 1. Fuente: Elaboración de Manuel Alejandro Hernández Ponce, con base en SEMS, 2019.

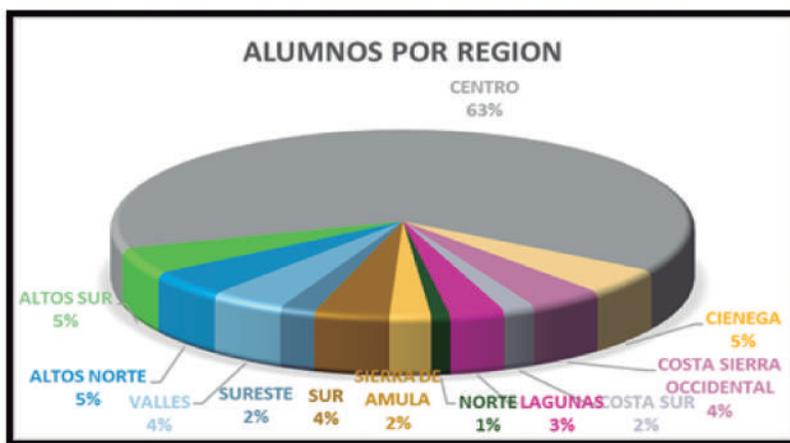
Como se puede observar en el mapa 1, la presencia del SEMS alcanza a todas las regiones del estado, siendo el subsistema de EMS que atiende al mayor porcentaje de alumnos. Del total de jóvenes inscritos en el nivel medio superior en Jalisco, la Universidad de Guadalajara atiende al 48 % (161,357), mientras que los otros subsistemas de EMS (escuelas particulares y escuelas del Sistema de Educación Pública) tienen el 52 % de la matrícula (177,666). Respecto a los alumnos matriculados en escuelas de sostenimiento público de nivel medio superior en Jalisco, el SEMS atiende al 63 % (161, 357), mientras que el 37 % (94,878) cursan el nivel medio superior en otros subsistemas públicos (Barba, 2019a, p. 10).

Como se puede apreciar en los anteriores párrafos, el trabajo desarrollado por la Universidad de Guadalajara, específicamente en el ámbito de la EMS, es considerable y ha requerido una importante inversión económica y de capital humano, este último se ha capacitado para desempeñar con profesionalismo su labor educativa. No obstante, existen algunas localidades donde la presencia y cobertura del SEMS aún no está consolidada.

La gráfica 1, correspondiente a los años 2019-2020, evidencia la presencia de la concentración de los estudiantes en la región centro, en donde los 31 planteles metropolitanos atienden el 53 % de la población estudiantil del NMS de la Universidad de Guadalajara, mientras que en regiones como la sierra de Amula, el sureste, costa sur y el norte, el porcentaje de alumnos es apenas del 1 % o 2 %, ya que los 143 planteles regionales tienen el 47 % de los alumnos.

Gráfica 1

Alumnos por región en el estado de Jalisco



Nota: Elaboración de Manuel Alejandro Hernández Ponce, con base en SEMS, 2019.

Durante los últimos seis años, el incremento en la matrícula registrado en el SEMS fue del 34 %; esto al pasar de 132,369 alumnos en 2013 a 161,357 en 2019; este aumento responde a múltiples factores como la cobertura y la calidad de los servicios ofrecidos, así como a la oferta educativa. Se

planteó ofrecer alternativas de estudio que se adaptaran a las necesidades y características de quienes deseaban continuar sus estudios, pero a la vez considerando los requerimientos de formación del contexto laboral en el que se desenvuelven (Barba, 2019, p. 14).

En ese sentido, al 2019 el SEMS ofertaba tres programas: el Bachillerato General por Competencias (BGC) actualizado a partir de la referencia del Marco Curricular Común (MCC),⁵ el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGA1) y el Bachillerato Tecnológico orientado a un área del conocimiento determinada, actualmente se ofrecen 30 programas de educación tecnológica (tabla 2).

Tabla 2
Oferta de planes de estudios del SEMS, 2019

Oferta de planes de estudio, 2019	
Bachillerato General por Competencias	Bachillerato Tecnológico Químico en Control de Calidad y Medio Ambiente
Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias	Bachillerato Técnico en Seguridad Ciudadana
Bachillerato Intercultural Tecnológico	Tecnólogo Profesional en Electricidad Industrial
Bachillerato Tecnológico Agropecuario	Tecnólogo Profesional en Informática
Bachillerato Tecnológico en Administración	Tecnólogo Profesional en Mecánica Industrial
Bachillerato Tecnológico en Administración de Pequeños y Medianos Negocios	Tecnólogo Profesional en Metalurgia y Fundición
Bachillerato Tecnológico en Cerámica	Tecnólogo Profesional en Plásticos
Bachillerato Tecnológico en Citología e Histología	Tecnólogo Profesional en Sistemas Informáticos
Bachillerato Tecnológico en Desarrollo de Software	Tecnólogo Profesional Químico en Análisis y Procesos de Alimentos
Bachillerato Tecnológico en Diseño Industrial	Tecnólogo Profesional Químico Industrial
Bachillerato Tecnológico en Diseño y Construcción	Tecnólogo Profesional en Procesos Químicos Industriales
Bachillerato Tecnológico en Enfermería	Tecnólogo Profesional en Energías Alternas
Bachillerato Tecnológico en Gestión Aduanal y Operaciones Empresariales	Tecnólogo Profesional en Procesos de Manufactura Competitiva
Bachillerato Tecnológico en Prótesis Dental	Tecnólogo Profesional en Telecomunicaciones
Bachillerato Tecnológico en Turismo	Tecnólogo Profesional en Biotecnología
Total de planes de estudio 2019: 30	

Fuente: Barba, 2019a.

Con esta oferta académica, la Universidad de Guadalajara logra tener un mayor impacto en la población del estado de Jalisco, otorgando a los egresados competencias para incorporarse a la vida profesional. Del

5 El Marco Curricular Común tenía la finalidad de transformar el bachillerato enciclopédico a un bachillerato por competencias (Muñoz *et al.*, 2016, p. 14).

total de la matrícula inscrita al NMS del SEMS, el 89 % (139,989) cursó el BGC, el 10 % (15,984) el BT y el 1 % (2,256) el BGAI, durante el 2019.

Calidad educativa

El SEMS no se ha preocupado únicamente por aumentar la cobertura, pues uno de sus objetivos fundamentales es brindar un servicio de calidad. Este interés queda manifiesto en uno de los documentos fundamentales de la universidad, ya que a partir de este se marca el rumbo de la institución hacia el futuro. Este documento es el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2030, bastante amplio, pero para efectos de este texto nos enfocaremos solamente en los siguientes objetivos:

- Ampliación y diversificación de la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad. En relación con el bachillerato, menciona como una estrategia el “mejorar la orientación profesional en el bachillerato y fomentar el interés de los aspirantes por nuevas áreas del conocimiento, así como sus potencialidades sociales y productivas”.
- Mejora de la calidad de los procesos, ambientes y resultados de enseñanza-aprendizaje, objetivo que pretende “fortalecer el sistema de educación [...] para que todos sus planteles cuenten con estándares de calidad”.
- Innovación y el emprendimiento en la formación de los estudiantes, en el que se establece “impulsar una mejor vinculación entre la educación media superior y la superior, especialmente en lo referente al uso compartido de infraestructura y la colaboración académica entre estudiantes y profesores de ambos niveles” (Universidad de Guadalajara, SEMS, 2015, pp. 58-67).

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) del SEMS se estableció en correspondencia con el PDI general de la Universidad de Guadalajara, en ambos se consideran funciones sustantivas la docencia, investigación, vinculación y extensión, que se “enmarcan en los retos y realidades de las políticas educativas”, en este caso la RIEMS y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (Universidad de Guadalajara, SEMS, 2015, p. 9).

La RIEMS, establecida en el año 2008, buscó reestructurar la educación media superior y para lograr sus objetivos contemplaba articular los subsistemas con la implantación de un Marco Curricular Común

(MCC) (Serrano, 2019, p. 13), la certificación de los profesores y la incorporación de las escuelas al SNB, además de

realizar avances en la calidad y la pertinencia de la educación que recibe el estudiantado en este nivel educativo. La RIEMS propone una modificación radical del enfoque de la educación: se pretende que las actividades docentes se vuelquen hacia la consecución de determinadas competencias (Olaskoaga *et al.*, 2018).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el Acuerdo 447, estipuló ocho competencias básicas, las cuales serían adquiridas o desarrolladas por los docentes a través del PROFORDEMS y certificadas por el CERTIDEMS. Dichas competencias son las siguientes:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje, de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la creación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (Rivera, 2014).

Los objetivos y estrategias mencionadas en los respectivos planes de desarrollo institucional —UdeG y SEMS— debían sustentarse en la realidad educativa así como en los criterios educativos establecidos por la SEP en lo tocante al nivel medio superior y procurando el desarrollo de ocho competencias básicas. La Universidad de Guadalajara promovió para los docentes del SEMS los programas conocidos como PROFORDEMS, con su respectivo Diplomado “Competencias Docentes en el

Nivel Medio Superior”⁶ y el CERTIDEMS, que estaban a cargo de las comisiones evaluadoras cuando el docente aprobaba el diplomado y que tenía “como objetivo transformar los modelos pedagógicos e innovar las estrategias didácticas de los docentes en su práctica” (SEMS, s/f).

Estos programas, avalados por la ANUIES, fueron resultado de la RIEMS y del SNB que buscó formar a los docentes para que las escuelas ofrecieran alta calidad académica (Villarreal, 2017, p. 4), lo que contribuiría a que los estudiantes adquirieran y desarrollaran las competencias establecidas para el nivel medio superior, aunque sus resultados no fueron los esperados. Para el 2012, el diplomado de PROFORDEMS estaba en su sexta edición con 13,681 académicos de diversas instituciones educativas del país (918 de ellos pertenecían a la Universidad de Guadalajara). La percepción de los docentes participantes fue que, si bien el PROFORDEMS era un “programa bien intencionado, pertinente con los objetivos de la RIEMS, con objetivos muy claros que busca la calidad educativa [...] es una política gubernamental que no toma en cuenta la realidad de los docentes, es ambicioso, ideal y poco aterrizable, le falta organización [...] el proceso resultante estresante y pesado” (Rivera, 2014) e hicieron sugerencias para mejorarlo, tales como optimizar tiempos, rediseñar el diplomado, pero sobre todo, que las “sesiones presenciales [fueran] un ejemplo de cómo debería trabajarse por competencias, comentan que concluyeron el diplomado y no les queda claro, exactamente qué implica trabajar por competencias” (Rivera, 2014).

Al año siguiente, 2013, el presidente Enrique Peña Nieto, en el marco del Pacto por México y frente a las dificultades que atravesaba el sistema educativo, promulgó una Reforma Educativa⁷ que modificó el

6 El diplomado que la inició fue presencial y en línea, y posteriormente solo en línea. Dicho diplomado fue diseñado con la coordinación de la Dirección de Educación Media Superior de la ANUIES y la participación de especialistas de la Universidad de Nuevo León, Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Guadalajara. Constaba de tres módulos, el primero sobre la reforma integral de la educación media superior (40 horas); el segundo abordaba las competencias del docente (100 horas); y el tercer módulo tenía dos vertientes, una de ellas para docentes y competencias disciplinares, y la otra para directivos y gestión institucional (60 horas) (Muñoz *et al.*, 2016, pp. 18-19).

7 La Reforma pretendía lo siguiente: Responder a una exigencia social para fortalecer la educación pública, laica y gratuita; asegurar mayor equidad en el acceso a la educación de calidad; fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; establecer un servicio profesional docente con reglas que

Artículo 3° constitucional, para garantizar la educación pública obligatoria y que esta fuera de calidad. Esta reforma fue criticada duramente por diferentes actores, por considerar que sus principios hacían de ella más una reforma laboral que pedagógica, tema que dio pie a numerosos debates a lo largo del sexenio.

En medio de estas discusiones y en referencia a la formación docente, se presentó un documento en la XLIV Reunión Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas que mostraba la realidad: de un total de 180,852 profesores (sin incluir universidades como la UNAM), 112,334 se habían inscrito en PROFORDEMS, pero solo terminaron 75,343, y de esos únicamente 13,764 (7.6 %) se habían certificado (véase Olaskoaga *et al.*, 2018), eventos como este se repitieron al año siguiente, cuando hubo diversos foros para revisar el modelo educativo de la educación media superior (Serrano, 2019, p. 17).

Aún con estos eventos y el trabajo realizado, todavía quedaba un largo camino por recorrer y, sobre todo, había que cuestionar el por qué los profesores no se inscribían, qué pasaba con las instituciones educativas que no impulsaban tal vez lo suficiente estos programas o si los responsables de su instrumentación no tomaban en cuenta las recomendaciones que les hacían los participantes en el diplomado.

Años después, en 2016 y en esta tónica de trabajar en la formación docente, la Universidad de Guadalajara fungió como

“institución coordinadora del proceso de certificación de competencias docentes del nivel medio superior (CERTIDEMS) a nivel nacional [...] participaron 4 mil 645 docentes de 31 entidades de la República” y específicamente en cuanto a la UdeG, el 61 % de los profesores de nivel medio superior de la institución se ha preparado en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el 45 % ha logrado su certificación en Competencias Docentes para la Educación Media (CERTIDEMS). Además, 58 profesores obtuvieron su

respeten los derechos laborales; propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente; además de las llamadas 7 prioridades: Fortalecimiento de la escuela; dignificación de la estructura escolar; desarrollo profesional docente; revisión de planes y programas de estudio; equidad e inclusión; educación y mercado laboral; reforma administrativa (Martínez y Navarro, 2018, p. 12).

certificado de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS) del CENEVAL y 36 directivos realizaron el diplomado del Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) (Universidad de Guadalajara, 2016, pp. 13-14).

La información anterior corresponde al “Informe de actividades” del entonces Rector Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, pero a esas cifras hay que sumar la experiencia de profesores y estudiantes respecto a los programas de formación. A continuación, se expondrán dos casos específicos. El primero corresponde a la Preparatoria número 9, y el otro a la Preparatoria 12, aunque entre sí tienen algunos años de diferencia, son de amplio interés para el tema propuesto. Cabe señalar que el primero se enfocó hacia los docentes, y el segundo hacia los estudiantes.

La investigación realizada en la Preparatoria 9 tuvo lugar en el año 2014. En ese momento el plantel contaba con 184 profesores y 4,093 alumnos. Los docentes habían tenido contacto con formación encaminada a las competencias además de que los directivos de la escuela impulsaron el mejoramiento de esta, habiendo logrado incorporarse al SNB en el 2012, así que para el momento en que se realizó el estudio existían las condiciones adecuadas para que la capacitación mediante PROFORDEMS y CERTIDEMS tuviera buena acogida.

Entre los resultados alcanzados, el 85 % de los docentes consideraron que las competencias designadas por la SEP para la enseñanza media superior eran pertinentes, hubo apoyo por los directivos de la preparatoria, pero en lo que se refiere específicamente al PROFORDEMS, las respuestas de los docentes apuntaron a que este programa no fue determinante en la adquisición de competencias. Se destacó que varias de estas competencias las habían adquirido con anterioridad,

el PROFORDEMS, declarado piedra angular de la RIEMS tiene poco que ver, a tenor de la evidencia reunida en este artículo, con las favorables impresiones del profesorado de la Escuela Preparatoria 9. La participación en este programa apenas explica unas pocas diferencias en la opinión del profesorado consultado. Lo cual remite necesariamente a la intensa labor formativa que se llevó a cabo en el SEMS de la UdeG anterior a la reforma (Olaskoaga *et al.*, 2018).

La investigación que se hizo en la Preparatoria número 12 (al momento de llevarse a cabo estaba dicha escuela en el proceso de ser revisada para su inclusión en el SNB) se enfocó a analizar si la profesionalización de los docentes del área de humanidades influyó en las evaluaciones hechas por los alumnos en el calendario escolar 2016B y 2017A. Los resultados evidenciaron que los docentes reconocidos con perfil idóneo, más que los profesionalizados, fueron mejor evaluados por los estudiantes y que pese a que

el 43 % de los profesores cuentan con formación didáctica certificada (PROFORDEMS, CERTIDEMS o ECODEMS) [los resultados arrojaron que el] 40 % de los profesores con certificación docente, obtuvieron un mal resultado en la evaluación [...] es decir, cuatro de cada 10 profesores certificados fue mal evaluado (Álvarez *et al.*, 2018, pp. 486-488).

Si nos quedamos con estos resultados, sería conveniente preguntarse si los programas de formación docente realmente tenían el impacto esperado, no obstante, este estudio concluyó que existen otros factores que influyen en la evaluación hecha por los estudiantes y que no necesariamente tiene que ver únicamente con la aplicación de PROFORDEMS y CERTIDEMS. De igual manera, se debe resaltar el hecho que este tipo de estudios no son generalizados, por lo que para obtener resultados fiables debía replicarse en todas las preparatorias pertenecientes al SEMS, incluyendo todas las posibles variantes para saber si dichos programas de formación realmente influyeron y en qué porcentaje, en la calidad de la docencia.

Si bien los estudios mencionados son solamente de dos preparatorias, se debe señalar que la Universidad de Guadalajara participó en el diplomado del PROFORDEMS desde su primera generación hasta la séptima bis (no solamente enviando a sus docentes al diplomado, de 2008 a 2015 participaron 8,223 profesores) sino que fue institución formadora, en conjunto con la Universidad de Guanajuato, del diplomado PROFORDEMS en línea, con una duración de 200 horas (Muñoz *et al.*, 2016, p. 27).

Certificación de escuelas

La RIEMS tiene como uno de sus elementos fundamentales el SNB, y para que alguna institución pueda ser parte de dicho sistema tiene que aprobar la revisión y evaluación que realiza el Consejo para la Evaluación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). La Universidad de Guadalajara, como parte de los procesos que realiza para garantizar la calidad de su educación, participa en la acreditación de las escuelas de nivel superior y nivel medio superior, lo anterior para asegurar a los estudiantes las condiciones educativas y administrativas necesarias en los planteles. En el año 2011 el SEMS comenzó un proceso de evaluación y certificación de sus escuelas por medio del Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS);⁸ hasta febrero del 2019, 150 planteles del SEMS lograron dicho reconocimiento.

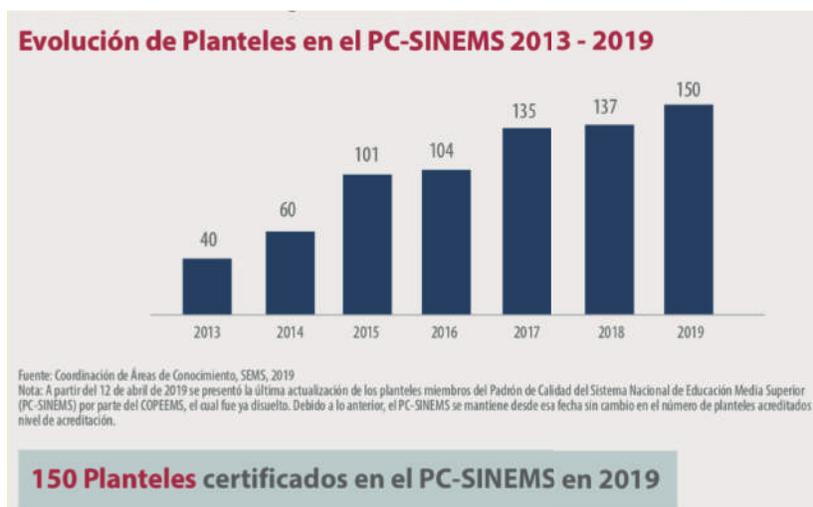
66 planteles fueron certificados en el nivel I, de las cuales 35 son escuelas, 29 módulos y 2 extensiones; por su parte 71 planteles lograron la certificación en el nivel II, de ellos 23 son escuelas, 45 módulos y 3 extensiones; por último, 13 planteles se certificaron en el nivel III, es decir, 7 escuelas, 5 módulos y 1 extensión. En total 150 planteles cumplieron las condiciones administrativas, educativas y de infraestructura, en los 3 niveles de calidad antes dichos. Este proceso de evaluación y certificación hizo posible que el 90 % de la matrícula del Sistema fuera reconocido como de calidad es decir 142,976 estudiantes (Barba, 2019, p. 21).

A partir de estas evaluaciones integrales que la Universidad de Guadalajara ha realizado a su subsistema de EMS, se asegura que los logros alcanzados no solo se mantengan, sino que se incrementen, ya que para el año 2019 el 86 % de sus planteles habían sido certificados en el PC-SINEMS. Así como en la cobertura podemos ver que en el periodo de 2013

8 El Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS), antes SNB, está conformado por aquellos planteles que en su práctica educativa han incorporado la implementación de planes y programas de estudio orientados al desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales; la formación, actualización y evaluación del desempeño de los directivos y docentes, así como el acompañamiento con servicios de tutoría, orientación educativa, vocacional y socioemocional, a fin de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos y la formación integral de los estudiantes (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2020).

a 2019 el incremento del número de planteles certificados pasó de 40 a 150 planteles, lo que representa más del 300 % de aumento (tabla 3).

Tabla 3
Evolución de planteles en el PC-SINEMS, 2013-2019



Fuente: Barba, 2019a, p. 24.

Hacia el fin de la RIEMS

Al término de una política global o periodo de gobierno, se decreta una nueva perspectiva de innovación, sin evaluar a profundidad la trascendencia de la anterior, los tiempos políticos complejizan los procesos educativos, una verdadera reforma requiere de tiempo y del compromiso de todos los sectores involucrados, es necesario, indagar, documentar y valorar lo acontecido.

RIVERA, 2014

La cobertura de la educación, pero sobre todo la calidad de esta siempre ha estado bajo observación y se ha discutido bastante sobre ella. En los últimos años se hicieron fuertes críticas a la reforma implementada en el

gobierno de Peña Nieto por considerar que en lugar de enfocarse en la educación lo hacía en lo administrativo, y que, al centrarse en la evaluación de los docentes considerando que así se garantiza la calidad, les restaba importancia a aspectos sustanciales como un nuevo modelo educativo. En este sentido, Jorge Álvarez Máynez, diputado federal de Movimiento Ciudadano, presentó en agosto de 2018 ante la Cámara de Diputados una iniciativa para derogar los cambios hechos en la Ley General de Educación además de abrogar la Ley General del Servicio Profesional Docente, ambas del año 2013 (Gaceta de la Comisión Permanente, 2018).

Álvarez no fue el único, representantes de distintos partidos políticos, bajo distintas ópticas, impulsaron el cambio o anulación de las leyes de educación de 2013, pero las modificaciones más fuertes se dieron cuando después de tomar posesión como presidente de la República Andrés Manuel López Obrador, presenta un proyecto de decreto el 13 de diciembre de 2018 para reformar los Artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución, cuyo dictamen se dio en marzo 2019 aunque el texto definitivo del Artículo 3º presentó diferencias importantes respecto al proyecto de decreto y el dictamen, de lo cual hablaremos más adelante.

Como se mencionó anteriormente, el tema de la educación es álgido y los representantes de las distintas corrientes políticas tienen su propia opinión al respecto, la cual no siempre coincide. Los panistas señalan respecto a los planteamientos del proyecto de López Obrador:

no hay un modelo innovador respecto a “la nueva escuela mexicana” [ya que] solo cambia algunos términos como calidad por excelencia, agrega algunos temas en el currículo, y considera a las escuelas como centros de aprendizaje para las familias y la comunidad. Al ser parte de la estrategia política de la actual administración, debiera estar en su programa nacional educativo y no en una ley, pues los planteamientos parecen más una lista de buenos deseos [donde] no hay estrategias puntuales para llevar a cabo su ejecución [y respecto a la educación media superior] ignora la complejidad de su organización y su diversidad, no toma en cuenta sus problemáticas particulares y pretende regularla a la par de la educación básica sin respetar el federalismo educativo (Romero *et al.*, 2019).

Finalmente, el Artículo 3º, en lo relativo a la educación media superior, refiere lo siguiente: todos tienen derecho a recibir educación, por tanto,

la educación básica como la media superior serán obligatorias y será el Estado el responsable de garantizar la calidad en la educación obligatoria, calidad que se logrará “con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”.

En la propuesta de López Obrador (13 diciembre de 2018) y el dictamen de marzo de 2019, se habla del derecho de los maestros a acceder a un sistema de capacitación, actualización y formación, el PROFORDEMS correspondería a dicha capacitación, pero en el texto final del Artículo 3° no se contempla este sistema.

Finalmente, la RIEMS se derogó el 30 de abril de 2019 por el Senado de la República (Serrano, 2019, p. 13) y con ella, el PROFORDEMS. Algunos estudiosos de la educación consideraron que fue lo mejor ya que era un

programa sumamente teórico y de poca utilidad en el terreno de la práctica por los docentes [...]. Sus inconsistencias, así como el hecho de que la base teórica del mismo consistía en un modelo pedagógico situado a años luz de la realidad del contexto cultural en donde se desenvuelven tanto los profesores como los estudiantes, [el ser] un mero programa de adiestramiento para obtener una certificación y así cumplir con los requisitos de la evaluación [ya no lo hacían viable] (Flores, 2018, p. 138).

Sin embargo, el SEMS y la Universidad de Guadalajara en su interés por mantener la calidad docente y continuando con la dinámica establecida desde muchos años antes, continuó ofertando diversos cursos y talleres de formación. En 2019, por ejemplo, ofertó 301 cursos de formación en los que participaron 6,995 profesores. Se ofrecieron dos tipos de cursos: los de formación disciplinar pedagógica en los que participaron 3,927 docentes; mientras que en los cursos de formación disciplinar fueron 3,028 (Barba, 2019, pp. 44-45).

En este panorama, en la Universidad de Guadalajara, según el Informe de Trabajo del SEMS 2019, hubo un crecimiento en el número de profesores con PROFORDEMS y CERTIDEMS, según se muestra en la tabla 4.

Tabla 4
Profesores con PROFORDEMS y CERTIDEMS

AÑO	PROFORDEMS	CERTIDEMS
2018	3,933	2,942
2019	4,745	3,406

Fuente: Barba (2019a, p. 44).

Es de relevancia mencionar que con PROFORDEMS o sin él, la Universidad de Guadalajara siempre ha tenido presente la necesidad de mejorar la formación de su profesorado a través de diversos cursos y talleres, por lo que las acciones orientadas a promover la formación de sus docentes no se han detenido. Además, algunos de estos cursos han sido considerados como equivalentes para acreditar en su momento PROFORDEMS (100 horas de capacitación) y CERTIDEMS (200 horas) (Barba, 2019a, p. 44).

Consideraciones

Sabemos que la educación es un tema latente en las discusiones y enfrentamientos políticos por la importancia que tiene para el país y por considerarse como un instrumento para abatir algunos de los problemas que presenta México: ignorancia, pobreza, delincuencia, entre otros; a la vez que es un factor indispensable para el progreso de los mexicanos.

Lamentablemente, por el papel que tiene la educación y su relación con los distintos proyectos políticos, se ha convertido en un instrumento de lucha entre ellos y otros actores como los sindicatos de la educación y el poder ejecutivo. Los enfrentamientos a que aludimos han provocado que en las distintas reformas educativas se prioricen algunos aspectos sobre otros, no siempre anteponiendo a los elementos centrales de la educación: los estudiantes y los docentes.

Cualquier reforma requiere voluntad política, académica y presupuesto, sin embargo, este nunca es suficiente porque las necesidades educativas son diversas y no todas se resuelven con base en el financiamiento. La población crece y el número de escuelas no es suficiente, además, no es solo tener aulas, sino también lo necesario para lograr una educación

integral y de calidad. Es decir, se necesitan bibliotecas, recursos tecnológicos, laboratorios, revisión y mejoramiento curricular, etc., y que todo ello esté presente incluso en las poblaciones más alejadas. Además, los docentes necesitan estar en capacitación constante, no solamente para estar actualizados en las áreas de su formación (ser docente idóneo), sino también en didáctica.

Cualquier reforma educativa que se emprenda estará destinada a no tener éxito si no se logra un acuerdo y si los cambios que se hagan no dejan de ser una especie de “maquillaje” destinado a encubrir intereses políticos.

La marcha atrás que decretó el gobierno de López Obrador de la reforma educativa llevada a cabo por su predecesor para dar paso a la “nueva escuela mexicana”, aún es muy reciente, por lo que se debe estar muy atento a cómo se está desarrollando y, sobre todo, hacer evaluaciones continuas, completas y a fondo para saber si efectivamente está en camino de lograr los resultados esperados y que la población escolar tenga, por fin, una educación de calidad.

En cuanto a la Universidad de Guadalajara y su Sistema de Educación Media Superior, este sigue creciendo, ha ido abriendo escuelas preparatorias donde se ha detectado que se necesitan, sin embargo, no ha sido tan rápido como fuera deseable ya que los recursos económicos con que cuenta la universidad no son suficientes a pesar que se ha solicitado el incremento del presupuesto tanto al gobierno estatal como al federal, en un intento de que la cobertura del SEMS sea acorde con las necesidades del segmento poblacional que está egresando de la enseñanza secundaria.

La calidad de la educación tiene que ver en gran parte con la formación docente, por lo que se debe trabajar en pos de que dicha formación sea permanente, que se haga por instructores capacitados, con experiencia; que el abanico de cursos disponibles sea amplio y que vaya acorde con las necesidades del cuerpo docente, lo que implica que los responsables de la Dirección de Formación Docente e Investigación del SEMS tendrían que planear la formación docente, pero no solo desde sus oficinas, sino considerando las necesidades e intereses de los docentes de las distintas escuelas preparatorias que conforman al SEMS, es decir,

acercarse a los profesores y realmente tener en cuenta las opiniones y sugerencias de estos cuando finalicen algún curso. Se está frente a un gran reto.

Referencias

- Álvarez Jiménez, H.; Gutiérrez Ramírez, C. G. y J. G. Martín del Campo Becerra (2018), “Profesionalización e idoneidad del profesor en el Departamento de Humanidades y Sociedad y su impacto en la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Caso Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara”, *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 473-489.
- Barba Delgado, C. (2019), “Mensaje. 1er Informe de Trabajo. Sistema de Educación Media Superior 2019”, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Media Superior. Disponible en: <http://www.sems.udg.mx/1er-informe-de-trabajo-del-sems-2019>.
- (2019a), “Indicadores estratégicos. 1er Informe de Trabajo. Sistema de Educación Media Superior 2019”, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Media Superior. Disponible en: http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/1erinformetrabajo2019/primer_Informe_de_trabajo_2019_indicadores_estrategicos_sems.pdf.
- Colegio Nacional de Educación Técnica (2020), “Sistema Nacional de Bachillerato, actualmente Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS)”. Disponible en: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerato>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019), México, Ediciones Bob.
- Flores Leyva, J. (2018), “La formación de los docentes de educación media superior en México: el debate pendiente”, en A. Martínez Bordón y A. Navarro Arredondo (coords.), *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2014*, pp. 127-144, México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

- Gaceta de la Comisión Permanente (2018), 15 de agosto. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/82802.
- Martínez Bordón, y A. Navarro Arredondo (2018), *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2014*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Muñoz, R. et al. (2016), *Reconstrucción de una experiencia institucional de formación de docentes. El diplomado en competencias docentes de la educación media superior*, Guadalajara, Editorial Universitaria.
- Olaskoaga-Larrauri, J.; Mendoza-Sepúlveda, C. y E. Marúm-Espinosa (2018), “La formación del profesorado en la RIEMS. Un estudio de caso en la Escuela Preparatoria 9 del SEMS de la Universidad de Guadalajara”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, IX(26). Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/289/1096>.
- “Proyecto de decreto por el que se expide la Ley General de Educación, del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional” (2019). Disponible en: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-07-241/assets/documentos/Inic_PAN_Dip_Romero_Ley_General_Educacion.pdf.
- Rivera Martínez, L.; Figueroa Rodríguez, S. y R. Edel Navarro (2014), “Competencias docentes, un reto para el nivel medio superior de México”. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/11-competencias-docentes-un-reto-para-el-nivel-medio-superior-de-mexico>.
- Romero Gonzaga, R. (2019), *Dictamen de la reforma educativa 2018-2014: ¿transformación o continuidad en el sistema educativo?*, Educación Futura. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/dictamen-de-la-reforma-educativa-2018-2014-transformacion-o-continuidad-en-el-sistema-educativo/>.
- Romero Hicks, J. C. et al. (2019), “Con proyecto de decreto por el que se expide la ley general de educación, del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional”. Disponible en: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-07-24-1/assets/documentos/Inic_PAN_Dip_Romero_Ley_General_Educacion.pdf.

- Serrano Ita, B. I. (2019), “Diseño de una propuesta curricular en didácticas específicas, dirigida a docentes de educación media superior”, tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras.
- Sistema de Educación Media Superior (s/f), “Convocatoria para el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior”. Disponible en: <http://www.sems.udg.mx/jei/noticias/convocatoria-para-el-proceso-de-certificacion-de-competencias-docentes-para-la>.
- (2019), *Informe de actividades 2019*, Guadalajara, SEMS. Disponible en: <http://www.sems.udg.mx/informe-de-actividades-2019>.
- (2020), “Numeralia”. Disponible en: <http://www.sems.udg.mx/numeralia>.
- Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Media Superior (2015), *Plan de Desarrollo 2014-2030*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, SEMS. Disponible en: <http://www.udg.mx/es/PDI>.
- Universidad de Guadalajara (2016), *Informe de actividades 2016*, Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, Rector General, Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2016-mensajeTBP.pdf>.
- Villarreal Domínguez, M. S.; Martínez Cárdenas, J. M. y L. E. Dávila Valdez (2017), “Diplomado PROFORDEMS: Una nueva experiencia educativa en línea en la UAdeC”, *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, año 5, número 5, diciembre 2016-noviembre 2017, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual México. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied>.
- Yáñez Velasco, J. C. (2009), *Desafíos para el bachillerato en la 4T*, Educación Futura. Periodismo de interés público. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/desafios-para-el-bachillerato-en-la-4t/>.

14

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA FRENTE AL RETO DE LA COBERTURA EN EL SIGLO XXI

MANUEL ALEJANDRO HERNÁNDEZ PONCE¹

ALFREDO RICO CHÁVEZ²

Seamos realistas, pidamos lo imposible.

HERBERT MARCUSE

Resumen

La cobertura universal para el nivel medio superior (NMS) desde el comienzo de este milenio se volvió una de las metas más importantes a cumplir para la mayoría de las naciones, en especial para las latinoamericanas. Desde entonces, las autoridades educativas de las distintas naciones se han enfrentado a múltiples obstáculos sociales, económicos, políticos y administrativos, que han dificultado alcanzar esta meta.

-
- 1 Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara; maestro en Estudios sobre la Región por el Colegio de Jalisco; doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor de la Universidad de Guadalajara en la licenciatura en Historia y en el doctorado en Historia Iberoamericana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel C desde 2018, y coordinador de la licenciatura en Historia, en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.
 - 2 Sociólogo y maestro en Gestión de Gobiernos Locales. Profesor titular de la Universidad de Guadalajara. Fue coordinador de la licenciatura en Sociología y ha impartido cursos en diferentes carreras y ponencias en diferentes instituciones. Con publicaciones en libros, revistas especializadas, artículos de prensa y entrevistas, orientados a los estudios de género, educación, comunicación y política. Consultor en comunicación política y electoral en México y AL por más de 15 años.

Los criterios académicos, la falta de recursos y el limitado crecimiento en infraestructura y personal, son algunos de los obstáculos más importantes a los que se enfrentan las políticas educativas para el nivel medio superior. En México, en 2012 se aprobó una reforma constitucional que estableció la obligatoriedad de la educación a este nivel, con lo que el Estado debió establecer una política educativa para cumplir el mandato constitucional.

Aunque en algunos países del mundo sí se ha logrado, en México los obstáculos financieros y las políticas públicas educativas de los últimos sexenios han impedido el cumplimiento de este derecho educativo. Sin embargo, en Jalisco, desde agosto de 2020, una serie de acciones impulsadas por la Universidad de Guadalajara, apoyadas por el Gobierno del Estado, permitieron por primera vez en la historia nacional que una institución pública de educación superior garantizara el acceso al 100 % de los aspirantes.

En el presente trabajo se analizan las dificultades para lograr la cobertura universal a nivel bachillerato en México, algunos casos de éxito en el mundo, así como el caso jalisciense, que se pueden convertir en referentes para que otras entidades garanticen la cobertura educativa del NMS y cumplan con lo establecido en la ley.

Palabras clave: cobertura educativa, bachillerato, SEMS

El comienzo de esta historia

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, en 2000, con representantes de 164 gobiernos (incluido México), se definió una agenda con seis objetivos, que debían alcanzarse para 2015 (*Marco de Acción de Dakar Educación para Todos*, 2000, p. 2). El tercero de ellos señaló el compromiso de “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (p. 2). Una interpretación estricta de este objetivo lleva a considerar fundamental el impulso de la educación media superior (EMS).

Durante la primera década del siglo XXI en América Latina y el Caribe se reportó un acelerado crecimiento en la matrícula de la EMS; la cobertura en estas regiones aumentó poco más del 40 % al pasar de 2,316 (2000) a 3,328 (2010) estudiantes por cada cien mil habitantes (UNESCO, 2013, p. 133). Aunque la medición de los datos de cobertura es compleja, ya que la referencial se sustenta en los jóvenes “en edad de

asistir al nivel educativo”, a pesar de que el rango de edad no es siempre comparable entre subsistemas educativos nacionales. El dato más confiable es la tasa bruta de matrícula del nivel,³ la cual según la UNESCO, en América Latina, de 1998 a 2010 avanzó de 20 % a 41 %. En ese momento se proyectó que para 2015 este indicador alcanzaría 51 %; sin embargo, hasta 2020 no se ha actualizado este dato.

Los análisis estadísticos de la UNESCO señalan que la cobertura educativa (para el NMS) por cada 100,000 habitantes, no se encuentra como podría suponerse directamente asociada al PIB; tampoco al número de la población en edad de estudiar. Lo que sí resultó ser un factor determinante en el análisis fueron los indicadores de la política educativa:

...los países con mayor gasto educacional como porcentaje del PIB y mayor gasto educacional como porcentaje del gasto de gobierno tienden a tener mayor número de alumnos en educación terciaria por cada 100,000 habitantes. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación secundaria tienen en promedio mayor cobertura de educación terciaria, lo cual es consistente con la visión sistemática de las trayectorias educacionales señaladas anteriormente (UNESCO, 2013, p. 135).

El crecimiento en la cobertura de la EMS en América Latina a lo largo del siglo XX se forjó bajo la tutela y mantenimiento de los Estados, en especial al instrumentar un modelo de universidades públicas. Estas instituciones tienen una vocación de docencia a NMS y superior, además de desarrollar actividades de investigación y su extensión. No obstante, para el presente siglo, este modelo enfrenta importantes retos, relacionados con la globalización, un modelo educativo neoliberal que impacta en la dinámica laboral y profesional, así como una actualización sobre las tecnologías de la información; lo que ha implicado que la privatización sea una alternativa para garantizarla cobertura en el servicio educativo.

Sin embargo, para las primeras décadas del siglo XXI, las políticas públicas emprendidas por la mayoría de las naciones latinoamericanas

3 Es decir, la relación entre los efectivos escolares del nivel y la población en edad teórica de cursar dicho nivel.

han permitido a una cantidad importante de jóvenes ingresar al nivel educativo, aunque para las familias de bajos ingresos es menor el índice de ingreso a este nivel. Por eso, el reto va más allá de generar políticas públicas que garanticen la cobertura, así como modificar los criterios de ingreso, ya que se ha privilegiado al mérito académico.

El mérito como criterio de inserción ¿un acierto?

Desde la última década del siglo xx fue evidente que la oferta de los diferentes subsistemas de EMS en México quedó rebasada frente a la demanda generada por el crecimiento poblacional y la mejora en los índices de egreso de los niveles educativos anteriores (primaria y secundaria). Fue entonces que las universidades y sistemas escolares de bachillerato se vieron en la necesidad de implementar mecanismos de selección que en teoría garantizarían el acceso equitativo.

Al igual que en otros casos latinoamericanos, en México el servicio educativo del NMS se enfrentó a una limitada capacidad de cobertura, lo que se volvió uno de los más importantes desafíos educativos; ello implicó:

... introducir reformas en los procesos de admisión de las instituciones, discusión que repone un viejo dilema: ¿debe ser la educación superior un derecho, tal como ocurre con los niveles primario y secundario? Hasta hoy los instrumentos han planteado solamente la necesidad de garantizar el acceso a educación postsecundaria con base al mérito, noción que también ha sido cuestionada y requiere actualizarse. (UNESCO, 2013, p. 140).

Desde el último tercio del siglo pasado, las instituciones educativas de EMS instrumentaron procesos de admisión en los que los aspirantes son evaluados por sus capacidades, conocimientos, competencias o saberes; con la finalidad de seleccionar a los más aptos, ante la masificación de la demanda y la incapacidad para admitir a todos los aspirantes.

El sistema educativo de NMS en México se ha desarrollado aún frente al limitado presupuesto que reciben desde la última década del siglo xx, la falta de personal docente e infraestructura, lo que no ha permitido

alcanzar la cobertura total. Para evitar la arbitrariedad, la improvisación o el azar, las instituciones educativas encontraron como vía de selección los exámenes de ingreso, cursos propedéuticos de evaluación y otras estrategias, consideradas como forma equitativa para determinar quienes merecían un espacio en el sistema educativo.

A partir de estos mecanismos, se puede decir que la educación pública en México no opera mediante una fórmula universal de acceso a la educación, más allá de que pueda señalarse como un criterio válido o “positivo”; también se puede afirmar que las medidas de selección contribuyen, en parte, a un sistema que produce y reproduce desigualdades. De acuerdo con Dubet, el sistema educativo:

... reposa sobre una ficción y sobre un modelo estadístico que supone que, en cada generación los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sean cuales fueren sus orígenes [...] supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdades justas (Dubet, 2011, p. 54-55).

Por tanto, si el rendimiento escolar está determinado por el origen y medio social, es necesario (para alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades) “anular los efectos de las desigualdades sociales en los rendimientos de los alumnos” (Dubet, 2011, p. 64). Para el caso mexicano es entonces necesario replantear los criterios de selección establecidos por los distintos subsistemas educativos públicos, en especial ante la obligatoriedad constitucional declarada desde 2012, y buscar otras estrategias no solo para ampliar la cobertura, sino también para nivelar los conocimientos y las competencias de todos los estudiantes.

Por otra parte, es importante considerar que las condiciones de desigualdad que existen más allá del aspecto escolar tienen un impacto directo en el rendimiento académico. Desde las carencias económicas para completar la canasta básica, hasta recursos para transporte o el abandono de la escuela por la necesidad de tener un empleo para aportar a la economía familiar. A esto se le suman las carencias que ha provocado la pandemia de COVID-19, impactando directamente en la dinámica escolar, como mayores dificultades para adquirir los materiales que se requieren en la escuela (libros, uniformes, etc.), a lo que se

agregan las complicaciones para el acceso a Internet y la falta de equipo de cómputo para cumplir con los deberes académicos a distancia; esto repercute directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, profundizando la desigualdad en una especie de círculo interminable: a mayor marginación, menores posibilidades de educación; a menores posibilidades de educación, mayor marginación.

El alcance de la obligatoriedad de la EMS

En 2012 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) la reforma a los Artículos 3° y 31° de la Constitución Mexicana, en la que se declaró la obligatoriedad de la educación desde el nivel preescolar hasta la media superior (NMS) (*Diario Oficial de la Federación*, 2012, febrero 9). Esto implicó que tanto las autoridades federales como las estatales deberían generar acciones para alcanzar la cobertura universal, tal como en el nivel de primaria y secundaria.

El reto no era sencillo. En México, la tasa bruta de cobertura reportada para el NMS durante el ciclo escolar inmediato a la reforma (2012-2013) fue del 65.9 % del total de jóvenes de entre 15 y 17 años. Cuatro años después, para el periodo 2016-2017, esta se incrementó al 76.6 % (INNE, 2017). Un avance significativo, pero no suficiente.

Esta situación se contrapone con las condiciones económicas del país, pues si se compara el lugar que ocupa México en el panorama internacional, la suerte en materia educativa debería ser diferente. En principio, la economía nacional permite pertenecer al Grupo de los Veinte (G20); en contraste, según los indicadores del índice de competitividad global 2017-2018, México ocupó el lugar 81 de 137 países respecto a la tasa bruta de cobertura de educación terciaria, mientras que la calidad en el servicio alcanzó la posición 108 (Schwab, 2018, p. 203). En el mismo sentido, de acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2016 México era uno de los países que menos invierten en EMS, menos de la mitad que el promedio de la OCDE (*Panorama de la educación. Indicadores 2016*, p. 56).

Esta situación impacta no solo en temas de calidad, sino también y de manera directa en la infraestructura necesaria para lograr la cobertura educativa universal. Para el ciclo 2018-2019, el número de estudiantes que en México acudieron a alguno de los subsistemas de EMS en modalidad escolarizada fue más de 5 millones, 81 % se integró al ámbito público y 19 % al privado; lo que muestra la importancia de la participación del Estado para el logro de los objetivos educativos.

Aunque para efectos de cubrir la demanda de jóvenes en edad de estudiar, existe un avance en sus indicadores; en los últimos tres años reportados fue apenas notable el registro de una modificación (cuadro 1). Es evidente entonces que estamos frente a un estancamiento en la tendencia de cubrir la demanda en los subsistemas educativos en este nivel, haciendo evidente una falla en las estrategias implementadas por el Estado, comenzando con la falta de la infraestructura necesaria.

Cuadro 1

Cobertura modalidad escolarizada en México

Indicador educativo	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Cobertura	77.2 %	78.8 %	78.7 %

Fuente: SEP (2019, p. 32).

Este estancamiento responde principalmente a la falta de recursos financieros dedicados al rubro de la educación, pues el incremento en el presupuesto del Estado apenas ha superado la inflación anual. También es claro que las universidades y subsistemas educativos públicos pueden crecer físicamente (mayores unidades o escuelas), pero no se trata solo de construir aulas y escuelas; es necesario mantener un presupuesto suficiente para personal y gasto de mantenimiento de las instalaciones.

La realidad, a casi ocho años de aprobada la reforma, demuestra que la obligatoriedad de la EMS ha quedado solo en el papel. El establecimiento de la EMS como requisito educativo básico está muy cerca de convertirse en aquella figura jurídica castellana colonial: “obedézcase, pero no se cumpla”. Una forma de actuación que debe erradicarse si se pretenden alcanzar mejores resultados como sociedad.

Cabe señalar que, tras la promulgación de la reforma educativa de 2012, a nivel federal no se identifican estrategias o acciones de gobierno específicas encaminadas a cumplir con la universalización de la EMS. En el caso de las entidades federativas, las legislaturas locales se han limitado a establecer algunas mejoras en los procesos de admisión, retención y promoción de los estudiantes, pero esto no ha sido suficiente para lograr la meta en el corto plazo. En otras palabras, la obligatoriedad del bachillerato resultó más un acto publicitario o de buenas intenciones, que el principio de una acción de Estado para mejorar el nivel educativo de la población.

Presupuesto y política educativa ¿un obstáculo?

La ampliación de la cobertura es uno de los principales retos del sistema educativo en México, en especial si se piensa que la educación es la llave para que las nuevas generaciones superen las condiciones de pobreza en la que vive un amplio sector de la sociedad; esto tiene sentido si se reconoce que la mayor parte de los rechazados o quienes no llegan al NMS, son jóvenes que forman parte de los grupos sociales con menores ingresos y mayores grados de marginación (INNE, 2017, p. 7).

A pesar de esta aspiración, el presupuesto federal dedicado a la EMS durante la última década apenas ha crecido sobre los niveles inflacionarios, mientras que el crecimiento poblacional en México es del 1.4 % anual.⁴ Es así como a corto plazo las instituciones públicas de EMS deberán atender a más población con el mismo o menos presupuesto en términos reales.

Un año después de la reforma legislativa que estableció la obligatoriedad de la EMS, el Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal (2013) aprobó 70,461.9 millones de pesos, 588.1 millones más que en 2012 (SHCP, 2012). Tres años después (2016) el presupuesto llegó a 90,283.73 millones de pesos, siendo uno de los incrementos más significativos de la década (Reyes Tépac, 2015). No obstante, para 2019

4 Mientras en 2010 había en México 112.3 millones de habitantes, para el 2015 se cuantificaron 119.5 millones (INEGI, 2015).

apenas fueron asignados 96,098.21 millones, (un aumento de tan solo 5,814 millones) (Reyes Tépach, 2015), quedando por debajo del 4.38 % de la tasa inflacionaria de ese año. En términos reales, para este año el gobierno decidió una disminución del gasto público.

Durante los primeros meses del 2019, con el arribo de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la República, el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior constituyó uno de los principales temas de debate público. La discusión tuvo su origen en la postura del presidente de que en las universidades existían grupos de poder que las controlaban y hacían uso inadecuado de los recursos, por lo que impulsó la estrategia de limitar el presupuesto de las instituciones de educación superior, poniendo en riesgo una serie de programas fundamentales para la educación; incluso en contra del propio discurso de la 4T de convertir a la educación pública en un pilar de la transformación de México.

Mientras tanto, la política educativa del gobierno federal se ha reducido a programas de becas de manutención entregadas de manera directa a los estudiantes, con el propósito de abatir la deserción escolar. Sin embargo, las becas y apoyos son apenas un elemento en la promoción de la equidad educativa, aunque su entrega es generalizada y sin criterios de algún tipo, sin considerar condiciones particulares de la comunidad estudiantil. Por lo tanto, la estrategia no ha tenido mayor impacto en resolver el problema de la cobertura ni en la calidad de la educación.

Por lo tanto, la obligatoriedad establecida en la Constitución sigue estando lejos de ser una realidad, pues sería necesario un aumento de casi el 25 % en la cobertura a nivel nacional, y con la actual política presupuestaria no sería posible un crecimiento en la matrícula. Sin embargo, no resulta tampoco una tarea imposible, pues existen casos en los que se ha logrado la cobertura universal en diferentes partes del mundo.

Pero no todo son malas noticias. Existen casos en los que sí ha sido posible el aumento de la cobertura en un plazo no tan grande. Como ejemplos están los casos de Corea del Sur y Chile, que en un periodo de dos décadas lograron aumentar significativamente sus índices de cobertura. Corea del Sur, que logró en 2011 una tasa bruta del 100 % en educación media superior —aumentando 42 puntos entre 1990 y 2000— (UNESCO,

2011), y el caso de Chile, que para el 2009 reportó una cobertura del 95.9 % —aumentando en 16.1 puntos entre 1990 y 2009.

En Corea del Sur, una de las claves del proceso de expansión fue:

... una fuerte inversión privada, lo que evitó que las restricciones del presupuesto público actuaran como freno por el lado de la oferta educativa. Esto se acompañó con políticas acertadas de apoyo a los diferentes niveles escolares que en su momento fueron prioritarios (Ocegueda Hernández *et al.*, 2017, p.14).

Parte del éxito del caso asiático fue generar una política educativa que promovió la participación de la iniciativa privada, lo que contribuyó a generar condiciones para hacer eficiente el uso de los recursos públicos, de tal manera que para 2008 la inversión a la EMS contempló un 2.6 % del PIB (2.0 % iniciativa privada y 0.6 % gasto público) sudcoreano. Es destacable señalar que no se contempló una política educativa enfocada en incrementar el número de planteles educativos.

Por su parte, el caso chileno logró mejorar los índices de cobertura para la EMS gracias a una política educativa en la que a todas las instituciones de educación superior (IES) (públicas y privadas) se les permitió acceder a fondos públicos “a través de bonos educativos que el gobierno entrega por cada alumno matriculado con alto puntaje en la Prueba de Selección Universitaria” (Ocegueda Hernández *et al.*, 2017, p. 16). Con esta estrategia se subsidió la demanda y no la oferta, fomentando que las IES mejoraran la calidad. Esta forma de “privatización” de la educación impactó positivamente en la cobertura; sin embargo, la calidad aún está por debajo de lo esperado; además de que el costo elevado de las colegiaturas se esté convirtiendo en uno de los factores más importantes de deserción. El problema para el caso chileno dejó de ser la cobertura, para centrarse en el abandono escolar.

Lo relevante en los casos mencionados es que, si se pone en marcha una política educativa específica, es posible el aumento de la matrícula. Tanto en el caso sudcoreano como chileno, involucrar al sector privado generó un cambio sustancial en la capacidad de cobertura, aunque al no acompañarse por un sistema de becas, créditos y financiamientos accesibles, tuvo un impacto en el incremento de la brecha de desigualdad.

La cobertura de la EMS, una obligación compartida

Después de casi dos décadas de establecer los objetivos de cobertura educativa universal en México y de ocho años de que el NMS se volvió obligatorio, es necesario reflexionar de qué manera se podría hacer posible en el contexto de hoy. A partir de este planteamiento, el primer paso es comenzar a buscar en una ruta distinta a la que se ha implementado anteriormente, que la hacía depender de la visión y la voluntad del gobierno federal en turno. Precisamente la llegada de López Obrador al gobierno ha hecho evidente que desde los estados se pueden impulsar políticas públicas sin los recursos federales.

En el mismo sentido, la realidad de los números muestra que la suerte de cada entidad federativa no depende solo de la política federal, pues los resultados en cada estado son muy diferentes, lo que al mismo tiempo muestra una gran área de oportunidad para alcanzar la meta de la cobertura universal. Para 2019, el promedio de cobertura en la EMS según la CONAPO fue del 78.7 %. En cuanto a la eficiencia terminal, esta se registró en un 63.9 % y 14.5 % en lo que respecta al abandono escolar, también a nivel nacional. Sin embargo, los casos específicos evidencian asimetrías en la atención educativa.

De acuerdo con los datos de 2019, de los 32 estados de la República, Michoacán es el que registró la menor cobertura en la EMS, en relación con el total de su población en edad de estudiar, pues este apenas asciende al 66.7 %; la eficiencia terminal en la localidad es del 59.8 % y su índice de abandono del 16.9 % (SEP, 2019, p. 35).

Por su parte, la ciudad de México es en la que se registra el mayor índice de cobertura, con un 122.6 %, es decir, que se atiende a un mayor número de estudiantes que los habitantes registrados; aunque esto resulta de la naturaleza metropolitana de la ciudad, en la que diariamente asisten a sistemas escolarizados jóvenes de las entidades circunvecinas. Sin embargo, es importante señalar que su eficiencia terminal es la menor del país con el 50.9 %; y un índice de abandono del 17.6 %, uno de los cinco mayores en el país.

En Veracruz se registró una eficiencia terminal destacable, al lograr que el 74.7 % de la población concluyera sus estudios, 11 % por encima

de la media nacional. Por su parte, el abandono escolar fue de 10.8 % y la cobertura de 75.4 %. Aunque está por debajo de la media nacional en atención a los pobladores en edad de estudiar, tiene una atención y retención muy destacable.

Aunque el presupuesto federal es sustancial, estos datos dejan claro que el papel de los gobiernos estatales también es importante y medular en el logro de los objetivos educativos, entre otras razones por su responsabilidad de dotar a las instituciones parte de su presupuesto y de impulsar las políticas de crecimiento que ofrezcan a los ciudadanos las condiciones para su bienestar y prosperidad.

La educación media superior en Jalisco: una historia de éxito

El caso de Jalisco es ilustrativo. Para 2019 la estadística señala que la cobertura de jóvenes en edad de estudiar el NMS fue de 75.1 %, casi cuatro puntos porcentuales por debajo de la media nacional (SEP, 2019, p. 34). Ello significa que existía una importante brecha de atención educativa. En el caso de la eficiencia terminal, se registró un 63.9 %, igual al de la media nacional, ocupando el lugar 22 de 32 (SEP, 2019, p. 35). Por su parte, el abandono escolar fue de 18.5 %, solo por debajo del estado de Durango, con lo que la entidad se destacó con los peores índices de retención, lo que también refiere a la baja calidad en el servicio.

Estos datos contrastan con el desempeño de Jalisco en materia económica, donde es reconocido su liderazgo a nivel nacional, pues ocupa el cuarto lugar en la participación del producto interno bruto (PIB) nacional, con un 7.1 %, solo por debajo de Nuevo León, el estado de México y Ciudad de México (Observatorio Económico México Cómo Vamos, 2020, p. 64). Además, la entidad registró una tasa de crecimiento del 1.3 %, para el periodo de 2018-2019, con lo que se posiciona entre los primeros 15 estados con desarrollo económico positivo (Observatorio Económico México Cómo Vamos, 2020, p. 78).

De esta manera, para el inicio de 2020 existía un panorama complejo en el acceso universal a la educación media superior, aunque no todo

depende del problema presupuestal, pues en cuestión de infraestructura educativa la entidad ocupa el cuarto lugar nacional, con 7,485 escuelas de educación básica y media (Observatorio Económico México Cómo Vamos, 2020, p. 128); es decir, en cuestión de espacios se duplica el promedio nacional de escuelas, por lo que la solución se centra, en parte, en una mejor estrategia para aumentar cobertura.

Con esta premisa, en la Universidad de Guadalajara, con el apoyo del gobierno del estado, se implementó una estrategia para ampliar la cobertura, y por primera vez en la historia del país se logró la admisión al 100 % de la demanda de bachillerato en la máxima casa de estudios de Jalisco.

El primer paso para el proceso de admisión de 2020-2021 fue aprovechar la infraestructura instalada, sin invertir presupuesto adicional al contemplado, con lo que se incrementó la matrícula de estudiantes del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la U. de G. en un 16 %, lo que significó que 65,125 jóvenes (el 88.51 % de los aspirantes) tuvieran un lugar en el plantel educativo en el que hicieron trámites. El segundo paso fue instrumentar una estrategia para que los 8,454 aspirantes que no aparecieron en el primer dictamen, tuvieran una nueva opción que les ofreciera un espacio en una modalidad mixta o virtual, en el llamado Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) del propio SEMS o en el Sistema de Universidad Virtual (SUV). Junto con esto, se consideró cancelar el examen de admisión de manera permanente y buscar otras estrategias para que en el futuro tengan cabida la totalidad de los aspirantes.

Para dimensionar mejor el alcance de la estrategia implementada, es importante conocer cuáles eran las proyecciones de ingreso al bachillerato de la Universidad de Guadalajara. En los ciclos 2020-B y 2021-A se contempló, de acuerdo con la tendencia de crecimiento de la matrícula de los últimos años y si se mantenían los criterios de admisión que se había aplicado hasta entonces, que serían rechazados más de 17 mil aspirantes, si se toma como referencia la cantidad de aspirantes del ciclo 2020 contra la capacidad de admisión del ciclo anterior. Pensando en la misma lógica, atender a este número de aspirantes rechazados hubiera requerido la construcción de cuatro planteles; sin embargo, la gestión de espacios y recursos permitió darles cabida a todos los que completaron su trámite,

tanto en las preparatorias ya existentes como en las otras modalidades ofertadas también por esta casa de estudios, cuyo costo será absorbido por la propia universidad.

Junto con esto, a la participación en la cobertura de la Universidad de Guadalajara se sumaron otros subsistemas educativos, en coordinación particularmente con el gobierno del estado, los cuales ofertaron 6,440 lugares adicionales.⁵ Con todo ello se aseguró aumentar la cobertura educativa en el NMS de Jalisco, superando la meta del 90 % de cobertura estatal.

Aunque es importante señalar que los espacios de la universidad se asignaron a partir de un criterio de selección académico (el promedio de estudio del aspirante en el nivel de estudio anterior), por lo que en el semestre inmediato ingresaron los de mejor promedio y al final quedaron —para las modalidades del BGAI— los de más bajo promedio, por lo que esto podría contribuir a mantener la desigualdad que se ha señalado líneas más arriba.

Pero la historia no terminó ahí. Para compensar esta situación que podría profundizar las asimetrías entre los estudiantes, la universidad implementó un programa especial de nivelación, conocido como Semestre Base, en el que los estudiantes que fueron admitidos para el segundo ciclo (2021-A) tomarían una serie de cursos para nivelar sus conocimientos en diferentes áreas de estudio. De esta manera, la institución atacaba dos frentes: por un lado, contribuía para combatir la desigualdad de condiciones en las que los estudiantes se incorporaban al bachillerato, reduciendo esta brecha; y, por el otro, impactaba en la calidad académica, al mejorar los conocimientos y las competencias de los estudiantes.

Aunque se puede argumentar que lo deseable es que los jóvenes ingresen al NMS con un bagaje y conocimientos mínimos para enfrentar exitosamente los retos escolares en este nivel, también es cierto que si no se rompe el círculo en algún punto, jamás saldremos de esta realidad que deja al margen a millones de jóvenes, condenándolos a incorporarse a un

5 Estos subsistemas fueron: Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECYTEJ), y Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Jalisco (CONALEP) (Ver *El Informador*, 2020, 6 de agosto).

mercado laboral cada día más precario, sin las herramientas adecuadas y con salarios deplorables o, en el peor de los casos, a caer en las garras de la violencia, las drogas y el crimen organizado. Por esa razón, es de aplaudirse que por primera vez en México se desafían las estrategias convencionales, evitando perpetuar la desigualdad educativa que prevalece y cada día se profundiza más.

Es así como el caso jalisciense se vuelve un ejemplo para muchos otros sistemas educativos, no solo del país sino también de Latinoamérica, los cuales no han podido responder satisfactoriamente a la creciente demanda de ingreso al NMS, ya que responden a la misma inercia con la que han funcionado toda la vida y no han tenido la capacidad de innovar y adaptarse a las exigencias de un mundo globalizado y digitalizado.

Consideraciones

Si en las últimas décadas las instituciones públicas de educación superior tenían un negro panorama, ante los recortes presupuestales y la pertinencia de sus programas educativos dentro de la dinámica del mundo digital, la globalización y la feroz economía global, con la pandemia su crisis se agudizó y se hizo más evidente. Después de 2020, muchas cosas deberán replantearse si estas instituciones quieren responder a los retos del mundo de hoy.

Pero aún hay esperanza. Contrario a lo que ocurrió en diferentes esferas de la dinámica social, con la contingencia sanitaria por la COVID-19, en Jalisco se generó una sinergia de colaboración entre el gobierno del estado y la Universidad de Guadalajara, dejando un saldo positivo para los jóvenes; con ella se logró que ningún aspirante al SEMS de la U. de G. fuera rechazado. Si bien la Universidad había mantenido una tendencia de ampliación de la cobertura en los últimos años, la estrategia en este periodo implicó un incremento significativo, no alcanzado en otro momento de la historia de la institución educativa.

A partir del esfuerzo realizado por la Universidad de Guadalajara, se puede afirmar que estamos frente a la primera generación que iniciará en Jalisco sus estudios de educación media superior sin haber enfren-

tado el rechazo institucional. Muchos de ellos serán los primeros de su familia en acceder al nivel educativo. El siguiente reto es lograr que no abandonen la escuela, para después pensar en que logren las condiciones acceder al siguiente nivel educativo.

Aunque el esfuerzo es de reconocerse, no es suficiente. Los desafíos son más grandes y de más largo aliento. Es necesaria la generación de políticas públicas que garanticen la cobertura universal en todo el país, pero también lo es que se eleve la calidad educativa de las universidades públicas, sin perder su condición de gratuidad y autonomía. Pero para esto se requerirá también un mayor compromiso del Estado, de apoyar con mayores recursos la educación superior en México. De hacerlo, es posible pensar en hacer realidad lo que ya existe en nuestra Carta Magna: garantizar el derecho a la educación de todos, sin importar las condiciones económicas, sociales, raciales, culturales, étnicas o de género. De seguir este camino en todo el país, en menos de cinco años se podría cumplir con la agenda establecida desde el año 2000 en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar.

Ese es el primer paso para construir una sociedad que viva plenamente la igualdad y la libertad. Pero se necesita sensibilidad, voluntad de hierro, creatividad, colaboración interinstitucional y una visión de largo alcance. Eso es lo que, en este caso, demostró la comunidad de la Universidad de Guadalajara.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación* (2012), 9 de febrero, México, Secretaría de Gobernación, Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012.
- Dubet, F. (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- El Informador* (2020), “La UdeG confirma la admisión total en prepas”, 6 de agosto. Disponible en: <https://www.informador.mx/jalisco/La-UdeG-confirma-admision-total-en-prepas-20200806-0027.html>.

- INEE (2017), *Panorama educativo en México*, México, INEE. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/09/2018_cs02__ab.pdf.
- INEGI (2015), “Número de habitantes”, México, INEGI. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>.
- INNE (2017), “Cálculo con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE y en las Proyecciones de la Población de México 2010-2050”, México, CONAPO. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at01e-a-tasa-bruta-de-cobertura/>.
- Manufactura* (2018), “AMLO pide frenar unos programas del Conacyt y este le contesta que no”, 3 de octubre, México. Disponible en: <https://manufactura.mx/industria/2018/10/03/el-conacyt-recibe-peticion-de-amlo-para-frenar-unos-programas>.
- Marco de Acción de Dakar Educación para Todos (2000), “Cumplir nuestros compromisos comunes”, texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, Dakar. Disponible en: <https://web.oas.org/childhood/es/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acción%20de%20Dakar%20Educación%20para%20Todos.pdf>.
- Observatorio Económico México Cómo Vamos (2020), “En Cifras, ¿cómo vamos?”, México, Observatorio Económico México Cómo Vamos.
- Ocegueda Hernández *et al.* (2010), “Saneando las finanzas universitarias en la Universidad Autónoma de Baja California: Un análisis de la experiencia 2002-2009”, *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(1), núm. 153, México, ANUIES.
- (2017), “Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México”, *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), México, UNAM.
- Reporte Índigo (2018), “Piden rectores de universidades estatales al congreso y a AMLO rectificar presupuesto”, 18 de diciembre, México. Disponible en: <https://www.reporteindigo.com/reportes/piden-rectores-de-universidades-estatales-al-congreso-y-a-amlo-rectificar-presupuesto/>.
- Reyes Tépac, M. (2015), *El proyecto del presupuesto público federal para la función educación, 2015-2016*, México, Poder Legislativo Federal. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-19-15.pdf>.

- SEMS (2017), “Infraestructura”. Disponible en: <http://www.sems.udg.mx/infraestructura>.
- SEP (2019), *Principales Indicadores del sistema educativo nacional 2018-2019*, México, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- SHCP (2012), “Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2013”, México, SHCP. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/pef_2012/PEF_2012_abro.pdf.
- (2019), “Comunicado uif No 02-2019. La uif anuncia acciones de prevención y detección de lavado de dinero en contra de una universidad pública estatal”, 8 de mayo, México, SHCP. Disponible en: <https://www.gob.mx/shcp/prensa/comunicado-uif-no-02-2019-la-uif-anuncia-acciones-de-prevencion-y-deteccion-de-lavado-de-dinero-en-contra-de-una-universidad-publica-estatal?idiom=es>.
- Schwab, Klaus (ed.) (2018), *The Global Competitiveness Report 2017-2018*, Génova, World Economic Forum. Disponible en: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017-2018.pdf>.
- UNESCO, (2011), *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*, Canadá, Instituto de Estadística de la UNESCO. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf>.
- (2013), *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Francia, UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- Universidad de Guadalajara (2020), “UdeG admitirá por primera vez en la historia, a todos los aspirantes a sus preparatorias”, 5 de agosto. Disponible en: <http://www.udg.mx/es/noticia/admitira-udeg-por-primer-vez-en-la-historia-todos-los-aspirantes-sus-preparatorias>.

Las universidades públicas mexicanas en el siglo XXI
se terminó de editar en diciembre de 2020
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco, México.

El tiraje fue de 1 ejemplar.

Fotógrafo de portada: Carlos Abraham Aréchiga López



Las universidades son actores centrales en el desarrollo de la sociedad con un papel en la creación de conocimiento, la investigación, innovación, emprendimiento, transferencia de tecnología, la constitución de instituciones que promuevan la democracia, equidad, igualdad, sustentabilidad e inclusión, y más acciones que intervienen en la forma de vida de la comunidad, formas que contribuyen a construir el futuro de la sociedad. Como instituciones deben someterse a constante evaluación para enfrentar los rápidos cambios a escala global que afectan el contexto social y presentan nuevos retos para lograr su desarrollo.

En este libro se analiza cómo la universidad pública en México, en específico la Universidad de Guadalajara, ha respondido ante cambios y disrupciones en el ámbito educativo, cultural, tecnológicos, político y de salud; y qué aspectos debe atender para continuar siendo un elemento de transformación social. Plantear a la universidad y sus retos en temas de autonomía, calidad, internacionalización, emprendimiento, investigación, innovación, tecnología y extensión, es un diálogo para continuar con la transformación del siglo XXI.

