

**EDITORIAL**  
**EDITORIAL**

3

**CLAVES**  
**KEYS**

13

*Philip G. Altbach y Jane Knight*

VISIÓN PANORÁMICA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MOTIVACIONES Y REALIDADES  
*HIGHER EDUCATION'S LANDSCAPE OF INTERNATIONALIZATION: MOTIVATIONS AND REALITIES*

40

*Guadalupe López Bonilla*

SER MAESTRO EN EL BACHILLERATO: CREENCIAS, IDENTIDADES Y DISCURSOS DE MAESTROS  
EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD  
*TO BE A TEACHER IN HIGH SCHOOL: BELIEFS, IDENTITY AND TEACHERS' RHETORIC  
ABOUT THE PRACTICES OF LITERACY*

68

*Rubén Cervini*

LOS EFECTOS DE LA ESCUELA Y DEL AULA SOBRE EL LOGRO EN MATEMÁTICAS  
Y EN LENGUA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN MODELO MULTINIVEL  
*THE SCHOOLS' AND CLASSROOM'S EFFECTS ON POTENTIAL ACHIEVEMENTS IN MATHEMATICS  
AND LANGUAGE IN SECONDARY EDUCATION. A MULTILEVEL MODEL*

98

*Tiburcio Moreno Olivos*

LA COLABORACIÓN Y LA COLEGIALIDAD DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: DEL DISCURSO A LA REALIDAD  
*COLLABORATION AND TEACHING COLLEGIALLY AT THE UNIVERSITY: FROM RHETORIC TO REALITY*

**DOCUMENTOS**  
**DOCUMENTS**

131

*José Ramón Cossío Díaz*

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ARTÍCULO 3°. CONSTITUCIONAL.  
EL PROBLEMA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
*HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FROM THE "ARTÍCULO 3°. CONSTITUCIONAL".  
THE PROBLEM OF UNIVERSITY AUTONOMY*

144

*José María Serna de la Garza*

COMENTARIOS SOBRE EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
PÚBLICA Y PRIVADA EN MÉXICO  
*NOTES ABOUT THE CONCEPT OF AUTONOMY WITH REGARD TO PUBLIC AND PRIVATE EDUCATION IN MEXICO*



150

*Leoncio Lara Sáenz*

COMENTARIOS AL DOCUMENTO "INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ARTÍCULO 3º  
CONSTITUCIONAL. EL PROBLEMA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA", DE JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ  
NOTES ON JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ' PAPER "INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ARTÍCULO 3º  
CONSTITUCIONAL. EL PROBLEMA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA"

**RESEÑAS  
REVIEWS**

160

*Ileana Rojas Moreno*

TRAYECTORIAS CONCEPTUALES Y ENTRAMADOS DISCURSIVOS  
EN EL CAMPO PEDAGÓGICO EN MÉXICO (1934-1989)  
*por Rosa Nidia Buenfil Burgos y Laura Echevarría*

165

*María Esther Aguirre Lora*

MARES Y PUERTOS. NAVEGAR EN AGUAS DE LA MODERNIDAD  
*por Josefina Granja Castro*

170

*María Esther Aguirre Lora*

MARES Y PUERTOS. NAVEGAR EN AGUAS DE LA MODERNIDAD  
*por Liliana Weinberg*

175

*Carlos Alberto Torres*

EDUCACIÓN, PODER Y BIOGRAFÍA, DIÁLOGOS CON EDUCADORES CRÍTICOS  
*por Aurora Loyo Brambila*

El momento es propicio para la reflexión prospectiva y el diseño de escenarios alternativos para la educación. Aun si se cumple el peor escenario para los educadores e investigadores educativos, esto es, el de que triunfe la continuidad de una política que durante seis años no pudo avanzar en la superación de los problemas profundos del sistema educativo nacional, debemos proponernos abrir el debate sobre las salidas a estos enormes y acuciantes problemas sociales desde una postura crítica. De no ocurrir esto —y encontrar en un escenario de cambio de régimen y no continuismo, la posibilidad de una transformación real y efectiva, sustancial y de largo plazo en el sistema educativo—, también tendremos que realizar tareas de discusión y construcción que puedan abonar a la superación de los problemas fundamentales sobre los que trabajamos e investigamos. Valgan estas notas para pensar en estas perspectivas.

Para el año 2000, el panorama de la educación en el país presentaba apenas avances relevantes en el nivel de la escolaridad básica formal, puesto que 96.9% de quienes tenían entre 15 y 29 años sabía leer y escribir, y porque su promedio de escolarización era de casi nueve años. Sin embargo, el optimismo de esa cifra se disolvía en el aire porque ese conglomerado social podía demostrar que había atendido muchos cursos de lectura pero no comprendía lo que leía de manera completa y rápida; podía escribir pero no realizar operaciones mentales y gramaticales complejas, ni redactar de manera fluida y correcta. Sus habilidades y capacidades intelectuales eran limitadas y funcionales, y no podía avanzar en la construcción de nuevos conocimientos por las trabas e ineficacias del propio sistema. En México, entonces, se escolariza a una cantidad importante de la población, pero no se les prepara para aprender durante toda su vida.

Junto con ello, aún se carga con un sector poblacional de 32 millones de personas mayores de 15 años que no han podido alcanzar la escolaridad correspondiente a los nueve años, y con 44 millones que no han logrado terminar la educación media superior.

Además, en el ámbito nacional, 16.8% de los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad (1 427 118) no ha cursado un solo grado de instrucción básica o ha dejado de asistir a

la escuela sin haber finalizado su escolaridad obligatoria. Casi la mitad de este rezago (48%) está conformado por egresados de primaria que no continuaron estudiando, mientras que 11% se compone de jóvenes que desertaron de la secundaria antes de finalizarla. Cinco entidades presentan porcentajes de rezago superiores a 20%. Las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de ingresar a la secundaria una vez finalizada la primaria.

La muestra de la enorme desigualdad e inequidad que existe en la distribución social de la educación se expresa de manera significativa en las condiciones de referencia para la educación secundaria. Como se sabe, en 1993 este nivel educativo se volvió obligatorio y se convirtió *de facto* en el último tramo de escolaridad básica porque se le definió desde un propósito terminal: dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentar un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática. La formalidad legal se constituyó en un abismo.

De cada cien estudiantes que ingresan a la secundaria, 22 no la finalizan en el tiempo establecido; esta baja eficiencia terminal es provocada, sobre todo, por la acumulación de asignaturas reprobadas que tarde o temprano se traduce en reprobación de grado y de nivel. La probabilidad de que los jóvenes inviertan más de tres años para concluir sus estudios de secundaria es muy baja (1.5%). Asimismo, las pruebas aplicadas en este nivel sugieren que se tiene un muy pobre desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes, así como de su razonamiento matemático y de su cultura general. Y como siempre, los desempeños más desfavorables se ubican en los entornos socioeconómicos más pobres o marginales. Así, por ejemplo, el rezago para la población que habla lengua indígena de entre 12 y 15 años de edad se eleva a 28%, contra 16% de quienes no hablan lengua indígena.

En el año 2000, de acuerdo con las cifras oficiales, el rezago joven de secundaria estaba conformado por dos grupos: a) los que no ingresan: 690 905 jóvenes de entre

12 y 15 años de edad que egresaron de primaria y no continuaron estudiando su escolaridad básica y *b*) los que desertan: 190 120 jóvenes en esas mismas edades que abandonaron la secundaria sin concluirla. Tal rezago equivalía a 10.4% de la población total de 12 a 15 años.

Cada año se suman a este rezago más de 500 mil jóvenes, sea porque no se matriculan en la escuela secundaria o porque la abandonan sin concluirla. Si el rezago no se abate en la población joven, con el tiempo aumenta el rezago de la población adulta. Revertir la situación de rezago a una determinada edad, con los métodos obsoletos y limitados con los que se lleva a cabo, hace que el problema se vuelva mayúsculo y no mínimo.

Las desigualdades e inequidades del sistema se expresan también de manera regional, intrarregional e interregional, y ningún estado, por más que se quiera argumentar al respecto, se salva. Los abismos se agrandan entre Chiapas, Oaxaca o Guerrero frente a algunos estados del centro y norte del país, pero entre las zonas miseria y marginales de la ciudad de México —la de mayor desarrollo en infraestructura y cobertura— pasa lo mismo que en las zonas más devastadas de Zongolica, en Veracruz, y en las zonas de súper-subdesarrollo de Monterrey, y lo mismo se reproduce en cuanto al género en todo el país, a pesar de los avances al respecto, porque en 20 entidades de la república aún existen profundas desventajas en la cobertura de la educación básica para las mujeres, frente a la que ocurre para los varones.

Según indicadores recientes en materia de financiamiento, mientras el gasto educativo federal en educación básica subió, a valor constante, entre 1980 y 2001, de 12 640 millones a 45 157 millones de pesos, el de la educación superior creció de 6 040 millones a 11 815 millones, de manera que mientras el gasto en educación básica se triplicó, el de la educación superior no llegó siquiera a duplicarse, generando una diferencia de 33 000 millones de pesos entre ambos niveles en 2001, cuando en 1980 era sólo de 6 500 (con todo y las ineficacias señaladas con antelación).

El impacto de esta política sobre el conjunto del sistema educativo y sobre la educación superior en lo particular ha sido muy grave, pues el incremento en el número de

estudiantes de educación básica tiende a generar mayores demandas de ingreso en las instituciones de educación superior —en cantidad, que no en calidad.

El rezago educativo continúa igual o mayor que hace tres décadas y el porcentaje de estudiantes que logra terminar sus estudios de educación superior resulta igualmente reducido en función de las oportunidades que debería haber, y menor incluso que el de varios países de América Latina con población inferior a la de México.

Las estadísticas educativas indican que de cada 100 alumnos que ingresan a primaria, sólo 15 concluyen la educación media superior y 6 logran terminar algún programa de educación superior. Por ello, nuestro país está catalogado como uno de los que presentan más bajos índices de escolarización superior (ese índice es de 20% para El Salvador, 21% para Perú, 33% para Bolivia, 34% para Chile y 48% para Argentina, en comparación con 19% para México).

La gravedad del problema se hace patente a la luz de algunos otros indicadores: en 2001, México contaba con 214 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes, frente a 582 de Costa Rica, 660 de Argentina, 2 719 de Canadá y 3 673 de Estados Unidos. Tales cifras indicarían un enorme faltante de profesionistas en el país; sin embargo, se sabe que son los egresados de educación superior quienes más dificultades tienen para obtener empleo, y si bien se trata de profesionistas en general, no se dan indicios de que la situación particular de los científicos y los ingenieros pueda ser distinta.

La matrícula de las 37 universidades públicas del país (sin tomar en cuenta sus bachilleratos) creció de 720 000 estudiantes en 1990 a 785 000, en 2001, mientras que la de las universidades privadas pasó de 223 000 a 605 000 en ese mismo periodo. El surgimiento de las denominadas universidades tecnológicas y el crecimiento de los institutos tecnológicos permitió un incremento en la matrícula tecnológica pública mayor que el de las universidades públicas, pasando de 270 000 a 530 000 estudiantes, inferior, por cierto, al de la educación superior privada.

La matrícula de la educación media superior en 2001 equivale a la tercera parte del grupo de 15 a 19 años. En este nivel de la educación es donde se encuentra 93.3% de

aquellos que terminan sus estudios de secundaria, pero apenas 51.3% logran terminarlos. Algo semejante sucede en el siguiente nivel, el de la educación superior: ahí predominan quienes pertenecen al grupo de entre 20 y 24 años que incorporó en el año 2001 23.9% del total. Además, se calcula que sólo alrededor de 50% logran titularse.

El reciente fenómeno del incremento (de casi 400% en los últimos diez años) de las escuelas privadas, la mayoría de baja calidad y a menudo representantes del gran fraude educativo de los últimos años, profundiza la competencia de los profesionales en algunas carreras saturadas, rebaja nuestra capacidad de producir conocimientos y genera distorsiones evidentes en la calidad del servicio educativo que se desea. Esta distorsión está siendo acompañada con la proliferación de empresas *e-learning* nacionales o extranjeras y con una avalancha de empresas transnacionales que, al amparo de una apertura indiscriminada de comercialización de los servicios educativos promovida desde el gobierno, está generando mayores brechas entre los segmentos de escolarización y creando un mercado nocivo de mercantilización de la educación.

En términos de productividad laboral, conviene recordar que el grado de instrucción, considerando la población activa, remite fundamentalmente al nivel básico (65.9%). Esto comprende población juvenil con primaria incompleta (11.5%), primaria terminada (20.3%), secundaria incompleta (8.7%) y secundaria terminada (25.4%). El nivel medio representa 21.2% (subprofesional 5.7%, uno a tres años de preparatoria 13.3% y medio superior 2.2%) y el nivel superior comprende 10.4 por ciento.

### *Objetivos estratégicos: una propuesta de escenario alternativo*

Para poder revertir la anterior situación, negativa para nuestro desarrollo económico, social y cultural, se propone impulsar un conjunto de nuevos objetivos estratégicos que se concentren en la transformación del actual sistema educativo, así como en la constitución de una nueva plataforma generalizada de aprendizajes de alto valor social, para crear uno diferente que lo sustituya: equitativo, igualitario, sustentable, basado

en el paradigma de los aprendizajes, y en la producción y transferencia de nuevos conocimientos.

Un enfoque de política educativa que ubique como eje fundamental de su quehacer la transformación del sistema nacional de educación, desde una visión prospectiva y de Estado, supone poner en marcha medidas tanto para eliminar los rezagos ancestrales, como para elevar los niveles de cobertura y calidad del conjunto del sistema y proyectar una plataforma de creación de un nuevo sistema para el largo plazo.

Esto supone impulsar las siguientes prioridades:

- Atender a la población sin instrucción desde dos planos diferenciados: el grupo de edad de 3 a 14 años, y el de 15 años y más, por medio de procedimientos pedagógicos que combinen la educación formal con la no formal y la abierta, bajo la forma de un esquema curricular de articulación y multiplicación de medios ambientes de aprendizaje, y potenciarlas con un gran uso y manejo de sistemas de información, de telecomunicaciones, de televisión, de radio y de todos los medios masivos de comunicación disponibles para organizar y fomentar las capacidades educativas de estas poblaciones;
- impulsar una educación integral para el trabajo en la población de 15 años y más;
- proyectar, en correspondencia con las tasas anuales de incremento demográfico de los grupos de edad, el aumento y atención a la permanencia en el sistema educativo. De manera particular se deberá otorgar prioridad al aumento de la cobertura y atención a los grupos de educación media superior y superior;
- declarar la obligatoriedad de la educación de 12 años;
- proponerse como meta para el periodo la “universalización” de la educación media superior y superior;
- ampliar los servicios escolares formales y no formales, así como alcanzar una elevación de la tasa de rendimiento y permanencia de la población en los estudios y en su propia educación superior a la tasa nacional. Comprender que la tarea no es sólo



educativa, sino también de orden social y económico, por lo que se deben poner en marcha programas compensatorios, de autoempleo, de organización social y de gobernabilidad ciudadana;

- poner en marcha un proceso de reforma y cambio de la educación media superior, considerándolas un espacio común de formación hacia el trabajo y la ciudadanía, la alta inteligencia y el desarrollo científico y tecnológico. Más que instituciones de difusión de conocimientos, las instituciones de este nivel se deben transformar en unas de producción y transferencia de conocimientos, de alto nivel de difusión de la cultura, de pertinencia y de vinculación con el contexto. La pertinencia del trabajo académico se debe considerar el elemento central para valorar la calidad del servicio que se ofrece. La educación media superior y superior privada de calidad puede contar con recursos de apoyo del gobierno o de la sociedad, siempre y cuando garantice la transparencia en el uso de estos recursos, su responsabilidad social en la atención a prioridades del bien común y poner en marcha tareas complementarias para incrementar las capacidades educativas de las poblaciones más pobres;
- considerar la ciencia y la tecnología como los componentes estratégicos de articulación de una sociedad del conocimiento.

### *Escenario global de impacto de la estrategia*

Los resultados de estas políticas y prioridades, si se llevan a cabo, podrán observarse entre los años 2007 y 2012, sobre todo en las condiciones educativas de la población joven y de adultos medios, y en las capacidades para atender sectores complejos del mercado de trabajo, como en la transferencia de altos componentes de tecnología y de alto valor agregado en conocimientos, en la superación de los niveles de rezago educativo y en el crecimiento de las expresiones culturales. Los resultados no serán ni completos ni absolutos, pero sí radicales.

Un avance muy importante se mostrará en el aumento de la escolaridad superior, en el promedio general de permanencia en las escuelas y en el hecho de que para 2012, ocho de cada diez personas mayores de 18 años tendrán instrucción completa de 12 años. En ese año, también se deberá haber cubierto la tasa universal de alfabetización, y la instrucción formativa y para el trabajo se llevará a cabo también de forma universal.

Entre los años 2012 y 2020 las posibilidades de desarrollo educativo, científico y tecnológico se definirán como las bases de una sociedad del conocimiento en el país. El cambio del sistema educativo será el motor de este periodo, que tendrá como características el dinamismo y la ruptura con los paradigmas que definieron casi un siglo de vida educativa y de desarrollo.

La superación del modelo anterior de “hacer las cosas” estará concentrado en alcanzar cinco grandes áreas de organización del desarrollo humano, todas dependientes de la orientación del cambio educativo que se promueva:

- El sentido y la articulación de las personas en su vida cotidiana, esto es, en la manera de trabajar y consumir, de trasladarse a sus diferentes lugares de relación social, en la manera de comunicarse, hablar, relacionarse con los demás, en los modos de aprender y de divertirse, en la forma de organizar su hogar, en la manera de descansar, de intervenir en la política o en su privacidad, en cómo piensa y ama, en cómo se enferma y se cura; dependerá directamente del uso y manejo de los conocimientos, la información y la tecnología a la que tenga acceso.
- En su trabajo tendrá que interactuar cada vez más con tecnologías, innovaciones, símbolos, lenguajes y abstracciones que le plantearán diseñar soluciones únicas para problemas únicos.
- La organización del nuevo desarrollo, de la productividad y del bienestar social estará relacionada con algunas de las siguientes áreas: biotecnología, informática, microelectrónica, nuevos materiales, ciencias del espacio, telecomunicaciones y energía. Ninguna de estas áreas dependerá directamente de los recursos naturales,

tampoco de la mano de obra barata ni directamente del capital. Todas ellas dependerán en lo fundamental de los nuevos factores de producción y de relación social: el conocimiento y los aprendizajes.

- La importancia que tendrán éstos constituirá el valor y el precio más alto de todos los productos, esto es, que la retribución al saber y a la educación alcanzada será ascendente.
- El tiempo de sustitución de las cosas tradicionales y antiguas que prevalecieron durante un siglo será más intenso y veloz. Se descubrirá que hay miles de formas diferentes y posibles de vivir la vida, de trabajar, de llevar a cabo relaciones humanas y de producir ideas.

Esta nueva sociedad que debe construirse desde el cambio educativo y cultural relacionará directamente lo local en lo global de forma predominante, lo tecnológico con lo social y la información con lo cotidiano. Este cambio será una carrera contra el tiempo, porque se habrá impuesto como un desafío para la sociedad y los gobiernos, siempre y cuando la igualdad de oportunidades y la elevación de los niveles de bienestar de la población dependan cada vez más de su mayor acceso igualitario al conocimiento. Durante estos años gobernar será sinónimo de educar, y vivir en sociedad se entenderá como una cotidianidad de múltiples, variadas y permanentes formas de aprendizaje.

Por tanto, el mismo concepto de educación será diferente y sustentado en el paradigma de los aprendizajes, que habrá remontado, superado y transformado de raíz el viejo paradigma de la enseñanza rígida y limitada, basada en la memorización y en la repetición como criterios de conocimiento.

La educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnología. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y para toda la vida, en donde las distinciones de género, condición económica, etnia o edad no serán

critérios importantes para el ingreso o egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las que se desarrollará esta educación para toda la vida (formal, informal, abierta, a distancia, en redes, etcétera), pero mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad formal, sobre todo porque ésta se orientará al aprendizaje de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la “cultura y la inteligencia social”.

La constitución de este nuevo sistema educativo permanente y de toda la vida será obra de una nueva política educativa. Ésta será entendida como un conjunto de principios, metas y objetivos comunes tanto para el sector público como para el privado, para el Estado, para la sociedad, para los grupos sociales, así como para los particulares y los individuos. Esta nueva política educativa concentrará una enorme voluntad política, construida desde un gran consenso social puesto como mandato popular de corto, mediano y largo plazos.

Alcanzar estos objetivos será tarea de todos los sectores, de la sociedad política y de la sociedad civil. La transformación de los paradigmas del aprendizaje, y la constitución y desarrollo de un sistema de educación permanente y para toda la vida no ocurre sino con la participación y colaboración armónica de las instituciones, el apoyo y la supervisión de la comunidad y del Estado. La educación se convierte en un derecho, pero al mismo tiempo en un deber de todos y para todos.

*Axel Didriksson*  
*Septiembre de 2006*

# *Visión panorámica de la internacionalización* en la educación superior: motivaciones y realidades\*

PHILIP G. ALTBACH\*\* Y JANE KNIGHT\*\*\*

Durante las dos décadas pasadas, la educación superior internacional ha cambiado drásticamente en volumen, visión y complejidad. Este artículo aborda los motivos y realidades que enfrenta la educación internacional en general, y la educación transfronteriza en particular. Los aspectos clave incluyen la generación de ingresos, el incremento en el acceso, el desarrollo curricular, la integración regional, y la movilidad de estudiantes y programas. El crecimiento en la educación transfronteriza, especialmente para propósitos de intercambio comercial, potencia notorios resultados asociados con el registro de proveedores extranjeros, aseguramiento de la calidad y acreditación de programas, y el reconocimiento de cualificaciones. Los actuales cambios y retos que enfrenta la internacionalización suscitan la pregunta crucial sobre cómo la educación superior internacional puede seguir siendo un bien público y no simplemente una ocasión para el lucro.

*During the past two decades, international higher education has dramatically changed in volume, scope and complexity. This article focuses on the rationales and realities facing internationalization in general, and crossborder education in particular. Key motivations include revenue generation, increased access, curriculum enhancement, regional integration, student and program mobility. The growth in crossborder education, especially for commercial trade purposes, raises several issues related to the registration of foreign providers, quality assurance and accreditation of programs, and the recognition of qualifications. The current changes and challenges facing internationalization raise the critical question as to how international higher education can continue to be a public good and not simply a profit center.*

Internacionalización/ Educación transfronteriza/ Comercio/ Aseguramiento de la calidad/  
Estudiantes internacionales/ Países en desarrollo

*Internationalization/ Crossborder education/ Trade/ Quality assurance/ International students/ Developing countries*

Recibido: 8 de diciembre de 2005

Aprobado: 27 de junio de 2006

*Traducción de Laurette Godinas.*

\* Una versión más breve de este artículo se preparó para el *Almanac of Higher Education* de la National Education Association.

\*\* Profesor de Educación Superior en la Monan University y director del Centro para la Educación Superior Interna-

cional (Center for International Higher Education) en el Boston College. Actualmente es director académico de la iniciativa New Century Scholars del programa Fulbright. Es autor de *Comparative higher education, student politics in America*, coeditor de *American higher education in the 21st Century*, entre otras publicaciones. Fue editor de la *Review of Higher Education* y obtuvo varias becas, entre ellas la de la Japan Foundation for the Promotion of Science, del German Academic Ex-

change Service y la beca Fulbright. Correo electrónico: altbach@bc.edu

\*\*\* Profesora asociada en el Ontario Institute for Studies in Education y la Universidad de Toronto y actualmente investiga sobre México como parte del Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL) de la educación superior. También es miembro del Centro de Estudios y Programas Interamericanos del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Correo electrónico: janeknight@sympatico.ca

Las actividades internacionales de las universidades han conocido, durante las últimas dos décadas, un incremento significativo por lo que respecta a su volumen, alcance y complejidad. Este artículo tiene como propósito analizar la naturaleza de la internacionalización, las motivaciones de ésta y las actividades internacionales de las universidades en el mundo entero. La internacionalización, y más específicamente la educación comercial transfronteriza, es un negocio jugoso que implica ganancias considerables para las universidades y otros proveedores. Los programas internacionales ponen al alcance de los estudiantes oportunidades para estudiar en el extranjero y entrar en contacto con otras culturas. Las iniciativas internacionales también permiten el acceso a la educación superior en países donde las instituciones locales no se dan abasto con la demanda.

El abanico de iniciativas internacionales cubre desde los programas tradicionales de estudios en el extranjero, la instalación de campus satélite en otros países, las franquicias de programas o grados académicos extranjeros, la creación de instituciones independientes basadas en modelos académicos extranjeros en países específicos y otros modelos. Otros enfoques ponen el énfasis en un mejoramiento de la visión internacionalista y de las capacidades de los estudiantes en el *campus*, apoyando los programas de lenguas extranjeras y abriendo espacios para el diálogo transcultural. En este artículo nos interesan todos estos aspectos de la internacionalización, y más específicamente la provisión transfronteriza de programas de educación superior y la comercialización de la educación superior internacional.

A menudo se confunde la globalización con la internacionalización (Altbach, 2004). Para nuestros propósitos, la globalización corresponde a las fuerzas económicas, políticas y sociales que empujan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. Estos factores incluyen la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación científica y, de algún modo, para la educación superior a nivel mundial, la importancia cada vez mayor de un mercado laboral internacional para los académicos y científicos y, más particularmente, todos los aspectos relacionados con la tecnología de la información. La tecnología de la información facilita la comunicación, permite mejorar el almacenamiento, la selección y la difusión del saber a todos los niveles y vuelve posible la oferta de programas académicos de todo tipo por medio de lo que se ha llamado el aprendizaje mediante redes electrónicas o *e-learning*. La aparición de empre-

sas dedicadas a la edición, la tecnología y las comunicaciones internacionales, que aprovechan de alguna manera la globalización en boga, no es ajena a este fenómeno.

El capital global ha vuelto la mirada hacia la educación superior y la industria del saber en general y ha empezado, por primera vez en la historia, a invertir una cantidad importante de fondos en varios aspectos relacionados con la educación y la formación de alcance mundial. Asistimos también, claro está, a nuevos fenómenos vinculados con éste como la emergencia de la así llamada “sociedad del saber”, un crecimiento del sector de los servicios y la dependencia cada vez mayor que muestran muchas sociedades de productos relacionados con el conocimiento y de personal con un alto nivel de educación o de capacitación para el crecimiento económico (véase al respecto Castells, 2000; Friedman, 2005; Odin y Mancias, 2004).<sup>1</sup> Son éstos algunos de los elementos de la globalización —las fuerzas insoslayables que moldean el mundo del siglo XXI— que subyacen en nuestro análisis.

Analizaremos algunos programas, instituciones, innovaciones y prácticas en el seno de la educación superior que las instituciones y sistemas académicos, otras organizaciones o individuos involucrados en el negocio académico crean para lidiar con la globalización y recoger los beneficios de este nuevo entorno. Mientras que la globalización es un elemento insoslayable de nuestra sociedad contemporánea, la internacionalización implica muchas posibilidades de elección.

Del mismo modo que la globalización ha tendido a hacer que se concentren la riqueza, el saber y el poder en manos de quienes ya los poseían, la movilidad académica internacional ha favorecido a sistemas e instituciones educativos ya desarrollados. Hay claras muestras de desigualdad en el mundo en expansión de la educación superior internacional. Las iniciativas suelen ir en el sentido Norte-Sur. La posesión del saber, los productos del saber, la infraestructura de tecnologías de la información y similares están casi exclusivamente en manos de instituciones, corporaciones y grupos de intereses localizados en el Norte. Otras iniciativas y programas fluyen principalmente de Norte a Sur, aunque estamos presenciando una cantidad cada vez mayor de actividades Sur-Sur, sobre todo en Asia y África. Aunque la internacionalización es mucho más que una calle de un solo sentido y no se puede negar que llena vacíos importantes en el tercer mundo, está ampliamente controlada por el Norte.

Pondremos el énfasis en el flujo transfronterizo de estudiantes, personal académico y programas, incluyendo los movimien-

1. Estos temas han sido ampliamente analizados. Véase, por ejemplo, Castells, 2000; Friedman, 2005; Odin y Mancias, 2004.

tos de estudiantes de un país a otro, el creciente mercado internacional de contrataciones de personal académico y científico, la internacionalización del currículo, los programas e instituciones académicos transfronterizos, la influencia cada vez mayor en la internacionalización del nuevo sector de la educación superior con fines de lucro y otras tendencias. No nos centraremos aquí en un aspecto clave de la educación superior —como por ejemplo el *e-learning* o el uso de las tecnologías de la información para la entrega de programas más allá de las fronteras. El aprendizaje virtual es, sin duda alguna, uno de los elementos de la internacionalización que conoce el crecimiento más rápido y merece, por lo tanto, un análisis específico.

## EL CONTEXTO DE LIBRE COMERCIO

La movilidad académica internacional se ve estimulada y facilitada por el énfasis que recibe actualmente el libre comercio. La Organización Mundial del Comercio (OMC) ejemplifica esta tendencia y es de vital importancia para nuestro análisis. Actualmente la OMC se encuentra negociando el GATS (General Agreement on Trade in Services o Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios). Cuando esté implementado al cien por ciento y suscrito por los miembros de la OMC el GATS proporcionará los parámetros para el comercio internacional en educación y otras industrias relacionadas con los servicios. Aunque este artículo no tiene como propósito discutir de forma detallada el GATS y sus implicaciones, vale la pena señalar los blancos principales del GATS porque tienen que ver con muchos de los temas centrales en la movilidad internacional de la educación superior. El marco de referencia del GATS incluye los elementos siguientes:

- *Modalidad 1*: oferta transfronteriza. Ésta puede incluir la educación mediante redes electrónicas (*e-learning*), la implantación como franquicias de carreras y grados, u otros arreglos. Esta modalidad no implica necesariamente el movimiento físico del consumidor o del proveedor.
- *Modalidad 2*: consumo en el extranjero. El consumidor se desplaza hacia el país donde vive el proveedor. Esta modalidad incluye la movilidad tradicional de los estudiantes de un país a otro.
- *Modalidad 3*: presencia comercial. El proveedor de servicios se establece en otro país para ofrecer el servicio. Esta modalidad incluye los campus satélite y las asociaciones con instituciones locales



- *Modalidad 4*: presencia de personas naturales. Esta modalidad implica que individuos viajen a otro país de forma temporal para proveer servicios de educación, incluyendo profesores, investigadores y otros (OCDE, 2004a, p. 35. Véase también National Education Association, 2004).

Hemos aludido aquí al GATS y a la OMC porque son catalizadores para la forma actual de pensar la educación superior y porque el GATS desempeñará un papel directamente significativo ofreciendo un marco internacional de regulación que fomenta el comercio en servicios educativos. En la actualidad el GATS sigue negociándose y los países individuales siguen teniendo mucho margen de acción por lo que toca a qué aspecto del GATS deciden poner sobre la mesa en las negociaciones formales.

El entorno de libre comercio se ve fuertemente influenciado por la forma actual de pensar la educación superior como una mercancía que puede ser libremente ofrecida a nivel internacional y por la idea de que la educación es más un bien privado que una responsabilidad pública. Estas poderosas formas de pensar contemporáneas colocan a la educación superior en el ámbito mercantil y promueven la idea de que las fuerzas comerciales tienen un lugar legítimo, o incluso predominante, en la educación superior (Kirp, 2003. Véase también Altbach, 2002).

## **LA MOTIVACIÓN Y LAS FUENTES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN**

Hay muchas razones implícitas en lo que conocemos como la internacionalización académica mundial. Comprender los estímulos más significativos de la internacionalización nos ayudará a analizar la naturaleza básica del fenómeno.

*Ganancias.* Ganar dinero es una motivación importante para algunos proyectos de internacionalización. Es el caso, sin excepciones, del sector lucrativo, pero también para algunas universidades tradicionales del sector no lucrativo que han intentado resolver sus problemas de financiamiento gracias a los ingresos que proceden de las iniciativas internacionales. Los proveedores de educación superior de tipo lucrativo como Laureate (antes conocido como el “Sylvan Learning Systems”), Kaplan, Inc., el grupo Apollo (la filial de la Universidad de Phoenix, en la actualidad la universidad privada más grande de Estados Unidos) y otros han ingresado al mercado internacional al crear nuevas instituciones en otros países, comprando instituciones existentes y asociándose con empresas o instituciones educativas en otros

países. También se ha visto la emergencia en muchos países de universidades privadas locales, algunas de ellas pertenecientes al sector lucrativo, con nexos en otros continentes; muchas de ellas se basan en planes de estudio estadounidenses, británicos, alemanes o de otro país extranjero con prestigio y muchos imparten clases en inglés. En algunos casos cuentan con acreditaciones en otros países.

Las universidades tradicionales que pertenecen al sector no lucrativo también han ingresado al mercado internacional. Según un estudio reciente, las principales motivaciones para la internacionalización no son meramente económicas, sino más bien están encaminadas al fomento de la investigación y la capacidad intelectual, a incrementar la comprensión entre culturas distintas y otras metas relacionadas. Sin embargo, un número significativo de universidades, especialmente en países donde los gobiernos han llevado a cabo recortes en el financiamiento público, han estimulado la creación de empresas comerciales internacionales (por ejemplo, Australia y el Reino Unido). Entre estas iniciativas están la instalación de campus satélites, de programas de posgrado franquiciados, asociaciones con instituciones locales y otros. Muchos de esos esfuerzos se han centrado en países en vías de desarrollo o de ingreso medio.

Para muchos países el reclutamiento de estudiantes internacionales es también una forma de conseguir ganancias, tanto de forma directa como indirecta. Muchos países —como por ejemplo el Reino Unido, Australia, Canadá y Estados Unidos— cobran cuotas muy altas para los estudiantes internacionales. Los estudiantes de posgrado internacionales ofrecen muchos servicios que se requieren para la investigación y la docencia por compensaciones realmente muy modestas en algunos países y gastan cantidades significativas de dinero en el país huésped (Davis, 2003). Se estima, por ejemplo, que este tipo de estudiantes inyectan aproximadamente 12 mil millones de dólares en la economía estadounidense.

Pero cuantificar con exactitud el alcance financiero de la internacionalización académica en sus múltiples modalidades es imposible. Los montos son altos. Para un número cada vez mayor de países, la industria del conocimiento empieza a ocupar un lugar importante en la economía global y la educación superior es un elemento significativo en dicha economía. Esto también dificulta el cálculo del impacto de las actividades internacionales en las instituciones académicas y las empresas activamente involucradas en este ámbito, aunque podemos afirmar sin

temor a equivocarnos que la suma total es muy grande y está creciendo rápidamente.

*Oferta de acceso y cobertura de la demanda.* Una parte significativa de la provisión de servicios internacionales de educación superior está relacionada con la oferta de acceso a los estudiantes en países que actualmente carecen de la capacidad doméstica para responder a la demanda de acceso a la educación superior. Ésta tiene una gran demanda en todas partes. Con la masificación de la educación superior a nivel mundial, la proporción de jóvenes que emprenden estudios después de la secundaria ha crecido drásticamente. Incluso en países en los que la matrícula sigue siendo relativamente baja —menos de 20% de la población de esa edad— como India, China y gran parte de África, la demanda crece rápidamente. Las instituciones locales, tanto públicas como privadas, no responden a la demanda. La provisión de acceso está a menudo relacionada con la motivación de ganancias.

*Internacionalización tradicional.* Muchas universidades han emprendido actividades internacionales desde hace años, y algunas desde hace más de un siglo, como una parte pequeña de sus actividades tradicionales. Estas instituciones en muchos países, especialmente en Estados Unidos, hacen uso de programas internacionales en el campus como modo de proporcionar a sus estudiantes locales una perspectiva internacional y transcultural, y de mejorar el plan de estudios. Estas iniciativas incluyen, por ejemplo, experiencias de estudio en el extranjero, internacionalización del currículo y apoyos financieros para que alumnos de otros países estudien en el campus. Las instituciones de educación superior y universidades que llevan a cabo ese tipo de internacionalización tienden a ser las instituciones más prestigiadas y elitistas, si bien dichos programas no se limitan a esas escuelas. La internacionalización del propio campus puede revestir muchas formas, incluyendo programas de estudio en el extranjero, el mejoramiento de la enseñanza de lenguas extranjeras, la introducción de asignaturas principales relacionadas con los estudios internacionales o estudios de área y otros (Siaya y Hayward, 2003). La internacionalización tradicional no es considerada como una actividad lucrativa, salvo desde el punto de vista de que podría mejorar la competitividad, el prestigio y las alianzas estratégicas de la institución.

*Internacionalismo europeo.* En relación con la integración económica y política de Europa, la internacionalización académica ha sido impulsada por las autoridades de la Unión Europea desde hace más de dos décadas. El propósito primero

era que los estudiantes aprovecharan las experiencias académicas fuera de su país de origen en cualquier otro miembro de la Unión, y programas como el de Erasmus gozaron de generosos financiamientos y de una amplia difusión. Gran parte de los estudiantes europeos tuvieron así la posibilidad de estudiar en otro país de la Unión Europea (Huisman y van der Wende, 2005). Con el paso de los años se amplió el alcance de la integración regional europea, y ahora el proceso de Bolonia está buscando armonizar los distintos sistemas académicos para que las estructuras de los diplomas otorgados sean compatibles, los créditos transferibles y las calificaciones académicas iguales en toda la Unión. Se sigue impulsando que los estudiantes de países miembros estudien en otro país de la Unión Europea. La internacionalización europea se centra principalmente en países dentro de la Unión Europea, aunque muchos países no miembros se han unido al movimiento.

Otra faceta de la internacionalización europea tiene que ver con los esfuerzos realizados por la Unión Europea para difundir los programas internacionales europeos hacia otras partes del mundo. Estos esfuerzos se dirigen sobre todo hacia América Latina y las regiones de Asia y Pacífico. Se han implementado vínculos regionales e institucionales, programas de becas y otras iniciativas.

*Internacionalización de los países en vías de desarrollo.* Aunque sólo producen una parte mínima del flujo total de estudiantes a nivel mundial, los países en vías de desarrollo suelen recibir un número significativo de estudiantes internacionales. Algunos de esos países están viendo la manera de atraer a estudiantes extranjeros por diversas razones, entre las cuales podemos mencionar el mejoramiento de la calidad y de la composición cultural del cuerpo estudiantil, el prestigio y la voluntad de tener más ingresos. India y las Filipinas, por ejemplo, son países huéspedes muy importantes para estudiantes de países en vías de desarrollo. India recibe a más de 8 000 estudiantes del extranjero, 95% de ellos procedentes de países en vías de desarrollo (Bhalla, 2005). China, Malasia e India están desarrollando estrategias para atraer a estudiantes de otros países y exportar a la vez instituciones y programas educativos.

*Internacionalización de individuos.* A menudo se olvida en el debate sobre la internacionalización de la educación superior que los individuos son quienes toman la mayor parte de las decisiones clave y que pagan por ello. La mayor parte de los 2 millones de estudiantes internacionales financian de forma autónoma estos estudios. Ellos o su familia pagan por su traba-

jo académico, no los gobiernos, las instituciones académicas o alguna que otra fuente filantrópica. Los estudiantes toman las decisiones básicas acerca de los destinos y de los campos de estudio. Tomando en cuenta los obstáculos que pueden representar las regulaciones migratorias, deciden si se regresarán o no a su país de origen para seguir con su trabajo académico o si se quedarán en casa y se matricularán en alguno de los programas suministrados por proveedores extranjeros de educación. Los estudiantes son la fuente más grande de financiamiento para la educación internacional.

### **ÁREAS DE CRECIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFRONTERIZA**

Mientras existen en casi todos los países iniciativas destinadas a fomentar la educación superior internacional, las fuerzas dominantes que ejercen su influencia en los programas e instituciones y en las fuentes de los servicios internacionales de educación superior de todo tipo se ubican en los países desarrollados, y más específicamente en las grandes naciones anglófonas y, en menor medida, en los países más grandes de la Unión Europea. Los países “compradores” son países de ingreso medio de Asia y América Latina y, en menor medida, las naciones más pobres del tercer mundo. Medidas como los flujos de estudiantes, la puesta en franquicia de programas académicos para proveedores extranjeros por parte de instituciones o proveedores locales, la oferta de acreditaciones o de garantía de calidad internacional o el control de los socios en arreglos de “hermanamiento”, permiten a un pequeño número de países desarrollados recoger la mayor parte de los beneficios económicos y controlar los programas académicos o de otra índole.

Los mercados para la educación superior internacional son variados y segmentados. Los programas más abarcadores son probablemente los que se pueden llamar “absorbedores de demanda” —es decir, iniciativas que ofrecen acceso a los estudiantes que de otro modo no llegarían a la educación post-secundaria. En la mayor parte de los casos, la falta de capacidad de muchos países para responder a la demanda creciente está originando esta tendencia. En casos específicos, como Malasia, las políticas gubernamentales que favorecen algunos grupos étnicos particulares por encima de otros desempeñan un papel fundamental. Por lo general, los programas absorbedores de demanda suelen encontrarse en el extremo menos prestigiado del sistema educativo. Proveedores extranjeros pueden unirse con proveedo-

res locales —empresarios o instituciones académicas del sector público o privado—, o pueden establecer sus propios campus satélite. En la mayor parte de los casos, la motivación del proveedor internacional es conseguir alguna ganancia.

También encontramos iniciativas internacionales en el otro extremo de la jerarquía. Pensemos por ejemplo en las instituciones europeas y estadounidenses más prestigiosas que han establecido campus satélites en Singapur o en Qatar por invitación de dichos países. La facultad de comercio de la Universidad de Chicago en España (que está por mudarse también al Reino Unido) es otro ejemplo. Estas instituciones de prestigio ofrecen programas de grado que pueden incluir un periodo de estudio en los campus del país de origen o pueden ofrecer cursar toda la carrera fuera.

El mercado para las iniciativas internacionales de educación superior incluye, por lo tanto, estudiantes que de otro modo no podrían acceder a ella en su país de origen y buscan por todos los medios la posibilidad de estudiar y programas de alta calidad ideados para un grupo de élite restringido y muy capaz. También hay un mercado para estudiantes que provienen del Norte y buscan experiencia académica cultural o académica como parte de sus estudios de licenciatura. Aunque sea un fenómeno predominantemente estadounidense —175 000 estudiantes de Estados Unidos viajaron a otro país—, otros países industrializados también envían un número significativo de sus estudiantes al extranjero, tanto en el marco de programas auspiciados por la Unión Europea como por otros medios.

Aunque nuestra preocupación principal aquí tiene que ver con el movimiento físico de los estudiantes, los programas y proveedores —y de algún modo también el personal académico— transfronterizos, la internacionalización del currículo y otros esfuerzos para proporcionar a los estudiantes una preparación educativa transcultural eficiente es también un área en plena expansión. Esto explica el florecimiento, particularmente significativo en las naciones industrializadas, de iniciativas destinadas a preparar a los estudiantes para un mundo globalizado.

## **EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL**

La creciente demanda por educación internacional está cambiando el aspecto de la internacionalización, poniendo más énfasis en la movilidad de los estudiantes, programas y proveedores. No se sabe en qué proporciones este aumento de la demanda repercutirá en la movilidad estudiantil, pero queda

claro que habrá un crecimiento significativo de los movimientos de los programas y proveedores de educación más allá de las fronteras nacionales. Nuevos tipos de proveedores, formas de entrega y asociaciones destinadas a colaborar se van desarrollando para llevar los programas educativos a los estudiantes hasta su país de origen.

Un mundo fascinante aunque muy complejo de movilidad académica internacional está emergiendo. Los últimos cinco años han visto la aparición de múltiples innovaciones y nuevos desarrollos. Una revisión de los desarrollos más interesantes nos permite aquí ilustrar la variedad de proveedores, trátese de instituciones de educación superior privadas tradicionales o públicas, o incluso de los así llamados “nuevos proveedores” —empresas dedicadas a las tecnologías de la información y los medios de comunicación, universidades corporativas, asociaciones de profesionales y conglomerados internacionales que ofrecen educación a otros países. Ambas modalidades, presencial o virtual, se emplean para ofrecer programas educativos mediante acuerdos de hermanamiento, franquicia, articulación, validación o grados conjuntos o dobles. Las instituciones y los proveedores también muestran un interés cada vez mayor por establecer una presencia física mediante la instalación de campus satélites, instituciones independientes, centros de enseñanza y de aplicación de exámenes y la adquisición o la fusión con instituciones locales de educación superior.

Esta sección subraya los desarrollos recientes en el ámbito de la movilidad de los programas y proveedores. Los ejemplos que ponemos a continuación incluyen todas las regiones del mundo y han sido tomados de los servicios de noticias emergentes del Observatorio sobre Educación sin Fronteras (Observatory on Borderless Education), que rastrea e informa sobre las tendencias en el ámbito de la educación sin fronteras (Observatory of Borderless Higher Education, 2004a).

Sólo se describen aquí iniciativas anunciadas o implementadas en los últimos dos años para ilustrar los desarrollos más recientes. Y cabe destacar que si bien los ejemplos de instituciones de educación superior convencionales aún rebasan en número los que pudimos indagar de proveedores comerciales o de universidades corporativas, no podemos subestimar la creciente importancia de estos nuevos tipos de proveedores en términos de volumen, innovación e impacto.

*Oriente Medio.* La diversidad de los nuevos desarrollos en Oriente Medio lo convierte en una región muy interesante para nuestro análisis. Polonia, por ejemplo, ha aprobado la cre-

ación de una nueva institución médica en Israel donde los estudiantes pueden estudiar durante tres años antes de acudir a la Universidad Médica de Gdansk para tres años más de estudios clínicos, después de los cuales podrán regresar a Israel para cumplir con su internado. Arabia Saudita está creando nuevas universidades con el apoyo de instituciones e inversionistas extranjeros. Por ejemplo, la creación de la Universidad Privada Prince Sultan (Prince Sultan Private University) cuenta con la cooperación de la Universidad de Arizona y de la UNESCO. El estadounidense Stevens Institute of Technology está colaborando en la fundación de la Universidad Dar-Al-Faisal, que recibe además apoyos financieros de la compañía estadounidense Boeing y de la empresa francesa especializada en defensa Thales. También cabe destacar que la Universidad de Harvard está planeando la instalación de un campus satélite en los Emiratos.

En Bahrain se está planeando la creación de una nueva Euro University en asociación con la Universidad de Hanover (Alemania). Egipto abrió sus puertas hace más de ochenta años a la American University, pero durante los últimos tres años se establecieron allí la Universidad Alemana de El Cairo (German University in Cairo) y la Universidad Francesa de Egipto (L'Université Française d'Egypte), y una nueva Universidad Británica (British University) está desarrollándose. Los modos de asociación entre socios locales y extranjeros son variados, lo que ilustra la creatividad y la diversidad de las nuevas formas de colaboración. Un ejemplo interesante es el acuerdo de franquicia mediante el cual se ofrece a los estudiantes la matrícula en el programa de maestría en Comercio y Administración a distancia de la Universidad Heriot-Watt del Reino Unido por intermediación de la Universidad Estadounidense de Egipto.

*Asia Pacífico.* Vietnam es un centro de actividad emergente que asiste al desarrollo de campus satélites con total inversión extranjera del Royal Melbourne Institute of Technology, de origen australiano. El Colegio Internacional de Tecnologías de la Información y Administración (International College of IT y Management), fundado por la estadounidense Troy State University es otro ejemplo de campus satélite de una institución extranjera. El número de asociaciones activas entre instituciones locales y extranjeras está en plena expansión. Por ejemplo, la Universidad Hue de Vietnam desarrolló recientemente un programa en franquicia de licenciatura en turismo, y de forma conjunta con la Universidad de Hawai (University of Hawaii) y la Hanoi University of Technology está ofreciendo en la actua-



lidad licenciaturas y maestrías en colaboración con instituciones de educación superior de Bélgica (1), Francia (8), Alemania (1), Singapur (2) y Estados Unidos (1). El gobierno vietnamita anunció recientemente el desarrollo de la International University in Vietnam como otra iniciativa para incrementar la capacidad nacional en asuntos de educación superior. Se espera que la mitad del personal docente sea de origen vietnamita y la otra mitad de universidades extranjeras. La participación de instituciones del extranjero se irá construyendo y ampliando a partir de los vínculos ya existentes en la Universidad Nacional de la Ciudad de Ho Chi Minh (Ho Chi Minh City National University).

Tailandia es otro país en que la educación transfronteriza está cobrando una importancia cada vez mayor y que representa una opción de primera para las instituciones y los proveedores de Egipto, China, Australia y Estados Unidos. Por ejemplo, tanto la universidad egipcia de Al-Azhar como la Universidad Jinan de China planeaban abrir un campus satélite en 2005. La Swinburne University of Technology de Australia ha estado operando un campus satélite desde 1998, aunque está cambiando su centro de forma exclusiva hacia la formación para la industria. La estadounidense Troy State University tiene un sitio de enseñanza en Bangkok para su programa de maestría en Comercio y Administración, y los estudiantes pueden desplazarse hacia Estados Unidos dependiendo, claro está, de los fondos de los que disponen y de los requisitos migratorios. Otras instituciones que operan en Tailandia son la Escuela Tailandeso-Alemana de Ingeniería (Thai-German Graduate School of Engineering), así como 13 universidades australianas y 9 del Reino Unido.

En Singapur, la University of New South Wales (Australia) establecerá la primera institución de educación superior completamente en manos de extranjeros. El gobierno de New South Wales contó con la entera aprobación del gobierno de Singapur para que así fuera. Planea ofrecer programas de licenciatura y posgrado, y desarrollar su capacidad para la investigación. Otras instituciones extranjeras de prestigio ofrecen programas de educación y de formación en Singapur por medio de empresas conjuntas e intercambios, y los modelos de campus satélites incluyen la Escuela de Posgrados de la Universidad de Chicago (University of Chicago Graduate School of Business), la Shanghai Jiaotong University, la Stanford University, la John Hopkins University, la alemana Technische Universität München y la Technische Universiteit Eindhoven de los Países Bajos.

También es interesante tomar en cuenta las actividades exportadoras de las instituciones de Singapur. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Singapur (National University of Singapore) desarrolló una maestría en Comercio y Administración en conjunto con la Fudan University que tienen como blanco tanto estudiantes chinos como de Singapur. También está lanzando una nueva iniciativa de escuela para tercer ciclo para estudiantes chinos ubicada en la nueva Ciudad para Graduados de Suzhou (Graduate Town), que forma parte del Parque Industrial de Suzhou.

Raffles LaSalle Limited de Singapur es una empresa cotizada en la bolsa de valores de Singapur muy activa en el suministro de programas relacionados con la moda y el diseño en muchos países asiáticos. Tiene una cantidad importante de acuerdos de asociación muy innovadores que cubren muchos países. El Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (OBHE) la describe como una “instancia sobresaliente para asociaciones internacionales que combina la empresa de Singapur con sus filiales en Australia, China, Malasia y Tailandia, acreditaciones expedidas por el Estado australiano y una universidad británica y un número importante de universidades locales y de instituciones asociadas” (OBHE, 2003).

La rapidez de los cambios e innovaciones en el sector de la educación superior en India no tiene precedentes e incluye tanto la importación como la exportación de programas y servicios. Una de las iniciativas más interesantes es la asociación entre el grupo Caparo —una empresa británica cuyos intereses comerciales se enfocan en el acero, la ingeniería y la hostelería— y la estadounidense Carnegie Mellon University para establecer un nuevo campus en la India.

*África.* Aunque se pueda afirmar sin temor a equivocarse que África, con excepción de Sudáfrica, es la región menos afectada por las iniciativas internacionales y transfronterizas, se puede vislumbrar sin embargo cierta actividad. La Universiteit Nienrode (Escuela de Comercio de los Países Bajos; Netherlands Business School), una institución privada, acaba de abrir un nuevo campus satélite en Nigeria en asociación con el Foro Africano de Liderazgo (African Leadership Forum), una organización sin fines de lucro fundada en 1988. Es ésta una de las primeras iniciativas del continente fuera de Sudáfrica. En este país, durante la última década sólo hemos asistido a la implementación de un puñado de campus satélite de instituciones extranjeras, incluyendo las universidades Monash y Bond de Australia, la De Montfort (Reino Unido) y la Escuela de Comercio de los Países

Bajos (Netherlands Business School). Como resultado de una revisión reciente de todos los programas de maestría en Comercio y Administración que se ofrecen en Sudáfrica, tres de las instituciones extranjeras están con un pie fuera por cuestiones relacionadas con la acreditación. La Universidad Monash se quedará (no ofrece ningún programa de maestría en Comercio y Administración), así como el UK Henley Management College con base en el Reino Unido, que es antes que nada un proveedor a distancia. Sudáfrica es uno de los países que ha experimentado una disminución de la oferta de programas extranjeros, en gran parte a causa de las nuevas regulaciones y procesos de acreditación gubernamentales más estrictos. Kenya abre sus puertas a dos universidades privadas sin fines de lucro: la pakistaní The Aga Khan University inauguró en 2002 un campus satélite en Kenya que se especializa en la formación en enfermería y la estadounidense Alliant International University, que ofrece educación en ciencias sociales y humanidades.

Mauricio está tomando ciertas iniciativas enérgicas para establecerse como una “isla virtual” (“cyber island”) capaz de atraer empresas extranjeras relacionadas con las tecnologías de la información del Occidente y de India. Un “centro de conocimiento” (“knowledge centre”), descrito como una educación integrada a nivel mundial y un complejo destinado para la formación, es un aspecto fundamental de este plan. Hasta la fecha más de 50 universidades extranjeras y organizaciones profesionales ofrecen programas a nivel local. Estos programas tienden a posicionarse como instituciones aptas para la expedición de certificados o diplomas y en campos especializados. La idea de atraer a los proveedores extranjeros de educación para ayudar a resolver las necesidades de educación y de formación de una nueva “isla virtual” puede tener consecuencias positivas en términos de poner fin a la fuga de cerebros, e incluso estimular la instalación de académicos de punta en el país, aunque no se conoce aún el impacto real sobre las instituciones locales de educación.

*Europa.* Rusia es el ejemplo paradigmático de un país que ha experimentado importantes reformas económicas con implicaciones significativas para el sector de la educación superior. Muchas instituciones de educación superior (IES)—por ejemplo, el Instituto Internacional de Estudios Eslovacos de Moscú (Moscow International Slavonic Institute) y la Universidad Estatal de Industria de Moscú (Moscow State University of Industry)— están operando programas en el extranjero, en países como Bulgaria. Sin embargo, Rusia no es sólo un país exportador, sino también un país que importa educación

por medio de dobles grados y conjuntos, hermanamientos y acuerdos de franquicia. Por ejemplo, la Alta Escuela de Economía (Higher School of Economics) tiene un programa de doble grado en colaboración con la London School of Economics. La Stockholm School of Economics está operando en San Peterburgo y el Centro de Estudios Médicos (Centre for Medical Studies) de la Universidad de Oslo en Moscú. La British UK Open University igualmente está activa por medio de los 80 centros de formación comercial que se encuentran esparcidos en todo el territorio nacional; la University of Southern Queensland se asoció con la Universidad Nacional del Lejano Oriente (Far Eastern National University) de Vladivostok para la entrega de los programas. El campus The Pune (ubicado en la India) del Instituto Internacional para la Tecnología de la Información (International Institute of Information Technology) planea ofrecer sus programas de maestría y doctorado por intermediación del recientemente creado Centro Ruso-Indio para la Investigación Avanzada en Computación (Russian-Indian Centre for Advanced Computer Research) en Moscú.

En Grecia, la Universidad de Indianápolis tiene más de una década desempeñando actividades académicas, primero mediante un programa de articulación en virtud del cual los estudiantes podían iniciar sus estudios en Atenas y, *a posteriori*, viajar a Estados Unidos para completarlos. Este modelo ha evolucionado y, el día de hoy, se estableció un campus satélite en Grecia llamado University of Indianapolis Athens.

Por lo que respecta a las actividades de compañías privadas, Laureate Education (antes llamada Sylvan) es dueña de parte o de todas las universidades siguientes: Universidad Europa de Madrid, en España; las escuelas de hotelería Les Roches y Glion en Suiza y L'École Supérieure du Commerce Extérieur de Paris en Francia. Apollo International ofrece sus carreras en los Países Bajos y Raffles La Salle, desde Singapur, acaba de firmar un acuerdo con la Middlesex University para ofrecer sus programas de licenciatura y de posgrado en moda y diseño.

*América del Norte.* Hacer un informe sobre las actividades transfronterizas de instituciones estadounidenses es un verdadero desafío por el volumen y la diversidad no sólo de los proveedores, sino también de los tipos de asociaciones. Una revisión de las secciones regionales anteriores nos muestra que las instituciones y universidades, por un lado, y las compañías privadas, por el otro, de Estados Unidos son sin duda las más activas e innovadoras en cuanto a la oferta de programas y proveedores de

movilidad académica en el mundo entero. Uno de los desarrollos recientes más significativos es que la George Washington University está pensando seriamente en abrir un campus satélite en Corea del Sur en 2006, aprovechando el hecho de que el gobierno de dicho país ha introducido cambios en su sistema de regulación con el fin de permitir el ingreso de proveedores extranjeros. Encontramos varios ejemplos de la movilidad de programas estadounidenses hacia Corea mediante asociaciones con instituciones y empresas locales. La Syracuse University, por ejemplo, unida a la Sejong University de Seoul, ofrece un programa de Maestría en Comercio y Administración especialmente diseñado para estudiantes coreanos. Las universidades de Duke y Purdue también proponen maestrías en Comercio y Administración en Corea, y la Stanford University ofrece licenciaturas y posgrados en línea, empleando a los egresados como tutores locales. Estos tipos de actividades transfronterizas auspiciadas por instituciones de educación superior estadounidenses se pueden encontrar en muchos países de Asia —como por ejemplo China, Vietnam, Tailandia, Malasia, Singapur, Filipinas y, más recientemente, la India y el Oriente Medio. Por ejemplo, la University of Missouri at St. Louis ha tenido un papel activo en la creación de la primera universidad privada en Kuwait —la Gulf University of Science and Technology— y tiene relaciones similares con el Modern College of Business and Science de Omán.

Una de las características importantes de las actividades transfronterizas estadounidenses es que dependen de empresas tanto privadas como públicas. El Índice Global de Educación (Global Education Index), desarrollado por el Observatorio sobre Educación Superior sin Fronteras (Observatory on Borderless Higher Education) es un sistema que sirve para clasificar muchas de las empresas cotizadas en bolsa más grandes y más activas que ofrecen programas y servicios de educación. Un examen minucioso de más de 50 empresas nos muestra que la mayor parte de ellas tiene su sede en Estados Unidos (Garrett, 2004). Algunas de las más famosas son Kaplan (de la que es propietario el Washington Post), el grupo Apollo, DeVry, Career Education Corporation y Laureate Education. Kaplan posee 57 colegios universitarios en Estados Unidos, pero también se hizo ahora de la Escuela de Comercio de Dublín (Dublin Business School), la institución irlandesa más importante en licenciatura. Y todo indica que ésta es la primera de muchas adquisiciones similares en el futuro. El grupo Apollo es dueño de la University of Phoenix University, en la actualidad la universidad privada más

grande de Estados Unidos, y busca con ahínco expandir sus inversiones y propiedades en el extranjero. Desde 1995, Apollo también es propietario de la Western International University (WIU), la cual administra un campus satélite llamado Modi Apollo International Institute en Nueva Delhi mediante una asociación con el KK Modi Group, un conglomerado industrial de India. Esta WIU cerró un acuerdo con el Canadian Institute of Business and Technology (CIBT) por medio del cual el CIBT propone los programas del WIU en sus tres escuelas de comercio en Beijing. Otra iniciativa más modesta, aunque no menos interesante, ha sido la creación de la Northface University por parte de Northface Learning Inc., que ofrece programas de licenciatura en tecnologías de la información y comercio y cuenta con el respaldo de International Business Machines (IBM) y de Microsoft. Es una empresa que conviene no perder de vista en cuanto a sus posibilidades de expansión internacional en un futuro próximo. La University of Northern Virginia es otra pequeña universidad privada que ofrece programas en comercio y tecnologías de la información y acaba de abrir un campus satélite en la República Checa y ha firmado acuerdos de asociación para la oferta de programas en China y la India. Son éstos sólo unos pocos ejemplos de los centenares de nuevas iniciativas que las instituciones de educación superior y empresas estadounidenses están emprendiendo para ofrecer carreras y programas educativos en otros países del mundo.

A principios del año 2004, el Canadian International Management Institute, una institución de educación post-secundaria privada que representa los intereses de reclutamiento de 10 universidades canadienses, firmó un acuerdo con la Consejería de Becas de China (Chinese Scholarship Council, la institución que se encarga de arreglar los estudios por la propia cuenta del estudiante en las universidades chinas) para ofrecer programas de establecimiento y de créditos para estudiantes chinos que quieran tener títulos universitarios avalados por Canadá. Se trata de un programa de cinco años, los tres primeros años del cual los estudiantes radicarán en China para estudios básicos, adaptación cultural y formación lingüística. Si los estudiantes reúnen los requisitos para titularse, pueden continuar sus estudios, sea en Canadá, sea en China, para los dos años que restan.

La Al-Ahbram Canadian University en Egipto es el primero y, hasta la fecha, único ejemplo de una institución de educación superior canadiense que financia directamente la creación de una nueva universidad en el extranjero. La Organización Al-Ahbram es una empresa de gran tamaño que es dueña del diario egipcio,

y colabora con la McMaster University, la École Polytechnique de Montreal y la Université du Quebec en Montreal para fundar una nueva universidad privada que, se espera, podrá recibir matrículas a partir de 2005.

La Serebra Learning Corporation es una empresa canadiense que cotiza en la bolsa y ofrece software genérico y a la medida, además de 1 800 carreras, sobre todo relacionadas con las tecnologías de la información. Serebra trabaja de forma conjunta con el Consorcio para la Educación Global, un grupo de 45 instituciones de educación superior bautistas en Estados Unidos que proveen formación de calidad en tecnologías de la información en el mundo desarrollado. Serebra también desempeñó un papel fundamental en la creación de la Universidad Virtual de Pakistán (Pakistan Virtual University).

*América Latina.* En México, la University of the Incarnate Word (UIW), una institución privada estadounidense con sede en San Antonio, Texas, abrió un nuevo campus en 2003. Otras instituciones estadounidenses con campus en México son el Endicott College y la Alliant Intentional University, así como Texas A&M, que posee en la ciudad de México un “centro universitario” (“university center”). En el año 2000, Laureate Education compró la Universidad del Valle de México y planea en la actualidad abrir un nuevo campus satélite en Guadalajara. También es dueña de la Universidad Interamericana —una universidad privada con campus en Costa Rica y Panamá— y de parte de tres universidades privadas chilenas. La Universidad de Bolonia, de Italia, es una de las instituciones extranjeras con campus en Argentina. En términos de exportación, el Instituto Tecnológico de Educación Superior de Monterrey, de México, cobra fama por sus programas de educación en línea, y más específicamente maestrías en Comercio y Administración, que ofrecen en muchos países de América Latina.

Estas iniciativas ilustran la diversidad de las actividades educativas ofrecidas por instituciones de educación superior convencionales y los nuevos proveedores comerciales. Muestran la variedad de países y de tipos de asociaciones que se han conformado para promover, intercambiar, vincular y, sobre todo, vender la educación superior más allá de las fronteras nacionales. Otra tendencia es la dominación de los países desarrollados, y más particularmente Australia y Estados Unidos, junto con el interés emergente de India y de China. Se pueden identificar nuevas oportunidades y beneficios potenciales en este recorrido internacional de las actividades transfronterizas recientes. Varias cuestiones y retos vinculados con la garantía de calidad y el reco-

nocimiento de los proveedores, los programas y los créditos o calificaciones a nivel nacional e internacional merecen una atención mucho mayor.

## **GARANTÍA DE CALIDAD Y RECONOCIMIENTO DE DIPLOMAS**

La primera cuestión se centra en el otorgamiento de licencias o de registro para instituciones y proveedores que están ofreciendo carreras o programas transfronterizos. La pregunta fundamental es si las instituciones, empresas y redes que ofrecen programas basados en créditos cuentan con licencia y están debidamente registrados o reconocidos tanto por su país de origen o exportador como por el que los recibe o importa. La respuesta a esta pregunta es variable. Muchos países no tienen sistemas de regulación establecidos para registrar o evaluar a los proveedores de fuera. Muchas razones se pueden aducir para explicar esta carencia, desde una falta de capacidad hasta la ausencia de una verdadera voluntad política. Si los proveedores no están registrados o no cuentan con un reconocimiento oficial, es muy difícil monitorear su desempeño. Es una práctica usual que si una institución o proveedor carecen de registro como parte de un sistema nacional, los marcos regulatorios para la garantía de calidad o la acreditación no aplican. Ésta es la situación en muchos países del mundo, y por ello los proveedores extranjeros (tanto los que son de buena fe como los anodinos) no tienen que cumplir con las normas establecidas por cada nación a nivel interno. Numerosos factores y cuestiones entran en juego en el registro o el otorgamiento de licencia para los proveedores extranjeros. Por ejemplo, los criterios o condiciones que se aplican a los proveedores que forman parte y gozan del reconocimiento de un sistema de educación nacional en su país de origen, ¿difieren en algo de los que se aplican a proveedores que no cuentan con dicho reconocimiento? ¿Se marca algún tipo de diferencia si el proveedor pertenece al sector lucrativo o no, si es privado o público, si se trata de una institución o de una empresa? ¿Qué condiciones se aplican si en los hechos el proveedor es una compañía que no tiene presencia en su país de origen y sólo se dedica a abrir instituciones en países extranjeros? ¿Cómo se rastrean todos los tipos de asociaciones entre las instituciones o empresas locales y las extranjeras? Intentar establecer sistemas de regulación nacionales o regionales adecuados representa claramente un verdadero reto.

El segundo problema tiene que ver con la calidad de las carreras o programas que se ofrecen y la calidad de la experiencia aca-



démica granjeada por los estudiantes. El crecimiento de un mercado como el de la educación transfronteriza que ofrecen instituciones y empresas comerciales ha dado pie a un nuevo desafío en el campo de la garantía de calidad. Históricamente, y salvo algunas excepciones, los organismos nacionales encargados de la garantía de calidad no habían concentrado sus esfuerzos hacia la evaluación de la calidad de programas importados y exportados. Hong Kong, Malasia, Sudáfrica e Israel como receptores de educación transfronteriza han ido desarrollando sistemas de regulación para el registro y el monitoreo de la calidad de la oferta educativa extranjera. El Reino Unido y Australia son ejemplos de países exportadores que han introducido el control de calidad para la oferta de educación transfronteriza por parte de sus instituciones de educación superior más prestigiadas. La pregunta que surge en este sector es ahora cómo se puede abordar el problema del aumento de la oferta en educación transfronteriza por parte de las instituciones públicas o privadas, y más particularmente por parte de las nuevas empresas comerciales privadas y de los proveedores que no suelen pertenecer ni contar con el reconocimiento de sistemas nacionales de garantía de calidad.

El papel de la acreditación está en el centro del tercer problema. Las fuerzas del mercado están convirtiendo al perfil y al prestigio de una institución o de un proveedor y a los programas que ofrece en un elemento cada vez más importante. Se está por lo tanto invirtiendo cada vez más en la mercadotecnia y la difusión de campañas para ganarse el reconocimiento de un nombre y así aumentar la matrícula. La posesión de algún tipo de acreditación es parte de dicha campaña y asegura a los estudiantes potenciales que los programas y diplomas son de gran prestigio. Esta situación está produciendo en los hechos una dimensión de internacionalización y de comercialización en el ámbito de las prácticas de acreditación.

Es interesante notar al respecto que también ha aumentado el número de agencias internacionales y nacionales de acreditación *bona fide* que trabajan en la actualidad en más de 50 países. Por ejemplo, los organismos de acreditación estadounidenses a nivel nacional y regional ofrecen o venden sus servicios en más de 65 naciones. La misma tendencia se vislumbra en el caso de los organismos de acreditación de las profesiones como la estadounidense ABET (para ingenierías) y la europea EQUIS (para comercio).

Al mismo tiempo, existen redes de instituciones y nuevas organizaciones que emprendieron el proceso de autoacreditación de sus miembros. Este tipo de desarrollos son positivos si se

miran desde la óptica de su intento por mejorar la calidad de la oferta académica. Sin embargo existe la preocupación de que dichas redes y organizaciones no sean del todo objetivas en sus evaluaciones y que podrían estar más interesadas en la carrera por cada vez más “estrellas” de acreditación que por el mejoramiento de la calidad. Otro desarrollo relacionado y aun más preocupante es el crecimiento de las fábricas de acreditación. Dichas organizaciones no son órganos reconocidos o legítimos, sólo “venden” la acreditación sin ningún tipo de evaluación independiente. Son parecidas a las fábricas de títulos que venden diplomas y títulos sin ninguna necesidad de cursar materias. Es imprescindible que se sensibilice a distintos grupos relacionados con la educación —y más particularmente estudiantes, empleadores y público— a la existencia de estas fábricas de acreditación (y de títulos), que a menudo no son más que una dirección de red y se encuentran, por lo tanto, fuera de la jurisdicción de los sistemas nacionales de regulación.

La cuarta cuestión tiene que ver con el reconocimiento del título cuando se trata de conseguir un trabajo o de continuar con los estudios. Este punto está directamente relacionado con la importancia de que tanto los estudiantes como los empleadores y el público en general estén al tanto de la calidad y la validez de los programas y títulos que se ofrecen. La necesidad de mecanismos que reconozcan los títulos académicos y profesionales que se obtienen de suministros educativos locales o extranjeros es otra de las consecuencias importantes del incremento de la actividad transfronteriza. Las preguntas clave son, evidentemente, quién otorga la calificación, sobre todo en el caso de acuerdos de asociación y de redes, si el proveedor tiene reconocimiento (y, en caso de una respuesta afirmativa, qué tipo de organismo le otorgó la acreditación o la licencia) y en qué país está ubicado el organismo en cuestión. Dada la importancia de la movilidad tanto estudiantil como de los profesionales en el mercado laboral, a nivel local o entre países, los mecanismos para el reconocimiento de los títulos tiene que ser a la vez nacional, regional y/o internacional en su naturaleza y aplicación.

La quinta cuestión está relacionada con la necesidad de revisar el entorno de políticas y regulaciones en el que ocurre la movilidad de programas y proveedores. En la actualidad está sobre la mesa la pregunta de si los sistemas de acreditación y de garantía de calidad a nivel nacional (donde éstos existen) tienen la capacidad suficiente para lidiar con los factores inherentes a la movilidad educativa entre países, culturas y sistemas jurídicos. Una pregunta fundamental estriba en saber si los países tienen

la capacidad de establecer y de monitorear sistemas de calidad para los programas de educación que importan y exportan, tomando en cuenta la diversidad de proveedores y de modos de entrega. ¿Deberían los sistemas nacionales de acreditación de la calidad verse complementados y aumentados por marcos regionales o internacionales? ¿Es factible desarrollar sistemas de reconocimiento entre países? ¿Podría un código internacional de buena práctica ser adecuado y suficientemente sólido para monitorear la calidad? Éstas son cuestiones clave para el sector de la educación.

Mientras se sigue discutiendo todo, es de importancia vital y estratégica reconocer el papel y las responsabilidades de todos los actores implicados en la garantía de calidad —incluyendo las instituciones y los proveedores individuales, los sistemas nacionales de garantía de calidad, los organismos de acreditación no gubernamentales e independientes, las asociaciones profesionales y las organizaciones regionales o internacionales. Será importante trabajar en colaboración para construir un sistema que asegure la calidad e integridad de la educación transfronteriza y preservar la confianza de la sociedad en la educación superior.

Sería un error dejar creer que estos problemas no tienen implicaciones para los proveedores individuales, y más particularmente las instituciones de educación superior. La garantía de calidad empieza por el proveedor que suministra el programa, sea a nivel local o internacional. Muchas instituciones de educación superior tienen procesos adecuados para la garantía de la calidad en el ámbito local, pero estos procesos no cubren todos los aspectos de la entrega fuera de las fronteras nacionales. Los desafíos inherentes al trabajo transcultural en un entorno regulatorio internacional y, potencialmente, con un socio extranjero plantean nuevos problemas, tales como los requisitos para el acceso, los procesos de examinación y evaluación para los estudiantes, la carga de trabajo, los modos de entrega, la adaptación del currículo, la garantía de calidad del apoyo docente, académico y sociocultural para los estudiantes, los títulos y la calidad de los diplomas, etc. Los problemas vinculados con la calidad deben sopesarse en relación con la inversión financiera y su repercusión para el proveedor que está en la fuente. La detención de la propiedad intelectual, la elección de los socios, la repartición de las responsabilidades, las evaluaciones de riesgos académicos y comerciales y los procesos de aprobación interna y externa son sólo algunas de las cuestiones que los proveedores de educación superior necesitan analizar.

## EL FUTURO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Desde sus inicios en la Edad Media, las universidades han atraído estudiantes y profesores de muchos países. El surgimiento de los nacionalismos y de los estados-nación en la época que siguió a la Reforma protestante fomentó un repliegue interno de la academia. Después, la salida del tercer mundo de la dinámica colonial a mediados del siglo XX también estimuló el establecimiento de las universidades nacionales. Ahora, en el siglo XXI, la academia es cada vez más internacional en sus alcances y en su orientación. La tecnología de la información, la economía del conocimiento, la movilidad cada vez mayor de los estudiantes, profesores, programas y proveedores y la integración creciente de la economía mundial son factores que estimulan esta internacionalización. Sin duda, la tendencia a la internacionalización seguirá siendo una fuerza central en la educación superior para el futuro inmediato.

Sin embargo, algunas tendencias son ambiguas. Los expertos australianos han vaticinado que el número de alumnos que estudian en el extranjero pasará de los 2 millones actuales a 15 millones en 2025. Pero esta predicción podría ser demasiado optimista. La propia Australia, tras una década de crecimiento exponencial, conoce el día de hoy cierta ralentización del mismo. En Estados Unidos, el más importante de los países huéspedes, también se pudo observar en 2004 una ligera disminución del número de estudiantes extranjeros. Aunque la tendencia al crecimiento es significativa y estable, hay, por lo tanto, toda una serie de incertidumbres que pueden afectar el fenómeno de la internacionalización, como por ejemplo:

- *Las realidades políticas y la seguridad nacional.* El terrorismo y las reacciones ante ello en muchos países pueden afectar la educación superior de modo significativo. Las limitaciones para la obtención de visas en Estados Unidos y otros países, y las restricciones por razones de seguridad nacional en cuanto a lo que se puede estudiar en algunos países, el miedo por parte de los estudiantes potenciales de ir a estudiar a cierta región y otros problemas pueden afectar el flujo de estudiantes que cruzan las fronteras y otros aspectos de la vertiente internacional de la educación superior.
- *Las políticas gubernamentales y el costo de los estudios.* Las políticas relacionadas con el costo de las matrículas, los precios de las visas y otros documentos y, en general, las políticas cam-

biarias en los países huéspedes pueden afectar de diversos modos las iniciativas internacionales.

- *La expansión de la capacidad local.* A medida que los países van construyendo su propio acceso local a la educación superior, y sobre todo cuando desarrollan programas de maestría y de doctorado, puede ser que disminuya el interés por estudiar fuera o por inscribirse a programas internacionales en el país de origen.
- *El idioma inglés.* Su uso cada vez mayor como medio de investigación y de enseñanza, sobre todo en el posgrado, puede fomentar el interés hacia programas internacionales ofrecidos por universidades donde la lengua usual es el inglés.
- *La internacionalización del currículo.* A medida que el currículo se va armonizando en el ámbito mundial —desplazándose de forma general hacia modelos desarrollados en Estados Unidos y otros países industrializados—, los estudiantes pueden encontrar útiles los programas internacionales.
- *La expansión del aprendizaje por medio de internet o e-learning.* A medida que van teniendo una aceptación cada vez mayor a nivel internacional los grados que se ofrecen por medio de la educación a distancia, es legítimo pensar que crecerán en volumen y en cuanto al alcance que tendrán dentro del sistema de educación superior a nivel mundial. No se sabe a ciencia cierta si los grados obtenidos por *e-learning* a nivel internacional tendrán mayor difusión o si seguirán predominando los programas nacionales de aprendizaje virtual. Cabe destacar al respecto que la mayor parte de las universidades de educación a distancia están situadas en países desarrollados o de ingreso medio.
- *El sector privado.* En la época actual, la educación superior privada es el segmento con mayor crecimiento de la educación superior en el ámbito mundial. Una pequeña parte de este sector tiene vocación internacionalista. No se sabe a ciencia cierta si los proveedores de educación superior privada juzgarán el mercado internacional suficientemente rentable —aunque parece muy probable que habrá cierta expansión de las instituciones del sector privado en el mercado internacional.
- *Garantía y control de calidad.* La garantía de calidad es un problema muy importante dentro de los distintos países, y lo es aún más a nivel internacional. Hasta ahora sigue siendo un misterio cómo se puede medir la calidad en los programas de educación superior internacionales. Muchos programas internacionales de hecho han sido criticados por su bajo nivel.

- *Políticas europeas.* No queda claro aún cómo las iniciativas de Bolonia y la armonización de la educación superior en Europa afectarán las directrices internacionales dentro de la Unión Europea o entre ésta y el resto del mundo. ¿Construirá la Unión Europea un muro para proteger su propio espacio europeo de educación superior, o dará la bienvenida a estudiantes y programas del resto del mundo? ¿Se impondrá el cobro de matrículas y otras cuotas para estudiantes que no pertenecen a la Unión Europea? La respuesta a éstas y otras preguntas todavía no se ha encontrado.

Nuestro propósito en este artículo ha sido entender tanto las motivaciones subyacentes como las pautas para la educación superior internacional y el panorama de los programas e instituciones internacionales. Creemos que la educación superior internacional desempeñará un papel cada vez más importante en la provisión de acceso en algunos países y conformará, en otros, un nuevo nicho del mercado por explorar. En la situación actual, existen aún muchas incertidumbres en cuanto a no sólo las realidades, sino también el futuro de la educación superior internacional. Nuestra preocupación aquí es asegurar que la educación superior internacional sea una fuerza que trabaje para el bien público y no sólo una forma de conseguir ganancias. Estamos en una encrucijada internacional, y los programas y prácticas que surjan el día de hoy conformarán la realidad de la educación superior internacional de los años por venir.

#### REFERENCIAS

- ALTBACH, Philip G. (2004), "Globalization and the university: myths and realities in an unequal world," en National Education Association (ed.), *The NEA 2005 Almanac of Higher Education*, Washington, DC, National Education Association, pp. 63-74.
- (2002), "Knowledge and education as international commodities", en *International Higher Education*, núm. 28, verano.
- BHALLA, Veena (2005), "International students in Indian universities", en *International Higher Education*, núm. 41, otoño, pp. 8-9.
- CASTELLS, Manuel (2000), *The rise of the network society*, Oxford, Blackwells.
- ENDERS, Jürgen y Oliver Fulton (eds.) (2002), *Higher education in a globalizing world: international trends and mutual observations*, Dordrecht, Kluwer.
- DAVIS, Todd M. (2003), *Atlas of student mobility*, Nueva York, Institute of International Education.
- DE WIT, Hans (2002), *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*, Westport, CT, Greenwood.
- FRIEDMAN, Thomas L. (2005), *The world is flat: a brief history of the twenty-first Century*, Nueva York, Farrar, Straus y Giroux.
- GARRETT, Richard (2004), "The Global Education Index, 2004 Report", en *Observatory on Borderless Higher Education*, Londres, Association of Commonwealth Universities.

- HUISMAN, Jeroen y Marijk van der Wende (eds.) (2005), *On cooperation and competition II: Institutional responses to internationalization, europeanization, and globalization*, Bonn, Lemmens Verlag.
- KIRP, David (2003), *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: the marketing of higher education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- KNIGHT, Jane (en prensa), "Crossborder education: an analytical framework for program and provider mobility" en John Smart y William Tierney (eds.), *Higher education: handbook of theory and practice*, Dordrecht, Springer.
- (2004), "Internationalization remodeled: rationales, strategies and approaches" en *Journal for Studies in International Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 5-31
- (2004), "Crossborder education: the complexities of globalization, internationalization y trade", capítulo de *Internationalization and quality assurance*, Pretoria, South Africa University Vice-Chancellors Association.
- National Education Association (2004), *Higher education and international trade agreements: an examination of the threats and promises of globalization*, Washington, DC, National Education Association.
- Observatory on Borderless Higher Education (ed.) (2004a), *Breaking news stories service 2002-2004*, Londres, Association of Commonwealth Universities.
- (ed.) (2004b), *Mapping borderless higher education: policy, markets, and competition*, Londres, Association of Commonwealth Universities.
- ODIN, Jaishree K. y Peter T. Mancias (eds.) (2004), *Globalization and higher education*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Organization for Economic Cooperation y Development (OCDE) (2005), *E-learning in tertiary education: where do we stand?*, París, OCDE.
- (2004a), *Internationalization and trade in higher education: opportunities and challenges*, París, OCDE.
- (2004b), *Quality and recognition in higher education: the cross border challenge*, París, OCDE.
- SIAYA, Laura y Fred M. Hayward (2003), *Mapping internationalization on U.S. campuses*, Washington, DC,
- Uvalic-Trumbic, Stamenka (ed), *Globalization and the market in higher education: quality, accreditation, and qualifications*, Paris, Unesco Publishing, 2002.

# *Ser maestro en el bachillerato:* creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad\*

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA\*\*

En este artículo se exploran las creencias de cuatro maestros de bachillerato en torno a las prácticas de literacidad en dos dominios específicos. Se hicieron observaciones en clase de dos maestros de literatura y dos de historia en un bachillerato público y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de ellos. Las entrevistas se analizan mediante la lingüística sistémica funcional, y se estudian en el contexto más amplio de las trayectorias de los maestros y las identidades que surgen en su discurso.

*This article is about four high school teachers' beliefs about the literacy practices in two specific fields. The author carried out a rigorous observation of two literature and two history teachers' lessons in a public high school and semistructured interviews to each of them. The interviews are analyzed using functional systemic linguistics and this analysis takes into account the teachers' career and the identity paths which emerge in their rhetoric.*

Literacidad/ Creencias de maestros/ Bachillerato/ Identidad/ Discursos/ Análisis del discurso  
*Literacy/ Teachers' beliefs / High school/ Identity/ Rhetoric / Discourse analysis*

**Recibido: 24 de octubre de 2005**

**Aprobado: 30 de mayo de 2005**



\* La autora agradece el financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para realizar esta investigación.

\*\* Doctora en Literatura por la Universidad de California en San Diego. Es investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Es miembro del SNI. Correo electrónico: bonilla@uabc.mx



## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el estudio de las prácticas de literacidad<sup>1</sup> ha sufrido una transformación sustancial al pasar del análisis de los aspectos cognitivos de adquisición, más centrados en la ejecución individual, a analizar, en cambio, los aspectos sociales de interacción cultural y social (Street, 1995; Gee, 2000; Barton *et al.*, 2000). Desde este enfoque, resaltan las aportaciones de la corriente denominada Nuevos Estudios sobre Literacidad (New Literacy Studies) (NESL), cuyo objeto de estudio ha sido el análisis de la relación entre las actividades observables de lectura y las instituciones y prácticas culturales en las que se insertan (Heath, 1983; Street, 1995; Barton y Hamilton, 2000; Maybin, 2000). Así, para el análisis de las prácticas de literacidad se requiere ubicar a los participantes ocultos, el dominio de la práctica, y desenrañar las formas particulares de pensar sobre esa práctica, así como las rutinas y procedimientos estructurados que regulan las acciones (Hamilton, 2000). Como tales, las prácticas de literacidad implican creencias, valores y actitudes que son internos al individuo, y “cobran forma por las reglas sociales que regulan el uso y la distribución de los textos al prescribir quién puede producirlos y quién tiene acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2000, p. 8, en inglés el original).

Este artículo retoma la propuesta teórica de los NESL con el fin de explorar las creencias de cuatro maestros de bachillerato en torno a la literacidad en dos dominios específicos: historia y literatura. Interesa centrar el estudio en las creencias de los maestros como uno de esos elementos no observables que determinan las prácticas de literacidad. Para ello, se hicieron observaciones en clase de dos maestros de literatura y dos de historia en un bachillerato público de clase media urbana, y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los maestros observados. El propósito de las entrevistas fue explorar las creencias de los maestros sobre la lectura y sobre su área de dominio, y se analizaron tomando en cuenta el contexto de la situación y las tres variables identificadas en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) como relevantes en cualquier ocasión en la que se utiliza el lenguaje: campo, tenor y modo del discurso (Halliday, 1978, 1985). Por campo se entiende la actividad y el contexto institucional en el que ocurre el lenguaje; el tenor alude a la relación entre los participantes, y el modo al canal de comunicación (Pearce, citado en Halliday, 1987). En la LSF las categorías de campo, tenor y modo están asociadas a tres funciones semánticas del lenguaje: el campo activa la representación de la

1. Se utiliza el término literacidad como traducción de la palabra literacy (Casany, 2005), algunas veces traducida como “letrismo”, y otras como “formación lectora”.

experiencia (función experiencial); el tenor, la posición del sujeto (función interpersonal), y el modo, el foco de la información (función textual). Al tratar las entrevistas como textos que constituyen “sistemas de conocimientos y creencias” por sus funciones experienciales, interpersonales y textuales (Fairclough, 1995, p. 6, en inglés el original), fue posible discernir las creencias de los maestros sobre la literacidad y su área de dominio. Es decir, la LSF fue la base conceptual y metodológica para realizar un análisis del discurso de las entrevistas que permitiera identificar los significados explícitos e implícitos en la construcción de una experiencia por parte de los maestros entrevistados. Esta información fue complementada con las transcripciones de las clases observadas para explorar en qué medida la postura de los maestros sobre los aspectos tratados en las entrevistas orienta su actividad en el aula.

Se parte de una postura que destaca la naturaleza social de los procesos de lectura/escritura, y sostiene que las formas de leer y utilizar textos se adquieren y aprenden en contextos sociales donde el individuo es “socializado o aculturado en una práctica social específica” (Gee, 1996, p. 245). Desde este enfoque, el término literacidad se entiende como el “dominio de un Discurso secundario” que proporciona una fuente importante de metacognocimiento, el cual, a su vez, permite la crítica de otras prácticas de literacidad (Gee, 1996, p. 143, en inglés el original). Por ello, un propósito fundamental en el estudio fue identificar las creencias de los maestros sobre las prácticas dominantes de literacidad en el currículo del bachillerato.<sup>2</sup> Las preguntas que guiaron el análisis fueron las siguientes: ¿Cuáles son las creencias de los maestros sobre su área de dominio, la literacidad y las prácticas dominantes de literacidad? ¿De qué manera estas creencias orientan su quehacer en el aula? Para poder dar respuesta a estas preguntas fue necesario considerar la formación y experiencia docente de los maestros, los Discursos que derivaron de las narraciones sobre su propia experiencia, y la situación de enseñanza de cada participante en el estudio. Esto a su vez permitió la identificación de ciertos rasgos distintivos de las filiaciones e identidades de los maestros. A la luz de un Discurso dominante que insiste en tratar las instituciones escolares como empresas con fines estrictamente utilitarios (Smyth, 1992), es importante analizar las creencias y prácticas de los maestros tomando en cuenta los distintos Discursos que orientan su práctica docente. Esto permite a su vez tener una idea de las ideologías de los maestros sobre sí mismos como miembros de una comunidad profesional, y sobre el sistema del cual sus prácticas docentes forman parte.

## MARCO TEÓRICO

### Creencias y conocimientos de los maestros

Los estudios sobre el papel que tienen las creencias de los maestros en su práctica docente coinciden en señalar la dificultad para distinguir teóricamente entre conocimientos y creencias (Marcelo, 1987; Pajares, 1992; Borko *et al.*, 1993; Calderhead, 1996; Borko y Putnam, 1996; Richardson, 1996; Tatto, 1998; Moni *et al.*, 1999; Miras *et al.*, 2000; Poulson *et al.*, 2001; van Driel *et al.*, 2001; Brindley y Schneider, 2002). Por lo general, las creencias aluden a suposiciones, ideologías y percepciones de los sujetos; mientras que los conocimientos implican proposiciones factuales consideradas como “verdaderas” por una comunidad de personas (Calderhead, 1996; Richardson, 1996). En este sentido, Fairclough (1995) insiste en la necesidad de distinguir entre conocimientos e ideología, pues los primeros suponen proposiciones que se relacionan de manera más o menos clara con los hechos a los que apuntan; en tanto que la segunda implica la representación del mundo desde una perspectiva particular, de tal forma que la correspondencia entre las proposiciones y los hechos es mediada por la actividad de representación. En todo caso, los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente, y funcionan como filtros mediante los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza (Borko y Putnam, 1996).

Tanto los conocimientos como las creencias se adquieren en situaciones y contextos específicos. Citando el trabajo de Yinger y Hendricks-Lee (1993), Calderhead (1996) destaca la naturaleza social de los conocimientos de los maestros, en tanto que éstos existen en contextos culturales, físicos, sociales, históricos y personales. Así, algunos autores hablan de la naturaleza situacional de los conocimientos (Borko *et al.*, 1996); mientras que otros destacan el carácter afectivo y la carga valorativa asociada a algunas creencias de los docentes (Nespor, 1987; citado por Calderhead, 1996). Richardson señala tres aspectos de la experiencia de los maestros, decisivos en el desarrollo de sus conocimientos y creencias sobre la enseñanza: su experiencia personal, su experiencia escolar, y su experiencia con el conocimiento formal. La primera incluye los aspectos de su vida que les permiten formarse una visión general sobre el mundo; la segunda se refiere a su experiencia como estudiantes y las concepciones que se forman sobre el papel de los maestros y la enseñanza, y la tercera alude a los conocimientos que se forman y validan dentro de

2. Las entrevistas se llevaron a cabo antes de la actual reforma curricular en el nivel medio superior, por lo cual no incluyen comentarios sobre la reforma y sus respuestas se circunscriben a los contenidos del currículo anterior a la reforma.

una comunidad de especialistas (Richardson, 1996). Este último aspecto interesa en cuanto que determina las concepciones sobre las disciplinas y el “saber especializado”. Al respecto, Quiroz (1987) señala que los maestros de asignaturas particulares, al integrar el saber especializado a sus conocimientos, se apropian a la vez de “los usos que del mismo se hacen en el gremio y esto es la capacidad de manipulación para presentarlos en el momento de la enseñanza”. En este sentido, el saber especializado deviene “núcleo fundamental” en la formación de las identidades de los sujetos que pertenecen a determinados gremios (Quiroz, 1987, p. 5).

Por su parte, Fairclough (1995, p. 39) argumenta que las instituciones sociales les imponen a los sujetos que construyen “restricciones ideológicas y discursivas [...] como una condición para que puedan actuar como sujetos” (en inglés el original). Como ejemplo, Fairclough menciona que “para convertirse en maestro, uno debe dominar las normas ideológicas y discursivas que la institución escolar le adscribe como tal”; esto es, uno debe hablar y actuar de cierto modo, lo cual implica una forma particular de ver las cosas, y que en última instancia es la norma ideológica para esa formación ideológica-discursiva.

### **D/discurso e identidad**

Similar al trabajo de Fairclough, los estudios de James Gee sobre análisis del discurso ofrecen un marco conceptual para estudiar la manera en la que los individuos utilizan el lenguaje para “representar actividades, perspectivas e identidades” (Gee, 1999, pp. 4-5, en inglés el original). Para Gee los Discursos (con mayúscula) constituyen formas socialmente aceptadas de utilizar el lenguaje, y de pensar, valorar, actuar e interactuar de acuerdo a contextos específicos, lo que permite que los individuos se identifiquen a sí mismos como miembros de un grupo o red social particular; mientras los discursos (con minúscula) hacen referencia al lenguaje en uso.

Un aspecto central de los Discursos, de acuerdo a Gee, es el reconocimiento; como tal, su estudio permite entender las diferentes identidades que los sujetos proyectan mediante (aunque no exclusivamente) el lenguaje. Concebida como una herramienta analítica de gran utilidad para entender las instituciones escolares, Gee (2001) distingue cuatro formas de abordar la identidad: como un estado natural desarrollado a partir de fuerzas en la naturaleza (identidad “natural”); como una posición autorizada por las autoridades de las instituciones (identi-

dad institucional); como un rasgo individual reconocido en la interacción con otros seres racionales (identidad discursiva), o como una serie de experiencias compartidas en las prácticas de grupos de afinidad (identidad por afinidad). No es posible tener identidad alguna sin un sistema de interpretación que permita el reconocimiento de esa identidad (Taylor, 1994; citado por Gee, 2001). Así, las personas pueden construir activamente el mismo rasgo identitario de diferentes maneras y con propósitos diversos y, de esta forma, negociar cómo deben ser vistos estos rasgos: como una identidad natural, institucional, discursiva o de afinidad. Gee argumenta que hacer reconocible quiénes somos y lo que hacemos siempre involucra mucho más que el lenguaje (una forma particular de vestirse, de pensar, de hablar, de actuar); son precisamente estos aspectos los que forman los Discursos; mientras que el sujeto que se proyecta a través del lenguaje y el Discurso es una “identidad socialmente situada” (1999, p. 17). Los Discursos son sociales e históricos, pero las trayectorias de las personas son individuales. Al transitar en el espacio de los Discursos, las trayectorias de los sujetos y la narrativización que de ella construyen constituye su identidad específica, aunque inacaba y potencialmente cambiante (Gee, 2001).

### **Elementos situacionales y rasgos semánticos de los textos**

Tanto el trabajo de Fairclough como el de Gee se nutren de las propuestas de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), representada principalmente en los estudios de M. A. K. Halliday. En la LSF el lenguaje se concibe principalmente como un instrumento de interacción social, y su estudio es a partir del contexto social en el que surge. Desde este enfoque, el lenguaje es más que un sistema formal y cognitivo, por lo que estudiarlo aislado del contexto social no permite explorar las elecciones lingüísticas que realizan los sujetos. Es precisamente este aspecto un componente fundamental de la teoría, ya que establece que en cualquier situación que se utiliza el lenguaje las personas ejecutan elecciones sobre el significado, elecciones que a su vez ocurren en los sistemas de rasgos lingüísticos formales disponibles en ese lenguaje (Haig, 2001; Rogers, 2004; Fairclough, 2004;). En este sentido, Halliday (1978) describe el lenguaje como un potencial de significado. Es potencial en tanto que para saber lo que los hablantes hacen con el lenguaje se requiere saber lo que en realidad pueden hacer dentro del sistema, y al analizar textos auténticos es posible analizar las elecciones que, de hecho, realizan. Esto es posible al

poner atención en las situaciones en las que se utiliza el lenguaje, es decir, a los componentes del contexto de situación.

Fairclough (1996), por su parte, propone que el texto funciona ideacionalmente en la representación de la experiencia y el mundo, interpersonalmente en la constitución de la interacción social entre los participantes en el discurso, y textualmente al conectar las partes de un texto en un todo coherente. Ya que la ideología deja su huella en los tres niveles del contexto (campo, tenor y modo) mediante las preferencias lingüísticas, los textos se convierten en evidencia lingüística de las creencias, prejuicios y posiciones codificados en ellos por los sujetos (Eggins, 1994).

### **Contexto del estudio**

La investigación se llevó a cabo en una preparatoria pública de clase media urbana en el norte del país. Se trata de una institución que ofrece dos modalidades de bachillerato, el general y el bachillerato internacional. Con una población cercana a los 4 000 estudiantes, los grupos del bachillerato nacional atienden a entre 40 y 50 estudiantes por grupo distribuidos en tres turnos. El bachillerato internacional, en cambio, inicia en el tercer trimestre y consta de dos grupos por nivel con 20 alumnos cada uno. Éste es un riguroso programa académico que se ofrece en más de mil escuelas distribuidas en 106 países. En México se ofrece en 34 escuelas, de las cuales la mayoría (31) son privadas. Ya que ésta es una de las pocas instituciones públicas que ofrece el programa del BI, para cubrir los gastos de los materiales y las evaluaciones internacionales a las que deben someterse los estudiantes inscritos en el programa, es necesario cubrir una cuota por cada estudiante que es costeadada por sus familias.

A sugerencia de los coordinadores de área, en el estudio participaron dos maestros de historia y dos maestros de literatura considerados buenos maestros en su disciplina tanto por la administración como por sus colegas. Si bien sólo uno de ellos contaba al momento de hacer el estudio con una plaza de tiempo completo, todos ellos indicaron que la docencia era su única actividad profesional, y su carga laboral en la institución era comparable (entre 33 y 40 horas); mas no así sus horas de trabajo frente a grupo: mientras que una maestra de tiempo completo estaba a cargo de la enseñanza de tres grupos de historia (9 horas clase), los tres restantes eran responsables de 8 a 9 grupos por semestre (24 a 27 horas clase).

Las entrevistas se llevaron a cabo en la cafetería de maestros durante sus horas libres entre clases. En un primer encuentro previo a la entrevista, los maestros recibieron un documento con la descripción y objetivos del proyecto, y les hice saber mi interés general por conocer la forma en que se enseña historia y literatura en el bachillerato, y el interés particular por explorar las prácticas de literacidad en este nivel. Todos los maestros accedieron a que realizara observaciones en el aula, las cuales fueron grabadas y registradas en notas de campo.

Se efectuaron cuatro entrevistas en total con una duración de 75 minutos cada una aproximadamente, grabadas y transcritas en su totalidad. La guía de entrevista incluyó preguntas sobre la experiencia previa de los maestros; sus creencias sobre el contenido de la materia, la lectura y la escritura, y el currículo del bachillerato nacional; así como los problemas que enfrentaban en su actividad docente.

Por otra parte, se observaron dos horas de clase de cada uno de los maestros entrevistados. Éstas fueron transcritas y codificadas de acuerdo a los acontecimientos de literacidad observados en cada clase, tomando en cuenta los cuatro elementos constitutivos: participantes, contexto físico, materiales, y actividades.

### **Análisis de los datos**

Se utilizaron los conceptos de campo, tenor y modo para caracterizar y analizar las entrevistas y explorar los rasgos semánticos activados por estos elementos situacionales: así, analicé los referentes expresados por los maestros en las entrevistas (función experiencial), mi propia función como investigadora-entrevistadora y la relación con los maestros entrevistados, así como las relaciones entre los participantes en el discurso (relación sujeto-objeto, función interpersonal); y los rasgos textuales del lenguaje utilizado: discurso oral, temas, deixis (función textual). De esta manera, a partir de varias lecturas cuidadosas de las entrevistas, seleccioné un corpus textual que me permitiera identificar los rasgos identitarios de los maestros, los Discursos en el proceso de narrativización de su experiencia, y sus creencias en torno a los tres ejes estructurantes de las entrevistas: el dominio específico (historia y literatura) y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de bachillerato, las prácticas de literacidad dominantes en estos dos dominios (prácticas establecidas mediante el currículo), y las prácticas de literacidad que ellos consideraron pertinentes en cada dominio.

3. Se utilizan seudónimos en las cuatro entrevistas.

Siguiendo la propuesta de la LSF, cada cláusula fue codificada según las tres funciones del lenguaje. Para observar la función experiencial fue necesario identificar el tipo de procesos codificados en los verbos, así como los participantes en esos procesos. Gee (1999) aclara que es esta función la que ayuda a identificar el contenido de la cláusula en términos de la representación de una realidad extralingüística. Otra forma de ver el análisis es preguntar qué tipos de verbos se utilizan, qué participantes se incluyen o se excluyen, y cuáles son los que se nombran. La función interpersonal fue codificada en términos de los modos y tiempos verbales, la relación sujeto-objeto, y los papeles asignados a cada participante en la interacción. Ya que una pregunta puede proporcionar y/o solicitar información y una respuesta aportar o negar esa información fue necesario identificar los enunciados declarativos y ver su función en el contexto de la interacción. De igual manera, el cambio de papeles en la interacción fue visto en términos de las preguntas y respuestas que se formularon. Para el análisis de la función textual las cláusulas fueron codificadas a partir de la identificación de los temas, los elementos de cohesión y los deícticos. En este nivel, el análisis se centró en la organización y la secuencia de los textos. En la presentación de los resultados, los elementos que se destacan en el texto aparecen en negritas y la función específica, en paréntesis.

Una vez codificados los textos fue posible encontrar ciertos patrones en el discurso de las entrevistas que orientaron mi búsqueda de los Discursos y las identidades de los maestros. Esto me permitió explorar cómo los miembros de una comunidad profesional construyen su propia identidad en relación con los miembros de ésta y otras comunidades a partir del contexto de la situación. Con esto en mente, es importante considerar que para este estudio la selección de los participantes se realizó con criterios establecidos de antemano: maestros de una institución pública prestigiosa cuya actividad principal fuera la docencia, con un mínimo de diez años de experiencia docente, y considerados buenos maestros por sus colegas y administradores. A estas identidades preestablecidas se sumaron otras voces y Discursos que emergieron durante las entrevistas, como se mostrará a continuación.

## **RESULTADOS**

### **La maestra Osuna: el discurso de la vocación normalista**

Con 17 años de experiencia docente en esta institución al momento de realizar la entrevista, la maestra Osuna<sup>3</sup> describió su



experiencia como maestra dentro del normalismo. Su formación inició en la Escuela Normal Federal de su estado natal en el centro del país, donde se tituló como maestra de Historia en 1975 y a partir de entonces trabajó primero como maestra de primaria y posteriormente de secundaria en diferentes estados del país. Su formación en una escuela federal posibilitó su tránsito de un nivel a otro y de una entidad a otra dentro del sistema federal, y declaró no haber encontrado obstáculos para estas transiciones hasta llegar al puesto que ocupaba al momento de la investigación: una plaza de tiempo completo y una carga docente de tres grupos al semestre (9 horas clase), más horas para la coordinación del área.

Antes de iniciar la entrevista reiteré el propósito de la misma y mediante enunciados declarativos le proporcioné información sobre mi investigación y mi interés por escuchar las opiniones y creencias de maestros experimentados en las áreas de historia y literatura sobre la lectura y la escritura en sus materias, y los problemas que enfrentan en sus actividades docentes (tenor, función interpersonal). Las preguntas de la entrevista giraron en torno a seis ejes principales: su trayectoria como maestra, su opinión sobre la importancia de la disciplina que enseña, sus propósitos al enseñar historia, su opinión sobre el currículo nacional, los acontecimientos de lectura-escritura promovidos en su clase, y los retos en su profesión (campo, función experiencial). Este procedimiento fue el mismo para todos los maestros entrevistados.

Al principio, esta maestra mostró reticencia en responder las preguntas de la entrevista, lo que dejó en claro la distancia entre nosotras dos como participantes en un mismo acto discursivo (función interpersonal). Ello fue aún más evidente cuando la maestra mencionó una evaluación realizada por mi universidad en la cual los estudiantes de esta institución obtuvieron bajas puntuaciones. De ahí que algunas de sus respuestas aludieran a temas ajenos a la pregunta expresada, como ilustra el siguiente ejemplo:

*Inv.* ¿Con qué frecuencia les pide usted trabajos [a los estudiantes]?

*Mtra.* Fíjese y ahorita solamente [tengo] tres grupos... pero todo el tiempo he trabajado, cuando he tenido diez grupos, y no tenía nada aquí en la oficina. Por eso yo digo que si realmente le interesa a uno la educación, de verdad quiere uno avance y la transformación de México, los maestros somos los obligados a hacer esto de estar constantemente viendo qué están haciendo nuestros alumnos (entrevista 1, cita 1).

En su respuesta, los enunciados declarativos en primera persona no proporcionan la información solicitada (función inter-

personal); por el contrario, aluden a sus condiciones de trabajo y terminan con un referente recurrente en su discurso: el bien del país y la función de los maestros para lograrlo (función experiencial). Este cambio referencial estuvo marcado por circunloquios en los cuales ella como sujeto se convierte en el tema de cada cláusula (función textual).

Este y otros momentos en la entrevista dieron cuenta de la identidad socialmente situada de la maestra: la de una normalista comprometida con el sistema y con una misión clara en su profesión. Así, sus respuestas incluyeron comentarios recurrentes sobre su vocación y su compromiso con el sistema federal. Un claro ejemplo fue su respuesta a mi pregunta sobre su experiencia docente:

*Inv.* ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

*Mtra.* A mí me emociona ser maestra desde el momento mismo que elijo esta profesión [...] mi trayectoria siempre ha sido dentro del sistema federal, he tratado de defender el federalismo porque siento que lo práctico es de mucha ventaja para los profesores [...] por eso es maravilloso estar en la federación (entrevista 1, cita 2).

De nueva cuenta, la respuesta evita contestar directamente (función interpersonal) y en su lugar utiliza enunciados en primera persona con verbos en presente que describen lo que Halliday define como procesos mentales (Halliday, 1985; Eggins, 1994), con la presencia notable de verbos que aluden a lo afectivo (función experiencial). En este fragmento aparecen intercalados verbos en pasado con dos participantes importantes: su trayectoria y el sistema federal. Estos enunciados permiten apreciar cómo codifica esta maestra su experiencia pasada como docente: una elección afortunada que le permite transitar exitosamente entre un nivel y otro dentro de un sistema que, en la práctica, la recompensa con buenas condiciones laborales. En estos fragmentos, llama la atención que en la narrativización de su trayectoria su identidad como maestra en esta institución aparece como un rasgo natural asumido en una vocación y un compromiso con el sistema; es decir, su identidad institucional pasa a ser codificada como una identidad “natural”.

Su trayectoria como maestra y la representación de su propia experiencia parecen colorear sus creencias sobre la enseñanza de la historia y su propia práctica docente: al preguntarle sobre la importancia de esta asignatura en el bachillerato, la maestra respondió que

es la base para dar innovaciones sociales, políticas, económicas... Además formar en ellos, los muchachitos, el amor patrio [...] estamos en el rescate de los valores históricos [...] para que verdaderamente se vaya formando la idea el alumno de que amar la patria no solamente es decir la voy a amar, sino cómo va a ser mi conducta frente a todos los actos cívicos, patrióticos (entrevista 1, cita 3).

En este caso, el primer enunciado es rebasado por las cláusulas siguientes cuyo elemento de cohesión (el adverbio “además”, función textual), sugiere un complemento, pero cuyo énfasis no pasa desapercibido. En estas cláusulas, aparece un sujeto colectivo (otros maestros de historia de esta institución, probablemente) que comparten la visión/misión sobre el papel formador del maestro de historia: el rescate de los “valores históricos” que, para esta maestra, son aquellos que permiten una postura particular por medio del amor a los “símbolos patrios”. Argumentando que los estudiantes son beneficiarios de la historia del país al tener acceso a la educación pública, la maestra concibe la función de la enseñanza de la historia como un espacio privilegiado para formar los valores de los estudiantes con una fuerte carga ideológica sobre el “nacionalismo” y el “patriotismo”. Con ello, la identidad de esta maestra se expresa también en su vocación y lo que ella considera el servicio al país y las instituciones que la han cobijado.

A la pregunta expresa de las lecturas que asigna en sus clases, la maestra declaró que sus estudiantes eran libres de leer de diferentes fuentes para formar su propia opinión, pero esta aparente apertura fue matizada por el siguiente comentario:

Pero también ellos saben, los alumnos que están conmigo, que deben tener mucho cuidado en lo que leen; porque hay conceptos que en ocasiones no llenan las expectativas de lo que realmente quisiéramos que fuera México, ¿verdad? [...] Entonces hay gente como muy radical, gente que escribe historia pero que como a su manera, ¿no? A su conveniencia (entrevista 1, cita 4).

Una marca discursiva importante en esta cita es iniciar la cláusula con la preposición “pero”, un elemento que le da cohesión a su discurso y que anticipa el contraste con la visión expresada inicialmente sobre la lectura (función textual). Así, este comentario evidencia que el acceso a textos y la lectura de ellos en su clase de historia pasan por la censura de la ideología del nacionalismo y lo que ella considera es la imagen “correcta” del país.

Por otro lado, los acontecimientos de lectura-escritura observados en su clase consistieron en la lectura de una breve

biografía de Benito Juárez seguida de la escritura individual de un texto sobre las contribuciones de Juárez al desarrollo del país. En el discurso de esta maestra, plagado de expresiones hiperbólicas, la clase de Historia de México se nutre de un discurso casi hagiográfico sobre las vidas de los que ella considera los “héroes nacionales”, mientras que el tenor observado en su clase estuvo salpicado por reclamos emotivos codificados en cláusulas imperativas como las siguientes: “¡Digo no! ¡No culpeamos al gobierno! ¡Busca tu verdad!” (función interpersonal con los estudiantes).

Por lo anterior, es posible argumentar que las creencias altamente ideologizadas de la maestra sobre la historia y su enseñanza son parte de una representación dominante del papel que tienen los maestros en la sociedad mexicana, ideología institucionalizada mediante normas, rituales y rutinas claras y cotidianas en las escuelas públicas, incluyendo las escuelas normales: cantar el himno nacional, rendirle los honores a la bandera, y, en general, mantener el respeto a la disciplina y la autoridad. Como parte de esta ideología dominante, las creencias de esta maestra sobre su propio papel como maestra de historia devienen creencias naturalizadas y son percibidas como el camino correcto en su profesión.

### **El maestro González: discurso de la imposición institucional**

El maestro González obtuvo el grado en leyes en la Universidad Nacional Autónoma de México. Originario de la ciudad de México, tenía de radicar en esta ciudad el tiempo que llevaba enseñando historia: trece años. En el momento de realizar la entrevista su carga laboral era de 33 horas, de las cuales 24 eran frente a grupo. Su experiencia anterior incluye 17 años en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en diversos cargos. A pesar de haber entrado a la SEP “de cola de ratón”, según sus propias palabras, llegó a ser, al cabo de varios años y promociones, asesor “de allá, de la Secretaría de Educación Pública. Eso era lo que hacía yo [...] planear el sistema educativo nacional” (entrevista 2, cita 1). Es precisamente ésta la experiencia que el maestro rescató a lo largo de toda la entrevista, como se ilustra en su respuesta a mi pregunta expresa sobre los años de experiencia docente (campo, función experiencial):

*Inv.* ¿Cuánto tiempo tiene dando clase?

*Mtro. González.* Efectivo de clase, se puede decir que trece años aquí. Porque en realidad yo, más que dar clases, me dedicaba a la planeación

educativa; a asesoramiento, también en el especto educativo, a funcionarios de allá, de la Secretaría de Educación Pública (entrevista 2, cita 2).

En esta respuesta, el maestro responde la pregunta y la complementa comentando su función anterior dentro del sistema. En la entrevista, el maestro mencionó varias veces una experiencia desafortunada mientras trabajaba en la SEP al ser removido de su cargo para dar clases en una escuela técnica. En palabras de este maestro, su ingreso a la docencia se debió a “haber caído en desgracia políticamente”; es decir, a los cambios de funcionarios que se llevan a cabo en cada sexenio. En este caso no aparece declarada la “vocación” por la enseñanza sino que ésta se configura como una imposición institucional ante una experiencia profesional trunca, y cuyas consecuencias implicaron un desplazamiento de lugar (del centro al norte del país), y de adscripción al sistema. Esto se ve reflejado en una identidad que fluctúa entre el aquí y ahora (ser maestro de historia en el bachillerato), y un allá lejano e inaccesible: “porque en realidad yo, más que dar clases me dedicaba a la planeación educativa”.

Similar al discurso de la primera entrevista, este maestro describió su condición actual como maestro por medio del lente de su experiencia pasada como funcionario, lo que dio pie a un Discurso de destierro/exilio en su narración. Esto fue más evidente en el uso frecuente de deícticos de tiempo y espacio (función textual: “yo era”, “allá”, “aquí”), y los continuos cambios en su voz discursiva, por ejemplo, al describir su experiencia pasada fue clara la voz de la autoridad en su discurso:

Era coordinador operativo. Di unos cursos en los cuales participé con otros maestros en el diseño de ellos. Porque yo advertí que los directores y subdirectores de escuelas secundarias generales y técnicas, incluso todas, regularmente son maestros que suben por escalafón a esos puestos y en ocasiones no conocen nada de administración; y una escuela es similar a una empresa [...] Entonces, junto con otros maestros diseñamos un primero y un segundo nivel [...] fueron tan buenos estos cursos que más tarde Aquiles Caballero, que era subsecretario, nos solicitó que se ampliara a secundarias generales [...] Entonces me convertí casi en coordinador operativo a nivel nacional (entrevista 2, cita 3).

En este fragmento, el único verbo en presente aparece con dos participantes: escuela y empresa, lo que denota su visión sobre la educación y un Discurso similar al de la administración pública. El resto de los verbos aparecen en pretérito, y codifican la representación de su trayectoria anterior.

Por el contrario, al hablar de su experiencia actual su voz cambió considerablemente:

Es increíble pero la experiencia es que [a los alumnos] no les llama la atención la materia [...] el maestro ya casi no tiene armas para presionar al alumno a que aprenda, y regularmente se le culpa siempre al maestro cuando salen mal las cosas [...] [los estudiantes] no nos quieren... [a los maestros de historia] (entrevista 2, cita 4).

Estos dos fragmentos pueden ser analizados mediante el cambio en el patrón temático (función textual), y el tipo de procesos que aparecen codificados en cada uno de ellos (función experiencial). En la cita 3, cuando describe su experiencia pasada, predominan los verbos que codifican procesos materiales (“di”, “participé”, “diseñamos”), con la excepción de dos procesos relacionales (“era”, “me convertí”) que describen atributos positivos de él mismo y que a su vez aluden a otro proceso material: coordinar, y un proceso mental (“advertí”) (Halliday, 1985; Eggin, 1994). En todos estos casos él es el actor principal y el tema tópico (función textual): es decir, se trata de narraciones sobre él y sus buenas acciones y atributos positivos en el pasado (función experiencial). De esta manera, en la narrativización de su experiencia pasada este maestro apela a una identidad discursiva reconocida a partir de una voz de logro y éxito profesional, y respaldada por otras voces institucionales (Aguiles Caballero, el subsecretario).

Por el contrario, en su discurso sobre su situación actual (cita 4) es notable el cambio de voz al desaparecer el yo como tema principal y surgir, en cambio, los otros (los estudiantes), donde él aparece indirectamente (el maestro) como el receptor de acciones negativas (“nos culpan”, “no nos quieren”). Este continuo cambio de voz en el Discurso del maestro permite distinguir una identidad marcada por un discurso de exilio/resentimiento: su condición actual de maestro de historia poco apreciado por los alumnos y con una fuerte carga laboral de horas clase es percibido a través del lente de un antiguo funcionario exitoso a merced del sistema. Este vaivén en su discurso permite advertir dos identidades institucionales en conflicto: la primera, asumida como un logro y la segunda, como una imposición.

Por lo que respecta a sus creencias sobre la lectura, el maestro declaró que la historia de México es como una novela en la que interesa saber quiénes son los héroes y quiénes los villanos, a la vez que destacó la importancia de aprender la información fac-

tual (fechas, nombres) expresadas en los textos, pues “la historia está plasmada en todos los libros igual”.

En los acontecimientos de lecturas observados en su clase, los estudiantes, por turnos, leyeron en voz alta un texto de corte enciclopédico con información sobre algunos hechos históricos, y posteriormente el maestro ofreció su propia interpretación sobre lo leído. En esta clase, fue evidente la distancia y la relación jerárquica con los estudiantes, lo que confirmó las bajas expectativas hacia ellos enunciadas por el maestro en la entrevista. Así, al preguntarle sobre la participación de los estudiantes y las oportunidades que tienen para discutir los textos el maestro respondió que “el problema es que se pierde mucho tiempo en un análisis que de antemano intuyo que no se va a hacer”.

Por otro lado, este maestro declaró que la historia es altamente formativa porque permite a los estudiantes familiarizarse con los problemas del país. Para este maestro, su clase sirve para “promover la unidad nacional y solidarizarse con los problemas del país”. En este sentido, sus creencias no son muy diferentes de las expresadas por la maestra Osuna, aunque ambos maestros destacan contenidos diferentes en la asignatura.

### **Las creencias de los maestros sobre la historia**

Ambos maestros asumieron una postura positivista y maniquea de la historia, ya que ésta permite al sujeto que observa los acontecimientos históricos “juzgar” a los protagonistas y clasificarlos en “héroes o villanos”. Esta postura, consensada aparentemente al interior de las academias, influye de manera clara en sus creencias sobre lo que debe ser enseñado en el espacio de la asignatura. Para los estudiantes, arguyen estos maestros, conocer la historia de México deviene en una postura de “solidaridad ante los problemas nacionales” e implica el “desarrollo del amor patrio”. Expresado en otros términos, la función de la asignatura para estos maestros se ubica en términos de la cohesión ideológica que le confieren al desarrollo de la “identidad nacional”. A pesar de estas coincidencias, estas creencias adquieren expresiones diferentes a la hora de poner en práctica su ejercicio como docentes: un maestro le dio más peso a los conocimientos factuales (contenido declarativo), mientras que la otra destacó los rasgos y “hazañas” de los “héroes de la historia nacional” y el “amor a la patria” (contenido actitudinal). En este sentido, es posible afirmar que ambos maestros expresaron creencias arraigadas a nivel institucional y profesional/personal, pues como bien afirma Giroux,

como instituciones activamente comprometidas con formas de regulación moral y social, las escuelas presuponen nociones fijas de identidad nacional y cultural. Como educadores que actúan como agentes de producción, circulación y uso de formas particulares de capital cultural y simbólico, los maestros desempeñan inevitablemente un papel político (Giroux, 1996, p. 43, en inglés el original).

En este sentido, no sorprende que la crítica superficial de ambos maestros a las prácticas de literacidad dominantes (los programas y el currículo) fueran formuladas en términos de la extensión y no del contenido o la coherencia de los programas.

### **La experiencia de los maestros de literatura**

#### *La maestra Camacho: entre lo público y lo privado*

De los cuatro maestros entrevistados, la maestra Camacho es la que cuenta con mayor educación formal y experiencia docente. Al igual que la maestra Osuna, ésta cuenta con formación normalista, y posteriormente continuó sus estudios en la universidad pública de su estado natal en el norte del país, en donde obtuvo la licenciatura en Letras Españolas, y un diplomado en Lingüística Estructural; además de la especialidad en Lengua y Literatura por la Normal Superior de su estado. Su trayectoria docente a lo largo de 26 años —de los cuales los últimos 16 habían transcurrido en esta institución— incluye experiencia en todos los niveles: primaria, secundaria, preparatoria y universidad. Mientras fue maestra universitaria fue coautora de dos libros de taller de lectura y redacción para estudiantes universitarios.

En esta institución la maestra fue fundadora del Bachillerato Internacional, en donde, hasta ese momento, había impartido la clase de literatura durante los últimos 16 años. En el momento de realizar la entrevista la maestra enseñaba por primera vez literatura a los alumnos del bachillerato nacional, y su carga laboral era de 39 horas, de las cuales 30 eran frente a grupo.

Desde el inicio la maestra proporcionó respuestas directas a cada pregunta (función interpersonal) con la información sobre su formación y su experiencia docente, así como sus opiniones sobre la importancia de la asignatura (función experiencial). Así, la maestra puso énfasis en la importancia de su materia para los estudiantes de bachillerato:

El estudiante necesita aprender a expresarse primeramente tanto en forma oral como en forma escrita, pero también necesita aprender todas las fases



de la lectura, necesita no nada más la lectura de comprensión, necesita llegar hasta la lectura crítica para que realmente pueda interpretar los textos a los que se va a enfrentar durante su carrera universitaria, entonces aquí en la preparatoria se deben sentar las bases para que el alumno aprenda a ser un alumno crítico, y solamente eso se logra mediante la lectura (entrevista 3, cita 1).

En este fragmento, la maestra señala el papel fundamental que tiene la literatura en la formación de los estudiantes para llegar al siguiente nivel educativo, y destaca algunos aspectos particulares del tipo de formación que se espera para los estudiantes. No obstante, esta maestra manifestó su insatisfacción con los estudiantes del programa nacional, ya que “no ven la utilidad de la materia; es como estar hablando con una pared”. De igual manera, al tener un doble referente en su experiencia docente (el bachillerato internacional y el nacional), la maestra fue muy clara en sus críticas a las prácticas de literacidad dominantes en el programa nacional:

A mí se me hace un poco difícil establecer, digamos algunos parámetros de comparación entre el nacional y el internacional, porque son dos programas diferentes y la finalidad de ellos también es... son objetivos algunos a largo plazo como el internacional y a corto plazo el del nacional [...] sin embargo el programa del nacional yo considero que está estructurado en forma, digamos, muy técnica, muy teórica; hace falta que el alumno aprenda a leer entre líneas, aprenda a desmenuzar textos, aprenda a despertarle, o sea más que todo, que se le despierte en el alumno el deseo por la lectura [...] si los programas estuvieran más encaminados a que el alumno... a despertarles el amor por la lectura, yo pienso que sería el objetivo final del programa... desgraciadamente en parte se cumple pero en una buena parte es muy técnico, muy teórico y darle a conocer al alumno elementos teóricos sin una práctica es como sembrar en el desierto (entrevista 3, cita 2).

En esta cita, si bien la maestra inicia comentando la dificultad de responder una pregunta que atañe sólo a uno de los programas que ella enseña, el conector “sin embargo” como elemento de cohesión y contraste (función textual) abre el camino a un juicio claro, codificado mediante un enunciado en primera persona con un verbo cognitivo (“yo considero”) que permite conocer su postura hacia las prácticas dominantes en el currículo nacional. Así, destaca los problemas de contenido, las ausencias (hace falta), lo que constituiría un buen programa (si estuvieran), y, mediante un adverbio (desgraciadamente) termi-

na con un juicio valorativo sobre los resultados de tener un programa inadecuado.

No obstante, es importante tener en mente que la crítica abierta al currículo nacional es contextualizada en el espectro más amplio que le brinda su experiencia en el bachillerato internacional (BI), que a lo largo de su discurso se percibe como un contraste entre la educación pública y la privada. Si tenemos en cuenta que para tener acceso al programa internacional los estudiantes de esta institución tienen que pasar por un riguroso proceso de selección, que además implica un costo elevado por parte de los padres de familia para cubrir los materiales y exámenes externos, y que los grupos no sobrepasan los 20 alumnos, no sorprende la referencia a la educación privada, ya que se trata, para los estudiantes, de una experiencia “privada” en una institución pública. Esta percepción fue reforzada por sus comentarios sobre las diferencias entre la formación que ofrecen la educación pública y la privada:

Los [estudiantes] que vienen de escuelas oficiales no traen lectura previa, son raros los que traen lectura previa, los que vienen de escuelas particulares, algunos de ellos traen lectura previa, vienen acostumbrados a leer un libro por mes o alguna cosa por el estilo o a entregar un reporte, etc. Pero como tienen taller de lectura y redacción en primero y segundo semestre, cuando nosotros los tenemos en tercero ya esa secuencia que traían se perdió (entrevista 3, cita 3).

Yo les corrijo la libreta [...] por ejemplo, estos alumnos no están acostumbrados a esta famosa libreta. Yo porque trabajé muchos años en el colegio particular y pues la libreta era algo así como de cajón, pero aquí no, y yo este es el primer semestre que trabajo con el [bachillerato] nacional, yo siempre he trabajado con el internacional, este es el primer semestre que trabajo con ellos (entrevista 3, cita 4).

En estas citas es posible identificar el mismo contraste entre un programa y otro, aunque en este caso el contraste abarca la formación que reciben los alumnos en las escuelas públicas a diferencia de la que reciben en las privadas, una clara referencia también a su propia experiencia como maestra en instituciones privadas. En este sentido, es posible identificar una identidad institucional (maestra de educación pública) que se contrapone a otra identidad institucional que aparece codificada casi como una identidad por afinidad a partir de experiencias compartidas dentro de un sistema y condiciones particulares (maestra en escuela privadas, del BI).

Es esta experiencia la que parece teñir la crítica al programa nacional en el discurso de esta maestra, y debido al marcado uso de los deícticos (“estos alumnos”, “aquí”), su discurso es similar al del maestro González por la codificación de la experiencia actual mediante un doble referente (“aquí”/“allá”; “estos”/“aquellos alumnos”). En ese sentido, la crítica a las prácticas de literacidad evidentes en el programa nacional se extienden a una crítica que abarca todo el sistema de educación pública. A pesar de ello y de una trayectoria que la identifica claramente como una maestra altamente calificada en su disciplina, la maestra se declaró incompetente para modificar, en sus clases, los contenidos y los objetivos del programa; debido, en parte, al tamaño de los grupos (por arriba de 50 alumnos), y a las decisiones tomadas por la academia:

Nosotros estamos supeditados al presidente de la academia, y entonces si la academia acuerda que no se va a leer en este semestre porque está muy cargado el programa de aspectos teóricos, entonces no leemos más que lo que viene en el libro de texto [...] El problema es que si la academia, los compañeros maestros que integran la academia deciden la mayoría que este semestre no se lee, pues no se lee, ése es el problema (entrevista 3, cita 5).

Por lo que respecta a los eventos de lectura-escritura observados en sus clases, éstos fueron primordialmente la lectura en voz alta por parte de los alumnos de cuentos breves publicados en el único libro que los estudiantes leyeron durante el semestre: un libro de texto con contenidos principalmente teóricos sobre la literatura. Estas actividades parecen confirmar su impotencia para mejorar las prácticas institucionalizadas en el sistema, en general, y en esta institución, en particular; a pesar de estar convencida del fracaso al que conducen al estudiante. No obstante, su crítica tocó puntos medulares sobre los problemas que aquejan la educación pública, al menos en esta área: incongruencia entre objetivos y contenidos, tamaño de los grupos, tiempo asignado a la materia y, sobre todo, la carga laboral y las condiciones de trabajo de los maestros.

### *El maestro Torres: correspondencia entre lo institucional y la afinidad*

De los cuatro entrevistados, el maestro Torres es el único que se considera nativo de la ciudad donde, al momento de la entrevista, llevaba 22 años como maestro en esta institución. A pesar de haber nacido en el sur de país, haberse mudado desde una edad

muy temprana y haberse formado en las instituciones locales le permite distinguirse como uno de los pocos maestros originarios del lugar. Su formación fue dentro de la Escuela Normal Estatal donde obtuvo el grado de maestro con especialidad en Lengua y Literatura, y posteriormente cursó un posgrado en educación. Su experiencia docente abarca 22 años como maestro en el área de lengua en esta institución, y un año como maestro de secundaria en la institución aledaña a la preparatoria, y en la cual él cursó sus estudios de ese nivel. Su carga laboral en ese momento eran 30 horas, de las cuales 24 eran frente a grupo.

Al igual que la maestra Camacho, éste proporcionó la información solicitada mediante respuestas breves y concisas. Así, fue muy claro al expresar su opinión sobre el papel de la literatura en la formación de los alumnos:

Es la base, es el sustento que permite al alumno encontrar diferentes formas de apoderarse de un escrito para perfeccionar su capacidad en cuanto a léxico, en cuanto al desarrollo crítico del pensamiento (entrevista 4, cita 1).

A pesar de que este maestro expresó su frustración con la falta de motivación de los estudiantes para la lectura en general, y para la literatura en particular, fue el único de los cuatro maestros entrevistados que manifestó estar constantemente buscando formas de despertar en los estudiantes el interés por la lectura. Por ejemplo, al preguntarle su opinión sobre el programa del curso, respondió lo siguiente: “me parece bueno, me parece que el programa, aunque lo hagan a tres mil kilómetros de distancia, me parece que, en su conjunto, está ajustado... es bueno”. Sin embargo, a diferencia de la maestra Camacho, el maestro Torres declaró que, además del libro de texto requerido para el curso, él asignaba a sus estudiantes dos novelas recomendadas en el programa y una colección de cuentos y leyendas de una autora regional. Esta “regionalización” de los contenidos del programa fue un tema recurrente en su discurso: “Ahora mismo estoy en el proceso de... de ver cómo voy a implementar y regionalizar el conocimiento sobre el tema leyenda”. Vale la pena señalar que al hacer explícita la necesidad de incluir contenidos más acordes al contexto de los estudiantes este maestro evidencia su postura hacia las prácticas de literacidad dominantes, anticipada por el conector “aunque” en su comentario anterior: la distancia geográfica y probablemente cultural entre los dictados nacionales y el contexto local.

Al enseñar un género literario merced a los textos de una autora regional este maestro subvierte las prácticas dominantes

tanto en el currículo nacional como en la institución; en su lugar, rebasa los aspectos técnicos o teóricos del programa tan criticados por la maestra Camacho, e incluye la experiencia literaria mediante textos cuyos contenidos pueden resultar familiares para los estudiantes, con lo cual a su vez subvierte tanto el canon literario como las expectativas de los estudiantes: “[los estudiantes] tienen bloqueado aquí literatura; piensan, ¿no? El Quijote de la Mancha”. De hecho, llama la atención el énfasis en este aspecto que en un momento fue expresado como una obligación compartida con los estudiantes:

ayer se los decía a los alumnos: tenemos que ver a veces materiales que sean más regionales y en ese sentido ahora van a analizar Las leyendas de Tijuana, de Sor Abeja, que es un libro excelente (entrevista 4, cita 2).

En este ejemplo, el maestro codifica un proceso verbal (“decía”) seguido por discurso directo en el cual, mediante un enunciado declarativo modulado por el verbo tener, expresa una obligación/necesidad de los estudiantes, responsabilidad que él asume como propia al utilizar el pronombre en plural y, con ello, atenúa la voz de la autoridad y la distancia entre él y los estudiantes (función interpersonal con los estudiantes).

Estos ejemplos ilustran un discurso dominante en la entrevista con este maestro: a través de su clara identidad regional fue posible escuchar la voz de un maestro comprometido. No con el sistema público y federal, como en el caso de la maestra Osuna; o en cierta medida con la educación privada, como en el caso de la maestra Camacho. Los referentes expresados en su entrevista codifican el compromiso de este maestro con estos/sus estudiantes en esta institución y un contexto compartido por ambos. De hecho, fue esta misma identidad la que surgió hacia el final de la entrevista al cuestionar mi familiaridad con la literatura regional y las leyendas locales (función interpersonal):

A propósito, ¿ya leíste las Leyendas de Tijuana? ¿no? Está interesante, a los chamacos les emociona. Hay una leyenda muy bonita que se desarrolla aquí justamente donde estamos... yo viví aquí desde un año de edad [...] aquí crecí, aquí hice mi kinder [...] me tocó bañarme en esa alberca que está aquí, y cuando yo agarro esa leyenda y la empiezo a leer viví con ella con un susto, con un temor de que se me fuera a aparecer porque lo contaban los adultos, ¿no? [...]. Entonces imagínate, todo eso se lo digo a los chamacos, ahora léanla y ya, empezamos a comentar y discutir, eso es lo que a mí me ha permitido interesarlos en la literatura (entrevista 4, cita ).

En esta última cita es posible distinguir un discurso diferente al de los otros maestros en, al menos, dos aspectos: el tono informal en el tuteo y la inversión de papeles entre entrevistador y entrevistado, así como el énfasis en un referente inmediato (aquí viví, aquí crecí, aquí estudié). Así logra un doble juego: por un lado minimiza la distancia interpersonal y la jerarquía (tuteo), y por el otro me lleva a un terreno en el cual él es la autoridad y, por ello, el que tiene derecho a cuestionar (tenor, función interpersonal).

A pesar de la aparente aceptación por parte de este maestro de las prácticas dominantes de literacidad presentes en el programa nacional, su insistencia en la necesidad de enseñar a los autores regionales mostró una cara diferente: en vez de privilegiar la teoría se concentró en la lectura de textos representativos de los géneros estudiados; en vez de leer a autores consagrados (p. ej. Cervantes) optó por compartir sus conocimientos sobre las tradiciones locales y la literatura regional.

Por otro lado, los eventos de lectura observados en clase consistieron en una discusión grupal sobre las características del género novelesco a partir de las características de las telenovelas.

## **DISCUSIÓN**

A lo largo de las entrevistas, los D/discursos de los maestros proporcionaron el acceso a sus creencias sobre la asignatura, la literacidad y las prácticas institucionalizadas de literacidad. De igual manera, el análisis de las entrevistas permitió analizar estas creencias a la luz de los Discursos e identidades que emergieron en la narrativización de su experiencia. El cuadro de la p. 63 resume los resultados más sobresalientes.

Para los dos maestros de historia, el contenido en sus clases constituye un instrumento importante para imbuir en sus estudiantes una fuerte ideología nacionalista, a pesar de que esta perspectiva adquiere diferentes formas en sus prácticas docentes. De acuerdo a estas premisas la literacidad en el dominio de la enseñanza de la historia significa, para la primera maestra, la lectura acrítica de los textos sobre los actos de los héroes nacionales; mientras que el segundo maestro se inclinó más hacia la memorización de datos puntuales. Ambos maestros declararon estar de acuerdo con el contenido del currículo nacional, aunque expresaron su frustración por la extensión del programa.

Las entrevistas de los maestros de literatura ofrecieron un panorama diferente. Ambos maestros coincidieron en caracterizar la asignatura en términos de lo que implica la lectura crítica,

Dominio	Entrevistas	Creencias sobre el dominio y su enseñanza	Creencias sobre el currículo	Creencias sobre la lectura en ese dominio	Eventos de lectura observados	Discurso	Identidad
HISTORIA	Maestra Osuna	Formar en los "valores históricos". Ideología del nacionalismo	Muy amplio. No hay problemas de contenido	Restringir el acceso a textos que enuncian una visión particular del país	Lectura de biografías de "héroes" nacionales	Vocación normalista, compromiso con el sistema federal	Como rasgo natural/institucional
	Maestro González	Solidaridad con los problemas del país	Muy amplio. No hay problemas de contenido	Todos los textos dicen lo mismo	Lectura del libro de texto con la interpretación del maestro. Resalta información factual: datos, fechas, nombres	Discurso de la administración pública. Voz de la autoridad en el pasado, resentimiento en el presente. A merced del sistema	Como una construcción discursiva en el pasado, como una imposición en el presente
LEER	Maestra Camacho	Competencia lingüística. Herramienta para llevar a cabo una lectura crítica	Enfatiza aspectos teóricos. No permite desarrollar una postura crítica	Necesaria para desarrollar la formación lectora de los estudiantes	Lectura de un libro de texto con los contenidos del programa	Discurso con un doble referente: educación pública vs. educación privada	Como un rasgo institucional y por afinidad
	Maestro Torres	Desarrollo de la competencia lingüística y el pensamiento crítico	Propuesta distante con contenidos pertinentes. Distancia cultural	Necesidad de regionalizar el contenido para volverlo accesible a los estudiantes	Lectura de fichas con información sobre el género novela. Relación con los conocimientos previos de los estudiantes	Identidad regional, compromiso local-institucional	Como un rasgo institucional y por afinidad

aunque sólo uno de ellos (la maestra Camacho) criticó explícitamente el contenido del currículo nacional por el énfasis en los aspectos teóricos de la literatura. Su crítica, no obstante, fue codificada de manera tal que abarcó el sistema de educación pública, y al hacer una comparación constante entre el programa y los estudiantes del bachillerato internacional, su crítica alcanzó a los estudiantes inscritos en el programa nacional. Esta visión se hizo más evidente al aceptar las limitaciones del currículo nacional y su incapacidad para modificarlo en la práctica; sin embargo, es importante señalar que esto fue, en parte, producto de su pesada carga laboral y del número de alumnos por grupo, una condición que ella fue clara en señalar como uno de los peores rasgos de la educación pública. En contraste, el cuarto maestro aceptó estar de acuerdo con los contenidos del currículo, aunque su evidente identidad regional matizó su Discurso con una voz de resistencia hacia las prácticas de literacidad dominantes. Esta aparente contradicción fue resuelta en el aula en virtud de la enseñanza del contenido curricular (los géneros literarios) mediante la lectura de autores regionales, una clara muestra de su compromiso con la institución y con el contexto sociocultural de los estudiantes.

## **CONCLUSIÓN**

Partir de una distinción entre los eventos y las prácticas de literacidad me permitió abordar aspectos poco estudiados de la práctica docente, tales como la identificación y análisis de algunos elementos no visibles que en buena medida orientan las rutinas y procedimientos en el aula. Las creencias de los maestros constituyen un aspecto crucial de esas prácticas; en el caso de la literacidad, estudiar las creencias a la luz de las trayectorias personales y la representación que de ella construyen los sujetos permite entender las reglas institucionales, sociales y culturales que regulan el acceso a determinado tipo de textos y posturas ante ellos.

Por otro lado, el análisis del discurso basado en los postulados de la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 1978, 1985; Eggins, 1993; Gee, 1999) constituyó una herramienta útil en el análisis de las entrevistas para explorar las identidades y los Discursos de los maestros.

En las entrevistas, el contexto de la situación (campo: entrevista sobre las creencias de cuatro maestros sobre su disciplina, la asignatura particular y las prácticas de literacidad; tenor: relación entre una investigadora de la universidad pública estatal y cuatro maestros de bachillerato; formal en tres casos, relativa-



mente informal en el cuarto; modo: preguntas y respuestas; comunicación oral frente a frente) determinó en gran medida el discurso de los cuatro maestros y su representación de la experiencia (función experiencial), su relación conmigo como entrevistadora/investigadora, así como con los objetos de su discurso (función interpersonal); y sus narraciones, preguntas, organización temática y deixis (función textual).

En el caso de este estudio, la resistencia tácita de al menos dos maestros a proporcionar directamente la información solicitada (función interpersonal), así como su distanciamiento del contexto inmediato y, en un caso (el maestro González), la profesión docente, dejó en claro mi posición como alguien ajeno a la institución, a la profesión, y a este nivel educativo. A pesar de que sólo una maestra (la maestra Camacho) realizó una crítica puntual y abierta a las prácticas de literacidad dominantes en el currículo nacional y consensadas en la institución, su referente en el discurso fue el contraste entre el currículo nacional y un riguroso programa curricular (el bachillerato internacional), así como su experiencia en la educación privada, por lo que atribuyó su fracaso para promover la lectura crítica entre los estudiantes a un sistema de educación pública deficiente (contenidos, condiciones de trabajo y número de alumnos por grupo). Por el contrario, una maestra (la maestra Osuna) expresó su satisfacción con el sistema educativo en general, y con su experiencia en particular. Esto a su vez se vio reflejado en su práctica docente, en la cual la clase de historia fue vista como un espacio para promover entre los estudiantes una ideología anquilosada del nacionalismo y de lo que es la identidad nacional, y la lectura como una actividad restringida con pocas oportunidades para el desacuerdo y la lectura crítica.

Por otro lado, a pesar de su aceptación explícita del currículo nacional, el discurso y la práctica docente de un maestro de literatura (el maestro Torres) transformó las prácticas dominantes mediante la regionalización del contenido y, al menos en un momento, invirtió los papeles de entrevistador/entrevistado para cuestionar mi conocimiento sobre este tema (modo interpersonal).

Mediante las narrativas de desplazamiento (el maestro González y la maestra Camacho), y el Discurso institucionalizado sobre la enseñanza de la historia (la maestra Osuna), fue posible percibir en dos de ellos la aceptación de las prácticas de literacidad dominantes; en un tercer caso (la maestra Camacho) fue claro el rechazo a estas prácticas como también fue evidente la impotencia para modificarlas ante los acuerdos instituciona-

les; sólo en un caso, mediante una fuerte identidad regional y profesional, un maestro (el maestro Torres) cuestionó la pertinencia de esta ideología.

Estos resultados son un intento limitado por acceder al mundo interior de los maestros: sus trayectorias, sus percepciones, sus logros y sus frustraciones. Abordarlo desde el dominio de dos disciplinas específicas, y circunscribirlo al terreno de las prácticas de literacidad me permitió explorar formas exitosas de adaptar prácticas dominantes poco afortunadas, así como identificar algunas prácticas institucionalizadas que inciden negativamente en la formación lectora de los estudiantes. Es necesario realizar estudios sistemáticos que consideren a los maestros como sujetos reales con trayectorias, saberes e ideologías específicas, que en mucho pueden contribuir a mejorar la educación en el país.

#### REFERENCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1986), *Speech genres & other late essays*, Texas, University of Texas Press.
- BARTON, D. y Hamilton, M. (2000), "Literacy practices" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanić (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp. 7-15.
- BARTON, D., Hamilton, M. e Ivanić, R. (2000), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.
- BORKO, H., Flory, M., Cumbo, K. (1993), "Teachers' ideas and practices about assessment and instruction: a case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning and accountability practices", reporte técnico, Los Ángeles, National Center for Research and Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST).
- BORKO, H. y Putnam, R. (1996), "Learning to teach", en P. Berliner y R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, pp. 673-708.
- BRIENDLEY, R. y Schneider, J. J. (2002), "Writing instruction or destruction: lessons to be learned from fourth-grade teachers' perspectives on teaching writing", en *Journal of Teacher Education*, núm. 53, pp. 328-331.
- CALDERHEAD, J. (1996), "Teachers: Beliefs and Knowledge", en P. Berliner y R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, pp. 709-725.
- CASSANY, D. (2005), "Los significados de la comprensión crítica", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 26.
- CHOULIARAKI, L. y Fairclough, N. (1999), *Discourse in late modernity*, Edimburgo, Edinburg University Press.
- EGGINS, S. (1993), *An introduction to systemic functional linguistics*, Londres, Continuum.
- FAIRCLOUGH, N. (1995), *Critical discourse analysis: the critical study of language*, Londres, Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2004), "Semiotic aspects of social transformation and learning" en R. Rogers (ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp.225-236.
- GEE, J. P. (2001), "Identity as an analytic lens for research in education", en *Review of Research in Education*, núm. 25, pp. 99-125.
- (2000), "The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanić (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp. 180-196.
- (1999), *An introduction to discourse analysis, theory and method*, Nueva York, Routledge.
- (1996), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, Nueva York, Falmer Press.

- GIROUX, H. (1996), "Is there a place for cultural studies in colleges of education?" en H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren y M. Peters (eds.), *Counter narratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Nueva York, Routledge, pp. 41-58.
- GUMPERZ, J. J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HAIG, E. (2001), "A study of the application of Critical Discourse Analysis to ecolinguistics and the teaching of eco-literacy" en *Studies of Language and Culture*, núm. 22, pp. 205-226.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985), *Introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- (1978), *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, Londres, Edward Arnold.
- HAMILTON, M. (2000), "Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp.
- HANEY, J.J., Czerniak, C. M., y Lumpe, A. T. (1996), "Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands", en *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 33, pp. 971-993.
- HEATH, S. (1983), *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1981), *"In vain I tried to tell you": essays in Native American ethnopoetics*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- (1974), *Foundations of sociolinguistics*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1972), *Language in the inner city: studies in black English vernacular*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- MARCELO, C. (1987), *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC.
- MAYBIN, J. (2000), "The new literacy studies: context, intertextuality and discourse", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp. 197-209.
- MIRAS, M., Solé, I. y Castells, N. (2000), "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores" en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 21, pp. 12-20.
- MONI, K., van Kraayenoord, C. y Baker, C. (1999), "English teachers; perceptions of literacy assessment in the first year of secondary school" en *Australian Journal of Language and Literacy*, núm. 22, pp. 1-25.
- PAJARES, M (1992), "Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct", en *Review of Educational Research*, núm. 62, pp. 303-332.
- POULSON, L., Avramidis, R., Fox, R., Medwell, J., y Wray, D. (2001), "The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing" en *Research Papers in Education*, núm. 16, pp. 271-292.
- QUIROZ, R. (1987), *El maestro y el saber especializado*, Documento DIE núm. 4, México, DIE.
- RICHARDSON, V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach" en J. Sikula, T. J. Buttery, y E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, pp. 102-119.
- ROGERS, R. (2004), "An introduction to Critical Discourse Analysis in education" en R. Rogers (ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-18.
- ROGERS, R. (2002), "Between contexts: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities" en *Reading Research Quarterly*, núm. 37, pp. 248-277.
- SMYTH, J. (1997), "Teaching and social policy: images of teaching for democratic change" en Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Londres, Kluwer Academic Publishers, pp. 1081-1143.
- STREET, B. (1995), *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Nueva York, Longman Publishing.
- TATTO, M. T. (1998), "The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice" en *Journal of Teacher Education*, 49, pp. 66-77.
- TITSCHER, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000), *Methods of text and discourse analysis*, Londres, Sage Publications.
- VAN DRIEL, J., Beijgaard, D. y Verloop, N. (1999), "Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge" en *Journal of Research in Science Education*, núm. 38, pp. 137-158.

# Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel

RUBÉN CERVINI\*

En este trabajo se analizan los efectos de la escuela y del aula en el rendimiento del alumno en Lengua y Matemáticas del último año de la escuela secundaria en Argentina. Se utiliza el Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario - 1998, realizado por el Ministerio de Cultura y Educación. El archivo analizado es de 68 803 estudiantes en 2 527 aulas en 915 escuelas de 20 estados. Los datos se analizan con la metodología de modelos jerárquicos lineales o “multinivel”, con modelos de cuatro niveles (estado, escuela, aula, alumno). Como variables de “control” se incluyen características personales del alumno (origen social, género, recursamiento escolar) y de la composición de aulas y escuelas. El análisis muestra que esas variables explican casi exclusivamente la varianza entre-escuela. Después de controlar este efecto, la varianza entre-aula (efecto aula) es más importante que la de entre-escuela (efecto escuela). Hay indicios de que la variación de la (in)equidad educativa es más pronunciada entre-aulas dentro de la escuela, que entre escuelas. Se extraen algunas implicaciones para la investigación y la política en esta área.

*In this article, the schools and classrooms effects on mathematics and language achievement of student at the last year of secondary education in Argentina is investigated. Data on a total of 68 803 students in 2 527 class of 915 schools in 20 states from the Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario 1998 (High School National Census) were considered. Student's math and language scores were based on standard tests applied to the students at the end of the academic year. Using multilevel modeling techniques with four levels (student, classroom, school and state) it was found that the student background and compositional characteristics explain a large proportion of 'between school' variance. After controlling for this, class effect (intra-school variance) became more important than the school effects (between-school variance). It was observed that the inter-class (in)equity variation is stronger than the between school (in)equity variation. Some implications for research and policy are drawn from the analysis.*

Rendimiento escolar/ Educación secundaria/ Modelo multinivel/ Análisis estadístico/ Argentina  
*School performance / Secondary education / Multilevel model / Statistic analysis / Argentina*



Recibido: 28 de noviembre de 2005

Aprobado: 30 de mayo 2005

\* Maestro en Ciencias Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en Administración Educativa de la Universidad del Valle/OEA, Colombia. Actualmente es profesor-investigador de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), donde dirige el proyecto de investiga-

ción Calidad y equidad en la educación media de Argentina. Entre sus publicaciones recientes está: (2004), “Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México (3º y 4º grados en educación básica)”, en *Cuadernos de Investigación* núm. 7, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Correo electrónico: racervini@arnet.com.ar

## INTRODUCCIÓN

La hipótesis central del paradigma de efectividad escolar es que ciertas características de la institución escolar tienen un efecto propio sobre el logro de aprendizaje del alumno, aun después de considerar los efectos de los antecedentes del alumno y de la composición socioeconómica de la escuela. Numerosas investigaciones han avalado esta hipótesis en relación con los logros en Matemáticas (Bosker y Witziers, 1996; Knuver y Brandsma, 1993; Mortimore *et al.*, 1988; Opdenakker y Van Damme, 2001; Phillips, 1997; Rutter *et al.*, 1979; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997).

Pero, por otra parte, es sabido que el alumno aprende en el aula, y no en la escuela como totalidad. Varios estudios han registrado la importancia del “efecto del aula” —práctica pedagógica, características del maestro, etc. (Fraser *et al.*, 1987; Hextall y Mahony, 1998; Hill y Rowe, 1996; Opdenakker y Van Damme, 2000; Reynolds *et al.*, 1994; Scheerens y Bosker, 1997; Scheerens y Creemers, 1989; Teddlie, 1994)—. En última instancia, entonces, son las características de lo que sucede en el aula las que determinan el grado de efectividad de una escuela; “escuelas efectivas son las que pueden lograr aulas efectivas” (Creemers, 1994, p. 201).

En los estudios de tipo correlacional multinivel (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995) existen diferentes formas de modelar conjuntamente ambos efectos (Boske, Creemers y Scheerens, 1994). La disyuntiva más simple es entre efecto directo y efecto indirecto. El modelo indirecto (Boske, Creemers y Scheerens, 1994, p. 170) o de acoplamiento (D’Agostino, 2000) asume que “las características de la organización escolar influyen [en] las prácticas de enseñanza, las cuales a su vez influyen sobre el logro” (D’Agostino, 2000, p. 201). En este caso, las propiedades de la institución actuarían como facilitadoras (Creemers y Reezigt, 1996) y el efecto escuela estaría mediado totalmente por el efecto aula. En el modelo directo (Boske, Creemers y Scheerens, 1994, p. 167) o de medioambiente (D’Agostino, 2000), en cambio, se asume que “el medio ambiente de la escuela influye al alumno, adicionalmente al efecto de las experiencias en el aula” (*ibid*, p. 201). Diversos autores se han adherido a esta hipótesis (Bosker y Scheerens, 1994; Brookover *et al.*, 1979; Teddlie y Stringfield, 1993).

En ambos casos, el efecto escuela es la proporción de la varianza de los logros promedios de las escuelas que puede ser

explicada específicamente por características institucionales de la escuela; de la misma forma, el efecto aula se refiere a la proporción de la variación de los rendimientos promedios de las aulas dentro de la escuela que se explica por características del aula (práctica de enseñanza, maestro, etc.). Ambas estimaciones suponen que los efectos de los antecedentes individuales y familiares del alumno y de la composición socioeconómica y académica de la escuela han sido previamente controlados (estadísticamente). Sin embargo, diversos trabajos recientes (Angus, 1993; Coe y Taylor, 1998; Gerwitz, 1998; Hatcher, 1998; Slee, Weiner y Tomlinson, 1998; Thrupp, 2001a; 2001b) han cuestionado la validez de las conclusiones de gran parte de las investigaciones sobre efectividad escolar, debido a que no se ha prestado suficiente atención al efecto del contexto social de la escuela, efecto que se supondría pequeño y transmitiría la impresión de que la escuela actúa independientemente de tal determinación (Slee, Weiner, With Tomlinson, 1998; Thrupp, 2001a). Por ello, actualmente los investigadores coinciden en la necesidad de incluir mediciones sobre composición socioeconómica y académica del alumnado, condición imprescindible para extraer conclusiones válidas acerca de ambos efectos.

El objetivo general del presente estudio es determinar la importancia relativa del efecto escuela y del efecto aula en la explicación de la variación total del rendimiento en matemáticas y lengua del último año de la escuela secundaria en Argentina, con base en el Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario-1998, realizado por el Ministerio de Cultura y Educación. Con tal finalidad, se utiliza la metodología de modelos jerárquicos lineales o multinivel, se adopta el enfoque del modelo directo y se consideran no sólo variables extraescolares individuales del alumno, sino también algunas características de la composición del alumnado en el aula y en la escuela.

Dado que ambos efectos —escuela y aula— pueden ser independientes entre sí, determinar sus pesos relativos en el sistema educativo no sólo es relevante para la contrastación de la hipótesis central del paradigma de la efectividad escolar, sino también por sus implicaciones para la política en el sector educativo y para una comprensión más adecuada y completa del funcionamiento del sistema educativo.

## **ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

En todos los países que fueron incluidos en el Second International Mathematics Study de la International Association

for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y que especificaron los niveles aula y escuela en el análisis, el efecto aula (varianza clase/maestro intra-escuela) sobre el logro de los alumnos del segundo grado de la secundaria superó notablemente al efecto escuela (varianza entre-escuela), que en algunos casos es prácticamente inexistente (Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989, tabla 8.2, pp. 794), constatación que apoya la tesis de que “el enfoque de ‘clases efectivas’ es más fuerte que el de ‘escuelas efectivas’” (*ibid.* p. 798). En su revisión de estudios respecto a diversas materias y niveles, Cuttance (1998) concluye que la variación entre-clase/maestro llega hasta 60%, mientras que la variación entre-escuela oscila entre 8% y 19%. Con alumnos del final del colegio secundario, Rowe, Turner y Lane (1999) encuentran que la varianza clase/maestro es de 59%, mientras que la de la escuela sólo llega a 5.5%. Ciertamente, todos estos antecedentes refuerzan la tesis del predominio del efecto aula, en un modelo indirecto o de acoplamiento en cuanto al efecto escuela.

Una reciente revisión (Luyten, 2003) encuentra 16 estudios que considera adecuados para determinar los pesos relativos de los efectos maestro y escuela sobre los resultados en matemáticas y lengua del nivel primario o secundario. Los estudios se organizan de acuerdo a tres tipos posibles de comparación: clases paralelas (el mismo grado), grados diferentes y materias diferentes. Dado que el objetivo del autor es el efecto maestro, y no el del aula en general, las dos primeras comparaciones deben contar con la identificación del profesor cuando se trata del nivel secundario. Además, considera que, de esas dos, la más adecuada para extraer conclusiones acerca del efecto maestro es la comparación de clases paralelas (diferentes grupos del mismo grado con docentes diferentes). Todos los estudios incluyen algún predictor de capacidad cognitiva (IQ, logro previo) anterior a la prueba de logro, condición necesaria para optimizar la estimación de los efectos de control. En las tres investigaciones que cumplen con esas condiciones, el efecto escuela —alrededor de 10% de la varianza total— es mayor que el efecto maestro en matemáticas, pero similar en lengua. Por eso, el autor concluye que “el predominio de los efectos maestro sobre los efectos escuela no es inevitable” (Luyten, 2003, p. 46). Entre los siete estudios sobre materias diferentes, predomina la mayor varianza intra-escuela, es decir, el efecto maestro es mayor que el efecto escuela. En este mismo sentido y con base en los datos de TIMSS para Australia (casi 13 mil alumnos de los grados séptimo y octavo en Australia), Webster y Fisher (2000) encuentran que la

variación total del logro en matemáticas se compone de 7.6% entre-escuela, 33.9% entre-aula y 58.5% entre-alumno.

Para matemáticas del final del primer año de la secundaria en Bélgica (Flandes), Opdenakker y Van Damme (2000) estiman en 19.6% la varianza entre-escuela y 23.2% la varianza entre-clase dentro de la escuela. Para el segundo año, en cambio, informan 29% y 26%, respectivamente. Por otro lado, en lengua del primer año, la varianza entre-escuela es estimada en 32.5% mientras que la entre-aula es de 23.2%; ya para el segundo año, los porcentajes son 29% y 25%, respectivamente (Opdenakker *et al.*, 2002). Por tanto, en primer año hay un nítido predominio del efecto escuela sobre el logro en lengua, pero no en matemáticas. Al año siguiente, el efecto escuela es mayor en ambas asignaturas, aunque de forma moderada. En un informe más reciente (De Jong, Westerhof y Kruiter, 2004), sobre el primer año de la secundaria en los Países Bajos y con base en clases paralelas de matemáticas, el predominio del efecto escuela es extremo: la varianza escuela se estima de 30%, al tiempo que la relativa a la entre-aulas dentro de la escuela es de 10 por ciento.

En resumen, si bien algunas revisiones o investigaciones avalarían la hipótesis de que “las clases son por lejos más importantes que la escuelas en la determinación de cómo los niños se desempeñan en la escuela” (Muijs y Reynolds, 2001, p. vii), otras sugieren que el efecto escuela podría ser igual o mayor al efecto aula, dependiendo de la materia (matemáticas o lengua), nivel (primaria o secundaria) y grado del alumno. Por tanto, el interrogante merece ser investigado en diferentes contextos educativos.

*Número de niveles especificados.* Actualmente predomina el uso de la técnica de modelos jerárquicos lineales o multinivel cuando se trata de analizar datos jerárquicamente anidados, como los del presente estudio: alumnos que pertenecen a un aula o clase, que está dentro de una escuela, que pertenece a una provincia o estado. Esta metodología se considera más adecuada que los modelos tradicionales de regresión ordinaria de mínimos cuadrados, cuyo principio de independencia de los residuos no es respetado en datos con estructura jerárquica, donde cada observación individual no es totalmente independiente (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995).

La primera decisión a tomar en el análisis multinivel es determinar la cantidad de niveles. En un estudio reciente, Opdenakker y Van Damme (2000) exploran los efectos causados por las diferentes combinaciones posibles en tal decisión. En particular, constatan que la omisión de un nivel intermedio



“causa una sobreestimación de la varianza perteneciente al nivel inmediatamente superior y al nivel inmediatamente inferior al nivel ignorado” (*op. cit.*, p. 108). Además, la omisión afecta los errores estándares de los interceptos en los niveles incluidos y puede causar estimaciones de coeficientes inestables de regresión de variables definidas en el nivel superior o inferior al nivel omitido.

Otro aspecto a considerar con relación a los niveles incluidos es el posible efecto del número de agrupamientos en cada nivel. Normalmente, los estudios no disponen de un número importante de aulas o grupos de alumnos del mismo grado en el interior de la escuela, es decir, la mayor parte de las escuelas en las muestras estudiadas consta de dos o tres aulas. Es razonable pensar que la estimación de la variación de ese nivel pueda estar afectada por este constreñimiento metodológico.

*Composición.*<sup>1</sup> La mayoría de las investigaciones empíricas recientes han reportado un efecto propio y muy significativo de las medidas de composición socioeconómica y cultural de la escuela sobre el logro del alumno (Bryk y Raudenbush, 1992; Caldas y Bankston, 1997; Nuttall *et al.*, 1989; Opdenakker y Damme, 2001; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Strand, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Willms y Raudenbush, 1989), conclusión válida también para composición intelectual o de antecedentes de logro (Teddlie y Reynolds, 2000), sea en la educación primaria (Leiter, 1983) como en la secundaria (Resh y Dar, 1992; Strand, 1997; Opdenakker y Van Damme, 2001; Tymms, 2001). De hecho, el significado y la magnitud del efecto composición del alumnado, y sus relaciones con los factores más próximos al aprendizaje escolar, continúan siendo temas de actualidad de la investigación educativa.<sup>2</sup>

*Composición, escuela y aula.* Más allá de cual sea la distribución de la varianza inicial (bruta) entre aula/maestro y escuela, el dato más relevante, en cuanto insumo para la evaluación y diseño de la política educativa, es el perfil de esa distribución una vez que se halla controlado el efecto de los factores extra-escolares (individuales y grupales). Algunos estudios informan que, cuando se controlan los efectos de las características individuales del alumno y de la composición, el efecto escuela desaparece casi totalmente, sea en el nivel primario (Muijs y Reynolds, 2003; Webster y Fisher, 2000) o secundario (Opdenakker *et al.*, 2002), o se torna inferior al efecto aula (Opdenakker y Van Damme, 2000). Otros, en cambio, reportan una persistencia del predominio del efecto escuela sobre el efecto aula (De Jong, Westerhof y Kruijer, 2004; Luyten y De Jong, 1998).<sup>3</sup>

1. La composición es un agregado, en el nivel de escuela o de aula, de alguna característica del alumno individual. El efecto composición supone “controlar” previamente el efecto de la variable correspondiente en el nivel del alumno.

2. Véase el vol. 37 del *International Journal of Educational Research* dedicado exclusivamente al efecto composición (agregado de aptitud, estatus socioeconómico, género y etnia de los alumnos), y su distinción y relaciones con los efectos de los compañeros (*peer effects*).

3. Es importante observar que en esos dos estudios no es posible saber el efecto de la composición socioeconómica de la escuela, sea porque no incluyen tal medición en el análisis, sea porque la incluyen pero estiman su efecto conjuntamente con el de algunos factores escolares.

*Variaciones en la inequidad (o eficacia distributiva).* Finalmente, los recientes desarrollos metodológicos han impulsado la investigación de las diferencias entre-escuela respecto del grado de incidencia de los factores de inequidad (origen social, género, etnia del alumno). Los modelos jerárquicos lineales permiten determinar *a)* si la magnitud del efecto de los factores de inequidad varía dentro de los diversos niveles de agregación (Lam, Wong y Ho Lai-ming, 2002; Nuttall *et al.*, 1989; Opdenakker y Van Damme, 2001; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Schreiber, 2002), *b)* los efectos de los factores de inequidad sobre aquella variación (Lee y Bryk, 1998; Schreiber, 2002), *c)* las posibles interacciones entre los factores individuales y contextuales de inequidad (Lee y Bryk, 1998; Opdenakker y Van Damme, 2001); *d)* la eficacia distributiva de las escuelas, mediante los residuos por niveles y para diferentes grupos de alumnos (Lee y Bryk, 1998; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Thomas, 2001).

*Antecedentes en Argentina.* Estudios recientes han estimado la magnitud del efecto de los antecedentes extraescolares del alumno (origen social, género) y de la composición del alumnado, tanto en el nivel primario (Cervini, 2002) como secundario (Cervini, 2005). En este último, otros dos aspectos han sido considerados: el sector de dependencia (público *vs.* privado) y la orientación curricular (bachiller y comercial *vs.* técnico) de la escuela. Los establecimientos privados reclutan alumnos de un origen social más favorable que los públicos. Por otra parte, las escuelas secundarias se diferencian por la orientación curricular. Mientras que en las escuelas del bachillerato predominan contenidos humanistas y en las comerciales los relativos al funcionamiento de la empresa, las escuelas técnicas están orientadas a las diferentes actividades de la producción. Los análisis han demostrado la importancia de considerar ambos aspectos (Cervini, 2003b; 2003a). Finalmente, se ha encontrado que las escuelas difieren respecto del grado en que los factores individuales de inequidad inciden en la distribución de los aprendizajes y que, además, son más eficaces con los alumnos de origen social favorecido, con los varones y con los no recursadores, al tiempo que la (in)equidad del género, el recursamiento y el 'capital cultural objetivado' varían según ciertas características del contexto (Cervini, 2004, p. 12).

Sin embargo, todos estos análisis no han diferenciado los niveles aula y escuela, por tanto, no han investigado la magnitud de los efectos de ambos niveles, ni las posibles diferencias entre los efectos de la composición de ambos niveles sobre el

logro de aprendizaje; por otra parte, algunos de esos análisis se han referido exclusivamente al logro de matemáticas, omitiendo el de lengua; en otros casos se han excluido del análisis a las escuelas de orientación técnica. El presente trabajo pretende llenar estos vacíos.

## OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es conocer el efecto escuela y el efecto aula sobre la variación del rendimiento en matemáticas y en lengua de los alumnos del último año de la escuela secundaria en Argentina, una vez controlados los efectos de las características familiares e individuales del alumno, y de la composición de escuelas y aulas. Este objetivo se desglosa en las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tan importante son el aula (o clase) y la escuela en la explicación de las diferencias en el rendimiento de matemáticas y de lengua al final del colegio secundario? Es decir, ¿cuál es la importancia relativa del efecto escuela y del efecto aula sobre los logros escolares? ¿Cuál es la consecuencia de ignorar el nivel aula? ¿Existe alguna relación entre el número de aulas dentro de las escuelas incluidas en la muestra, y la magnitud de los efectos estimados?
2. ¿En qué medida las diferencias de rendimiento entre las escuelas y entre las aulas dentro de las escuelas son atribuibles a:
  - 2.1. La dependencia (público *vs.* privado) y la orientación curricular (bachillerato/comercial *vs.* técnica) de la escuela?
  - 2.2. Las características personales y familiares de los estudiantes?
  - 2.3. La composición del aula y de la escuela?
3. ¿La intensidad de la incidencia de los factores individuales del alumno varía entre aulas y escuelas? ¿Cuál es la relación entre aleatoriedad en el nivel aula y en el nivel escuela? ¿La composición de aulas y escuelas influye sobre la magnitud del efecto de los factores de inequidad del alumno individual?

La formulación de estos objetivos conlleva algunas limitaciones. En primer lugar, no es posible inferir conclusiones acerca del efecto docente. Para que ello fuese posible debería contarse con la identificación de cada docente y elegir una sola sección

4. Archivos en <http://dineece.me.gov.ar/dineece/bases/Bases.php?codmenu=090102>, consultado el 20 de abril de 2005.

por docente en la escuela. En este caso, se estarían comparando resultados de secciones con diferentes docentes y, por tanto, las variaciones encontradas podrían imputarse, por ejemplo, a prácticas pedagógicas diferentes (Luyten, 2003). Ello no es posible en el presente estudio porque no se cuenta con la identificación del docente. Puede ser que algunos profesores de la muestra estén en dos o más aulas en la misma escuela. Según la hipótesis de que el docente mantiene la misma estrategia pedagógica y que sus resultados tenderían a ser similares en las diferentes aulas donde enseña, la duplicación de docentes conduciría a una menor variabilidad en las diferencias de resultados entre las aulas dentro de la escuela. Por lo tanto, la estimación de la varianza entre-aula en el presente estudio muy probablemente subestima la varianza entre-docente.

En segundo lugar, no se cuenta con una buena medición de logro anterior, o de aptitud o capacidad del alumno. En gran parte de los estudios, la idea de efectividad supone el “control” por ese tipo de medición, dado su alta eficacia como predictor del logro actual. En el presente estudio, el único indicador proxy disponible es el antecedente de repetición escolar del alumno. La operacionalización del concepto de “efectividad” tiene esta limitación.

En tercer lugar, no se pretende identificar “factores escolares” específicos, ni menos aún, estimar la magnitud de sus posibles efectos sobre el rendimiento, aspectos que serán abordados en futuros trabajos. Sin embargo, los efectos de la dependencia (pública/privada) y de la orientación curricular de la escuela podrían reflejar la incidencia de factores típicamente escolares. Además, las estimaciones de las varianzas residuales en los niveles aula y escuela, después de “controlar” por los factores extra-escolares, es el punto de partida para establecer hipótesis iniciales acerca de la magnitud de las influencias de aquellos factores.

## **METODOLOGÍA**

*Datos.* Los datos provienen de pruebas estandarizadas de matemáticas y de lengua, y de un cuestionario del estudiante, aplicados en el Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario-1998, realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.<sup>4</sup> Todos los instrumentos fueron autoaplicados. Se incluyen todos los estudiantes con información en ambas pruebas y que pertenezcan a secciones (aulas) con información válida para 20 o más estudiantes en escuelas con dos o más secciones (aulas). Bajo estas condiciones, el archivo queda

conformado por 68 803 estudiantes en 2 527 secciones de 915 escuelas en 20 estados.<sup>5</sup>

*Variables.* Las variables dependientes son los puntajes obtenidos por el alumno en pruebas estandarizadas de matemáticas y lengua. Las variables independientes son *a)* la dependencia y orientación de la escuela, *b)* las características individuales del alumno y *c)* la composición de la escuela.

a) Dependencia y orientación curricular de la escuela:

- Privada: gestión privada = 1; gestión pública = 0;
- Técnica: escuela técnica = 1; escuelas bachillerato o comercial = 0;

b) Características del alumno: se refieren a capital económico y cultural de la familia, género y antecedentes académicos del alumno, y se definen de la siguiente forma:

- Bienes+servicios: disponibilidad (Sí = 1; no = 0) de 14 bienes de uso durable y servicios en el hogar.
- Educación padres: suma del nivel educativo del padre y de la madre (14 puntos); 1 = ninguno; 7 = universitario completo. Cuando la información del padre (madre) está ausente (missing), se asigna el valor de la madre (padre).
- Libros+didácticos: compuesto por:
  - Libros: disponibilidad de libros en el hogar: de 1 a 5, donde 1 = menos de 10; 5 = más de 100;
  - Didácticos: Disponibilidad de libros, fichas y apuntes escolares: 1 = ninguno; 2 = algunos; 3 = todos;
  - Procedimiento de conformación de libros+didácticos: *a)* se recodifica libros 1 = 0; 2 = 0.20; 3 = 0.40; 4 = 0.60; 5 = 0.80, y *b)* se suma con didácticos.
- Femenino: mujeres = 1; hombres = 0.
- Recursador: 1 = alumno que repitió al menos una vez; 0 = alumno que no repitió.

c) Las mediciones de composición del aula o de la escuela son los promedios o los porcentajes de cada variable individual del estudiante en el aula o en la escuela. Se denominan con el mismo nombre de la variable individual de origen, agregándoles la terminación *\_escu* o *\_aula*, según sea composición de escuela o aula, respectivamente. Así por ejemplo, *educación\_aula* se refiere al nivel educativo promedio de los padres de los alumnos en un aula cualquiera. Por tanto, quedan definidas tantas mediciones de composición como variables del alumno individual.

5. Para el análisis, el estado de Buenos Aires se divide en Gran Buenos Aires (Conurbano) y resto del estado. En el relevamiento no fueron incluidos los siguientes estados: Córdoba, Entre Ríos, Formosa, La Pampa y La Rioja.

Todas las variables no-dicotómicas han sido estandarizadas, con media cero y desviación estándar de 1. Es una forma de centrar en torno de la gran media (Bryk y Raudenbush, 1992) y las estimaciones de los efectos son directamente comparables. De esta forma, el coeficiente expresa cuánto aumentará (+) o disminuirá (-) la variable dependiente por cada unidad adicional de desvío estándar en la variable independiente.

*Dependencia y orientación curricular:* cada escuela está clasificada por la gestión o dependencia (pública o privada) y por la orientación curricular (bachillerato/comercial o técnicas). Casi todas las escuelas técnicas son públicas. Ambas dicotomías pueden implicar diferencias significativas, tanto en la composición socioeconómica cuanto en las características de la práctica de enseñanza o la gestión y organización de la escuela.

Los bienes y servicios en el hogar (capital económico) y el nivel educativo alcanzado por los padres (capital económico y cultural) han sido extensamente utilizados como mediciones del origen social del alumno en la investigación social y, en general, registran una alta asociación con el rendimiento escolar. Éste es también el caso de libros en el hogar (capital cultural objetivado) y de libros y materiales didácticos escolares. Se decidió utilizar una combinación sumativa de estos dos últimos indicadores porque ésta posee una capacidad predictiva superior a la obtenida cuando ambos componentes actúan por separado.

Las diferencias de género en el logro de matemáticas es un tema recurrentemente investigado. En su revisión de un centenar de investigaciones, Friedman (1989) concluye que no hay diferencia entre sexos, y si la hay, es a favor de las mujeres. Para los primeros años de la secundaria algunas investigaciones informan ventajas para las mujeres (Tsai y Walberg, 1983), otras para los hombres (Hilton y Berglund, 1974) y otras para ninguno (Fennema y Carpenter, 1981). Para el final del colegio secundario, sin embargo, la gran mayoría de las investigaciones reporta ventajas para los hombres (Friedman, 1989).

Dado que no se dispone de ningún indicador específico del nivel de logro académico antecedente del alumno, se utiliza el episodio de recursamiento como un indicador proxy.

*Técnica de análisis.* Para el análisis de las relaciones entre el rendimiento y las diferentes variables se utilizó el programa MLwiN (Goldstein *et al.*, 1998), basado en el método de análisis estadístico por niveles múltiples o modelos jerárquicos lineales (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992;

Goldstein, 1995). Los datos permiten definir modelos con cuatro niveles de agrupamiento: el estudiante (nivel 1), el aula (nivel 2), la escuela (nivel 3) y el estado (nivel 4). Este último nivel se incluye sólo con el objeto de no sobreestimar las variaciones entre-escuela y entre-aula, focos de interés de este trabajo.

*Estrategia de análisis y modelos empíricos.* El análisis se desarrolla en siete etapas; las seis primeras corresponden a los objetivos 1 y 2; la última responde a los interrogantes del tercer objetivo.

I. Modelos vacíos (nulo o incondicional): partición inicial de la varianza de matemáticas y lengua, sin ningún predictor. Se procesan cuatro modelos multinivel con el objeto de evaluar los efectos aula y escuela iniciales, sin control (bruto). Los modelos se expresan como sigue:

I.1. Escuela-alumno	Rendimiento <sub>ik</sub> = $\beta_{0ik}$ cons;	$\beta_{0ik} = \beta_0 + v_{0k} + e_{0ik}$
I.2. Aula-alumno	Rendimiento <sub>ij</sub> = $\beta_{0ij}$ cons;	$\beta_{0ij} = \beta_0 + \mu_{0jkl} + e_{0ij}$
I.3. Estado-escuela-alumno	Rendimiento <sub>ikl</sub> = $\beta_{0ikl}$ cons;	$\beta_{0ikl} = \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + e_{0ikl}$
I.4. Completo	Rendimiento <sub>ijkl</sub> = $\beta_{0ijkl}$ cons;	$\beta_{0ijkl} = \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl}$

En el modelo Completo (I.4), con los cuatro niveles de agregación, Rendimiento<sub>ijkl</sub> es el puntaje obtenido en matemáticas o en lengua por el alumno *i* en el aula *j* en la escuela *k* en el estado *l*; *cons* es una constante = 1 y  $\beta_{0ijkl}$  es un parámetro asociado a *cons*, con  $\beta_0$  de logro promedio estimado (Parte fija), y  $f_{0l}$ ,  $v_{0kl}$ ,  $\mu_{0jkl}$  y  $e_{0ijkl}$  son "residuos" en los ámbitos del estado, escuela, aula y alumno, respectivamente, cantidades aleatorias, no correlacionadas, normalmente distribuidas, con media = 0 y cuyas varianzas respectivas ( $\sigma_f$ ,  $\sigma_v$ ,  $\sigma_\mu$  y  $\sigma_e$ ) deberán ser estimadas. Esta misma notación se mantiene para los modelos restantes.

II. Dependencia y orientación curricular. En el modelo vacío de cuatro niveles (I.4) se incluyen las variables referidas al sector de gestión y a la orientación curricular. El modelo se expresa así:

$$\text{Rendimiento}_{ijkl} = \beta_{0ijkl} \text{cons} + \beta_1 \text{Privada}_{kl} + \beta_2 \text{Técnica}_{kl}$$

$$\beta_{0ijkl} = \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl} \quad (\text{II})$$

donde  $\beta_1$  es un parámetro que expresa la distancia entre los rendimientos promedios de escuelas públicas y de las priva-

das, y  $\beta_2$  y expresa esa distancia, pero entre escuelas de orientación bachillerato/comercial y de orientación técnicas ( $\beta_2$ ). Dado que ambas variables corresponden al nivel escuela, no se incluyen los sufijos  $i$  (nivel alumno) y  $j$  (nivel aula).

III. Factores individuales del alumno. Al modelo en (II) se le adicionan las características sociodemográficas y escolares del alumno individual y de su familia:

$$\begin{aligned} \text{Rendimiento}_{:ijkl} &= \beta_{0ijkl} \text{cons} + \beta_1 \text{Privada}_{jkl} + \sum \beta_2 \text{Técnica}_{jkl} + \sum \beta_3 \text{Familia-alumno}_{:ijkl} \\ \beta_{0ijkl} &= \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl} \end{aligned} \quad (\text{III})$$

donde  $\sum \beta_3$  es un conjunto de parámetros a ser estimados que expresan las relaciones entre el rendimiento, por un lado, y las características socioeconómicas y culturales de la familia del alumno, el género y el recursamiento del alumno (diferencias promedio entre el logro de hombres y mujeres; y entre alumnos recursadores y no recursadores), por el otro.

IV. Composición del aula. Al modelo en (III) se le adiciona la composición sociodemográfica y escolar del aula:

$$\begin{aligned} \text{Rendimiento}_{:ijkl} &= \beta_{0ijkl} \text{cons} + \beta_1 \text{Privada}_{kl} + \beta_2 \text{Técnica}_{kl} + \sum \beta_3 \text{Familia-alumno}_{:ijkl} \\ &\quad + \sum \beta_4 \text{Composicion\_aula}_{jkl} \\ \beta_{0ijkl} &= \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl} \end{aligned} \quad (\text{IV})$$

donde  $\sum \beta_4$  es un conjunto de parámetros a ser estimados que expresan las relaciones entre el rendimiento, por un lado, y la composición socioeconómica y cultural del aula, por el otro. Al ser definidas en el nivel del aula, no se incluye el sufijo  $i$  (nivel alumno).

V. Composición de la escuela. Al modelo en (III) se le adiciona la composición de la escuela:

$$\begin{aligned} \text{Rendimiento}_{:ijkl} &= \beta_{0ijkl} \text{cons} + \beta_1 \text{Privada}_{jkl} + \beta_2 \text{Técnica}_{jkl} + \beta_3 \text{Familia-alumno}_{:ijkl} \\ &\quad + \sum \beta_5 \text{Composición\_escuela}_{kl} \\ \beta_{0ijkl} &= \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl} \end{aligned} \quad (\text{V})$$

donde  $\sum \beta_5$  es un conjunto de parámetros a ser estimados que expresan las relaciones entre el rendimiento, por un lado, y la composición socioeconómica y cultural de la escuela, por el otro. La composición escuela no incluye los sufijos  $i$  (nivel alumno) ni  $j$  (nivel aula).



VI. Modelo final (parte fija). El modelo empírico completo se expresa así:

$$\begin{aligned} \text{Rendimiento}_{ijkl} = & \beta_{0ijkl} \text{cons} + \beta_1 \text{Privada}_{jkl} + \sum \beta_2 \text{Técnica}_{jkl} + \sum \beta_3 \text{Familia-alumno}_{ijkl} + \\ & + \sum \beta_4 \text{Composición\_aula}_{jkl} + \sum \beta_5 \text{Composición\_escuela}_{jkl} \\ \beta_{0ijkl} = & \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl} \end{aligned} \quad (\text{VI})$$

VII. Aleatorización (parte aleatoria). Los modelos anteriores suponían que la intensidad de la asociación entre logro y factores individuales (pendientes  $\beta$ 's) era similar en todas las aulas y escuelas. Para evaluar si en realidad varía (objetivo 3) se aleatoriza el coeficiente de cada factor al nivel aula y escuela, es decir, se permite que la correlación varíe (aleatorización) en el nivel aula y escuela. En este caso, mientras que la estimación del intercepto (promedio) es la varianza de los promedios en aulas o escuelas alrededor de la media global de logro, la estimación del coeficiente en la parte aleatoria es la varianza del efecto de la variable en cada aula o escuela alrededor del efecto promedio estimado. Con la finalidad de simplificar el análisis, se supone que la covariación entre intercepto y pendiente es no significativa. A modo de ejemplo, la aleatorización de la variable educación padres en el nivel aula, se expresa así:

$$\begin{aligned} \text{Rendimiento}_{ijk} = & \beta_{0ijkl} \text{cons} + \beta_{1j} \text{educación padres}_{ijk} \\ \beta_{0ijkl} = & \beta_0 + f_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl} + e_{0ijkl} ; \beta_{1j} = \beta_1 + \mu_{1j} \end{aligned}$$

La única diferencia importante con los modelos anteriores es que ahora el coeficiente  $\beta$  tiene un subscrito  $j$  indicando que varía entre las aulas, compuesto por su valor promedio general ( $\beta_1$ ) y una parte aleatoria ( $\mu_{1j}$ ), con media cero y varianza a ser estimada ( $\sigma_{\mu 1}$ ). Este razonamiento es extensible a todos los niveles y factores que se están analizando.

## RESULTADOS

Modelos vacíos. En el cuadro 1 se presenta la descomposición de la varianza para diferentes modelos, según niveles especificados de agregación. Los rendimientos esperados en matemática y en lengua de un alumno aleatorio en un aula aleatoria en una escuela aleatoria y en una provincia aleatoria son 61.2% y 63.5%, respectivamente. Sin embargo, ese valor aumenta cuando se estima con base en un número menor de niveles. En el modelo alumno-escuela (I.1), las varianzas entre-escuela de matemáticas y de lengua son 42.1% y 36.5% de las varianzas

totales de ambas asignaturas, respectivamente. De este modelo se inferiría que el efecto escuela “bruto” es notablemente elevado, especialmente en matemáticas. Pero, cuando se omite el nivel escuela (I.2), la variación relativa en el nivel aula en matemáticas y lengua es 49.8% y 42.5%, respectivamente, es decir, superior a la registrada para la variación entre-escuela en el modelo anterior. Por otro lado, la variación entre-alumno cae significativamente en ambas materias. Ello es así porque se está incluyendo un nivel de agregación más próximo al alumno (el aula). Según estos datos, la mitad de la variación del rendimiento en matemáticas se explicaría por características del aula. El modelo estado-escuela-alumno (I.3) permite observar que la varianza entre-escuela del modelo I.1 se desdobra significativamente. Del efecto inicialmente atribuido a la escuela en I.1 en matemáticas y en lengua, un tercio y un cuarto, respectivamente, se debía en realidad a características de los estados. Cuando se toman en cuenta los cuatro niveles de agregación (I.4), la varianza entre escuela vuelve a descender, pesando ahora un poco más de 20% en ambas materias. También desciende abruptamente la varianza entre-alumno (o intra-aula), quedando próxima a su valor en el modelo I.2. Es decir, la inclusión de los niveles estado y escuela no altera la varianza entre-alumno del modelo que sólo contiene al aula como nivel superior del alumno (I.2). Por otra parte, los valores de la varianza entre-estado se mantienen inalterados. De cualquier forma, el efecto escuela bruto en matemáticas y lengua —23% y 22%, respectivamente— es superior al efecto aula —15% y 12%, respectivamente.

**CUADRO 1 • Resultados del análisis multinivel. Modelos vacíos**  
Descomposición (%) de la varianza en matemáticas y lengua

Niveles de agregación	I. Modelos vacíos							
	Matemáticas				Lengua			
	I.1	I.2	I.3	I.4	I.1	I.2	I.3	I.4
Promedio	67.5	67.3	61.3	61.2	68.2	67.9	63.5	63.5
Estado (%)	—	—	12.5	12.6	—	—	9.1	9.1
Escuela (%)	42.1	—	29.5	23.4	36.5	—	27.4	22.3
Aula (%)	—	49.8	—	14.8	—	42.5	—	12.1
Alumno (%)	57.9	50.2	58.0	49.2	63.5	57.5	63.5	56.3
Total (%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Otro aspecto a tener en cuenta respecto de estas estimaciones iniciales es el efecto que produce la cantidad de observaciones en el nivel aula. En el Anexo A se presenta la descomposición de la varianza del modelo vacío con cuatro niveles, según la cantidad de aulas en la escuela. Se puede apreciar que a medida que aumenta el número de aulas consideradas, aumentan las varianzas entre-alumno y entre-aula, al tiempo que disminuyen las del nivel escuela y estado. Si se consideran exclusivamente los establecimientos con cinco o más aulas para el análisis, el efecto bruto aula supera al efecto bruto escuela. Más adelante se comentan estas estimaciones cuando son ajustadas por los factores incluidos en el análisis.

En resumen, la idea de que cuanto mayor sea el número de niveles de agregación considerado, mayor será la estimación del efecto total de los niveles superiores al nivel alumno, se confirma sólo cuando el nivel de agregación omitido es el más próximo al alumno (aula). Por otra parte, los resultados revelan que la omisión del nivel aula produce una sobreestimación de las varianzas del nivel inmediatamente superior (escuela) e inferior (alumno). Si bien el efecto bruto- escuela parece superar ampliamente al efecto bruto- aula en ambas materias, la magnitud de este último es también muy significativa. Parece relevante, entonces, continuar con el análisis sólo del modelo completo (I.4). Por otro lado, se constata que el número mínimo de aulas por escuela disponible en la muestra incide sobre el perfil de la descomposición inicial de la varianza, aspecto que debe tenerse en cuenta para no inferir conclusiones incorrectas. En particular, cuanto menor sea el número de aulas por escuela, mayor es la probabilidad de subestimar el efecto aula y sobreestimar el efecto escuela.

*Los modelos ajustados.* A continuación, se incluyen las variables referidas al tipo de escuela, gestión y orientación curricular (Modelo II, cuadros 2a y 2b). Ambas variables son significativas en matemáticas, mientras que en lengua sólo la estimación de privada es significativa. En principio, entonces, debe esperarse que los alumnos de las escuelas técnicas obtengan rendimientos promedios superiores al de las escuelas bachillerato/comercial sólo en matemáticas, mientras que el de las escuelas privadas será superior al de las públicas en ambas materias. Por eso, *técnica* se extrae del análisis subsiguiente de lengua. Cuando ambas variables se incluyen en el modelo vacío, la varianza de los niveles estado y escuela disminuyen 20% en matemática y 25% en lengua. Como era de esperarse, no afectan la variación entre-

6. En general, se espera que las variables afecten principalmente a la varianza del nivel en el que están definidas. Así, por ejemplo, las variables individuales del alumno deberían afectar principalmente a la varianza del nivel alumno. Sin embargo, cuando la composición de los grupos (escuela) respecto a las variables explicativas individuales no es igual para todos ellos, se producirá también una caída de la varianza en el nivel de esos grupos (interesuela). Entonces, las variables explicativas del nivel individual (alumno) explicarán parte de la varianza individual y parte de la grupal.

aula. De acuerdo con estas estimaciones iniciales, una parte importante del efecto escuela expresaría la acción de ciertas características institucionales vinculadas a las dicotomías público-privado y técnica-bachiller/comercial.

En el Modelo III se incluyen las características individuales del alumno y su familia. Con ello se pretende ajustar las estimaciones teniendo en cuenta las características individuales del alumno. Todas las variables tienen un efecto estadísticamente significativo sobre el rendimiento de matemáticas y lengua, con excepción del indicador compuesto por bienes y servicios en el hogar, aspecto que ya ha sido analizado en trabajos anteriores (Cervini, 2004; 2005). Entonces, cuanto más alto es el nivel educativo de los padres y la disponibilidad de libros y material didáctico en la casa, mayores serán los rendimientos esperados en ambas materias, aunque esta predicción es más fuerte en lengua que en matemáticas. En relación con los varones, el rendimiento esperado de las mujeres es más bajo (-) en matemáticas (cuadro 1a) y más alto en lengua (cuadro 2b), siendo esta última distancia mucho mayor que la primera. Finalmente, los alumnos recursadores obtienen rendimientos más bajos que los no-recursadores en ambas asignaturas.

Este conjunto de variable produce una caída significativa en todos los niveles de agregación, aunque la más pronunciada se verifica en la varianza entre-escuela, constatación que refleja el alto grado de segmentación socioeconómica de las escuelas.<sup>6</sup> Consistentemente, la disminución relativa del nivel alumno, donde más deberían afectar estas variables, es leve en lengua y casi inexistente en matemática.

El Modelo IV muestra las estimaciones recalculadas al incluir las variables del contexto o composición (socioeconómica, académica y de género) del aula. Esta inclusión significa controlar las estimaciones por las características contextuales del aula. Todas las variables tienen un efecto estadísticamente significativo, con excepción del porcentaje de mujeres en lengua. Por lo tanto, cuanto mayor sea el promedio del nivel educativo de los padres y/o de la disponibilidad de libro y material didáctico y/o el porcentaje de alumnos no recursadores en el aula, mayor será el rendimiento promedio obtenidos por sus alumnos, aun después de haber considerado las características individuales del alumno. No sólo los varones logran mejores rendimientos en matemáticas, sino que además la mayor proporción de ellos en el aula favorece a todos los alumnos en cuanto a su rendimiento promedio. Tal efecto contextual no existe para el caso de las mujeres en lengua.

CUADRO 2a • Resultados del análisis multinivel - Matemáticas					
Variables y niveles	Modelos multinivel ajustados				
	II	III	IV	V	VI
Privada	9.24 ***	7.44 ***	1.80 **	0.28	
Técnica	8.32 ***	7.48 ***	4.58 ***	3.59 ***	3.42 ***
Educación padres		1.37 ***	1.27 ***	1.30 ***	1.27 ***
Bienes+servicios		0.08			
Libro+didáctico		0.90 ***	0.87 ***	0.89 ***	0.87 ***
femenino		-0.88 ***	-0.84 ***	-0.86 ***	-0.84 ***
recursador		-3.82 ***	-3.59 ***	-3.71 ***	-3.59 ***
Educación_aula			2.62 ***		1.45 ***
libro_dida_aula			1.81 ***		1.45 ***
%femenino_aula			-0.68 ***		-0.51
% recursador_aula			-2.26 ***		-1.86 ***
Educación_escu				2.45 ***	1.11
libro_dida_escu				2.21 ***	0.95
%femenino_escu				-0.79 ***	-0.33
% recursador_escu				-2.76 ***	-1.29 ***
Niveles (%)					
Provincia	10.2	09.4	07.5	6.9	06.9
Escuela	18.4	15.4	09.7	9.1	09.4
Aula	14.9	13.9	12.9	13.9	12.8
Alumno	49.2	48.2	48.1	48.1	48.1
Total (%)	92.6	86.9	78.2	78.1	77.2
*** p ≤ 0.001					

Este conjunto de variables contextuales produce una caída muy importante en el efecto de la variable privada en ambas materias, indicando que la diferencia de rendimiento promedio entre los sectores público y privado se debe en gran medida a las características socioeconómicas y académicas del contexto escolar. También disminuye el efecto de técnica en matemáticas, aunque con una magnitud notablemente menor.

El contexto del aula explica muy poco de la varianza residual inter-aula del Modelo III, lo cual sugiere homogeneidad contextual de las aulas dentro de la escuela, es decir, las aulas no impli-

CUADRO 2b • Resultados del análisis multinivel: lengua					
Variables y niveles	Modelos multinivel ajustados				
	II	III	IV	V	VI
Privada Técnica	9.17 *** 0.87	6.88 ***	2.31 ***	1.07	
Educación padres		1.49 ***	1.27 ***	1.31 ***	1.27 ***
Bienes+servicios		-0.32			
Libro+didactico		1.23 ***	1.15 ***	1.17 ***	1.15 ***
femenino		4.21 ***	4.27 ***	4.28 ***	4.28 ***
recursador		-4.52 ***	-4.26 ***	-4.41 ***	-4.26 ***
Educación_aula			1.88 ***		0.95 ***
libro_dida_aula			1.51 ***		0.83 ***
%femenino_aula			-0.01		
%recursador_aula			-2.09 ***		-1.85 ***
Educación_escu				1.44 ***	0.71
libro_dida_escu				2.75 ***	2.02 ***
%femenino_escu				-0.09	
%recursador_escu				-2.25 ***	-0.91 ***
Niveles (%)					
Provincia	6.9	6.3	4.3	3.0	3.0
Escuela	16.7	13.6	8.9	8.2	8.6
Aula	12.2	11.0	10.3	11.1	10.2
Alumno	56.3	53.3	53.3	53.3	53.3
Total (%)	100.0	84.2	76.8	75.6	75.1
*** p ≤ 0.001					

can selectividad intra-escuela respecto de los indicadores analizados. En cambio, la varianza entre escuela cae abruptamente, lo cual sí indica alta segmentación de las escuelas con base en la composición de sus aula. Finalmente, y tal como era esperado, la varianza entre-alumno (o intra-aula) permanece inalterada.

En el Modelo V se consideran las variables de composición en el nivel escuela, dejando afuera las variables homólogas del nivel aula. De esta forma, se puede comparar y evaluar el grado de incidencia de la composición en ambos niveles. El perfil de los efectos es muy similar al obtenido con el Modelo IV. En

ambos modelos, las sumas de las varianzas residuales de los niveles de agregación superiores al alumno son muy similares, tanto en matemáticas (30%) como en lengua (alrededor de 22%).

En este modelo, el efecto de *privada* deja de ser significativo en ambas materias. Entonces, la diferencia de rendimiento entre sector público y privado es totalmente explicada por la selectividad socioeconómica y académica del alumnado de la escuela, y nada le debe a supuestas diferencias de gestión u organización, y menos aún a diferencias en sus prácticas educativas.

En el Modelo VI se incluyen todas las variables de composición que resultaran significativas en los modelos anteriores. Se consigue así la máxima explicación posible con base en las variables independientes consideradas. El conjunto de variables incluidas ha conseguido explicar 25% y 23% de la variación de los rendimientos de lengua y matemáticas en los modelos vacíos (I.4), respectivamente. Estos descensos de la varianza inexplicada se deben principalmente a la caída de la varianza inter-estado e inter-escuela, mientras que la varianza inter-aula ha disminuido levemente. Por tanto, gran parte de las diferencias de rendimiento promedio entre las escuelas son debidas a los llamados factores extra-escolares, los cuales tienen muy poca capacidad explicativa respecto de las diferencias entre aulas al interior de la escuela. Ahora, el residuo inexplicado del nivel escuela es inferior al correspondiente al nivel aula. Sin embargo, ambos residuos continúan siendo estadísticamente significativos.

Cabe efectuar una pregunta respecto de estas estimaciones. ¿A cuál de las variables de composición del aula se debe la (leve) caída de la variación entre-aula del modelo V al Modelo VI? (matemáticas: de 13.9% a 12.8%; lengua: de 11.1% a 10.2%) Para responderla, en el Modelo V se incluyen las variables de composición del aula una por vez y se recalculan las estimaciones correspondientes. Las estimaciones de la variación entre-aula obtenidas para cada variable en cada materia son:

	Matemáticas	Lengua
<i>Modelo V</i>	13.9%	11.1%
% <i>recursador_aula</i>	13.2%	10.3%
<i>libro_dida_aula</i>	13.4%	10.6%
<i>educación_aula</i>	13.4%	10.7%
% <i>femenino_aula</i>	13.9%	— —
<i>Modelo VI</i>	12.8%	10.2%

El porcentaje de recursadores en el aula es la variable de composición que tiene mayor peso en la explicación de las diferen-

cias de rendimiento promedio entre las aulas dentro de la escuela. En lengua, este aspecto de la composición explica casi todo el descenso de la varianza entre-aula del modelo V al VI. Existirían indicios, pues, de cierta selectividad académica en la distribución de los alumnos en las diferentes clases o aulas dentro de las escuelas, con una tendencia a concentrar a los alumnos más rezagados en determinadas aulas. El efecto detectado aquí es muy tenue. Sin embargo, es razonable suponer que si se hubiese dispuesto de una medición más fina y eficiente que la simple dicotomía repitiente/no repitiente, como por ejemplo, una prueba de logro anterior o de aptitud académica del alumno, la magnitud detectada de este efecto podría haber sido significativamente mayor.

En resumen, la tendencia de los datos sugiere que otros factores extraescolares no incluidos en el presente estudio, entre ellos el nivel de logro anterior o la aptitud académica del alumno, podrían aún aportar a la explicación de la varianza interescuela residual. Por el contrario, es muy poco probable que factores de ese tipo expliquen una proporción relevante de las desigualdades entre las aulas al interior de una misma escuela, con excepción de la composición académica del aula (el nivel de logro anterior o la aptitud académica del alumno), aunque su contribución difícilmente pueda igualar los residuos de ambos niveles. En consecuencia, la hipótesis de la importancia de los factores propios del aula (p. ej., práctica docente) parece respaldada por los datos.

*Aleatorización.* Finalmente, se analizan las estimaciones de la aleatorización del efecto de los factores en los niveles aula y escuela, efecto asumido como fijo en todos los modelos anteriores. Se desea elucidar tres aspectos: la existencia o no de variación de los efectos; la relación entre la aleatoriedad en aula y en escuela, y el probable efecto de los factores extraescolares individuales y contextuales de aulas y escuelas sobre la variación de los coeficientes. Con finalidad heurística, se presentan y analizan los resultados de cada paso del procesamiento de los datos. Se omite la presentación de las estimaciones de la varianza del rendimiento promedio y, con la finalidad de simplificar el análisis, se supone covariación cero entre rendimiento y efecto del factor. Los resultados se presentan en el cuadro 3 y se comentan y discuten por línea:

1. Cada variable es aleatorizada individualmente y sólo en un nivel a la vez (escuela o aula), en un modelo que contiene sólo a la propia variable, es decir, no es ajustado por las variables



independientes restantes. Inicialmente, todas las estimaciones de la varianza de los efectos resultaron significativas, tanto en el nivel escuela como en el de aula. Entonces, la intensidad del efecto de cada variable sobre el rendimiento difiere entre las aulas y las escuelas. Existen diferencias en el grado de (in)equidad institucional, lo que refleja disparidades en la capacidad institucional para compensar el efecto del origen social, el género o los antecedentes académicos del alumno. Además, existen claros indicios de que la variación de la desigualdad hombre/mujer es notablemente mayor que la existente entre recursadores y no-recursadores. En el nivel escuela, la estimación de la varianza de femenino (=10.1) casi duplica a la de recursador (=5.87). Por otra parte, todas las estimaciones de la varianza de los efectos en el nivel aula son superiores a las correspondientes del nivel escuela. Si bien este resultado era esperado, llama la atención que en prácticamente todos los factores y en ambas materias, la variación en el nivel aula al menos duplica a la del nivel escuela.

2. Cada variable es aleatorizada individualmente y en un nivel (escuela o aula) a la vez, en un modelo que contiene los factores individuales y grupales del Modelo VI (ajustado). Con algunas excepciones, los factores incluidos en este modelo producen una caída en el nivel de variabilidad de los efectos.
3. Cada variable es aleatorizada individualmente y en ambos niveles a la vez, en un modelo que contiene sólo la propia variable (no ajustado). Estos resultados permiten evaluar la incidencia de considerar simultáneamente el aula y la escuela como niveles de agregación. Las estimaciones del nivel aula se refieren a la variación de las líneas de regresión en torno a la línea de regresión de la escuela (intra-escuela), mientras que las estimaciones del nivel escuela expresan la variación de la línea de regresión de las escuelas en torno a la línea de regresión de cada estado (nivel 4). Tal como era esperado, ambas variaciones disminuyen cuando se las considera simultáneamente, aunque se observan consecuencias diferentes según el factor y la materia. En lengua, la variación en el nivel escuela deja de ser significativa en todos los factores, con excepción de femenino (=10.0). Entonces, los efectos del origen social, la disponibilidad de recursos didácticos y los antecedentes académicos sobre el rendimiento en lengua varían principalmente entre las aulas dentro de la escuela, y no entre las escuelas. En matemáticas, esto sucede sólo con libros+didácticos (=0.05). Los efectos del resto de los factores considerados varían en ambos niveles de agregación, aunque la

- variación en el nivel aula es notablemente superior a la verificada para el nivel escuela.
4. Todas las variables son aleatorizadas conjuntamente y en ambos niveles a la vez, en un modelo que contiene sólo las variables individuales (no ajustado por composición). Este modelo implica, por tanto, el ajuste por las variables individuales. El único cambio relevante respecto al modelo anterior es que la variación del efecto de educación padres deja de ser significativo en el nivel aula.
  5. Al modelo anterior se le adicionan las variables de composición del aula y la escuela. Las disminuciones de variación más evidentes son las relativas a femenino, tanto en aula como en escuela, y en ambas materias.

En general, los modelos que consideran solamente el nivel escuela o el nivel aula sobrestiman la variación del efecto de los factores en ambos niveles, es decir, las estimaciones de la variación de los efectos sobre el rendimiento en modelos que incluyen simultáneamente los niveles escuela y aula, y todos los factores analizados reducen significativamente las estimaciones basadas en modelos con sólo un factor y sólo un nivel. Las caídas son más acentuadas en el nivel escuela, con excepción del factor educación padres en matemáticas. La variación del efecto del género en lengua cae de forma similar en ambos niveles.

En lengua, el grado de (in)equidad varía sólo entre aulas, al interior de la escuela. La única excepción es femenino, que varía de forma similar en ambos niveles. Entonces, las escuelas exhiben niveles de equidad promedio relativamente similares en lengua, mientras que sus aulas difieren significativamente respecto a esa cualidad.

En matemáticas el comportamiento es más variado. El efecto del origen social del alumno varía entre escuelas y no entre las aulas dentro de la escuela. La disponibilidad de material didáctico, en cambio, tiene el mismo efecto en todas las escuelas, pero no entre las aulas. En este aspecto se asemejan ambas materias. Finalmente, los efectos de femenino y recursador varían tanto entre las escuelas como al interior de ellas, aunque lo hace con mayor intensidad en esta última.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La imagen acerca de la estructura del funcionamiento y de los resultados de la educación secundaria depende en gran medida de los niveles de agregación que se especifiquen en el análisis.

**CUADRO 3 • Resultados del análisis multinivel. Aleatorización del efecto de los factores en los niveles aula y escuela - matemáticas y lengua**

Aleatorización de ...	Educación padres		Libro+didácticos		Femenino		Repitiente	
	Aula	Escuela	Aula	Escuela	Aula	Escuela	Aula	Escuela
<i>Matemáticas</i>								
1. Cada factor en escuela o aula sin ajuste	1.31*	0.78*	2.21*	0.82*	20.9*	10.1*	11.2*	5.87*
2. Cada factor en escuela o aula con ajuste	1.25*	0.75*	2.09*	0.78*	18.9*	8.75*	12.0*	5.12*
3. Cada factor en escuela y aula sin ajuste	0.83*	0.50*	2.16*	0.05	17.6*	3.94*	8.69*	2.85*
4. Todos los factores en escuela y aula sin ajuste	0.55	0.51*	1.70*	0.04	16.7*	3.55*	8.32*	2.23*
5. Todos los factores en escuela y aula con ajuste	0.55	0.48*	1.74*	0.27	17.7*	3.10*	8.74*	2.62*
-Δ 1-5 (%)	58	39	21	67	15	69	22	55
<i>Lengua</i>								
1. Cada factor en escuela o aula sin ajuste	1.61*	0.70*	2.52*	0.81*	16.2*	14.1*	12.1*	5.47*
2. Cada factor en escuela o aula con ajuste	1.50*	0.73*	2.31*	0.72*	16.2*	11.4*	12.8*	5.82*
3. Cada factor en escuela y aula sin ajuste	1.38*	0.23	2.50*	0.03	11.2*	10.0*	9.99*	2.22
4. Todos los factores en escuela y aula sin ajuste	1.17*	0.31	1.93*	0.00	9.35*	9.66*	9.63*	1.70
5. Todos los factores en escuela y aula con ajuste	1.11*	0.32	1.98*	0.00	8.37*	8.17*	10.0*	2.06
-Δ 1-5 (%)	31	54	21	100	48	42	17	62
(*) Prob. ≤ 0.001								

Hasta muy recientemente, la gran mayoría de los estudios sobre la distribución de los rendimientos escolares han inferido conclusiones a partir de estimaciones obtenidas con modelos de sólo dos niveles, a saber: alumno y escuela. Con este tipo de modelos es muy probable concluir que la escuela hace una diferencia, apoyando así el supuesto básico del paradigma de efectividad escolar. Sin embargo, los resultados obtenidos cuando se adicionan otros niveles de agregación pueden cuestionar la validez o al menos atemperar la contundencia de esa conclusión.

En este trabajo se han incluido dos niveles adicionales: el aula y el estado. Esta operación ha permitido construir una imagen

más compleja de los resultados académicos del sistema de educación secundaria en Argentina, develando el verdadero significado de la eficacia escolar sugerida por los modelos con sólo dos niveles. Se demostró que tras la abultada magnitud de las desigualdades entre las escuelas, se escondían realmente las diferencias entre estados y entre aulas dentro de las escuelas. Cuando aula y estado son tomados en cuenta, las proporciones de la variación de los rendimientos en matemáticas y en lengua atribuibles a la escuela descienden a alrededor de 40%. Por otro lado, la inclusión del nivel aula deprime también la estimación de las desigualdades de rendimiento entre los alumnos, o sea, disminuye el sector de la variación del rendimiento que debería ser explicado por características individuales del alumno, ajenas a la responsabilidad del sistema educativo. La omisión de niveles de agregación importantes y más próximos al alumno, como el aula, conduce a sobreestimar las variaciones entre-alumno y entre-escuela. No es correcto, entonces, omitir cualquier nivel intermedio de agregación, como por ejemplo, el aula.

De cualquier manera, aula y escuela son inicialmente importantes para explicar las variaciones o desigualdades en los rendimientos, tanto de matemáticas como de lengua.

Aparentemente, qué pasa en las escuelas y qué sucede en el aula explicaría en gran medida por qué los alumnos difieren en sus niveles de aprendizaje. Y de ambos factores, la escuela tendría un mayor peso explicativo.

Sin embargo, esta imagen inicial no se sostiene totalmente cuando se consideran los efectos de las características individuales del alumno y de las características de la composición del alumnado, efectos que están más allá del control de la escuela, del director o del maestro. Al incluirlas en el análisis, se descubre que tales variables explican principalmente por qué el rendimiento promedio de las escuelas varía significativamente, pero ayudan muy poco a explicar por qué las aulas dentro de la escuela difieren en sus rendimientos promedios. Como consecuencia, la desigualdad entre las escuelas, una vez consideradas esas variables, se torna menor que las diferencias entre las aulas en el interior de las escuelas. Ese comportamiento expresa la existencia de un efecto contextual (socioeconómico, de género y de aptitudes académicas) en el nivel escuela, no detectado en el nivel aula. Por el contrario, el efecto de las variables de composición de las aulas se detecta principalmente en el nivel escuela, lo cual refleja que las aulas tienden a ser homogéneas a ese respecto, es decir, no existe selectividad intra-escuela, al menos respecto de las mediciones utilizadas.

Esta última afirmación debe ser aceptada con cierta reserva cuando se trata de la composición académica. El análisis detectó un efecto propio, aunque tenue, de este último aspecto en el nivel aula. Considerando que el indicador utilizado (proporción de alumnos recursadores en el aula) es un proxy de indicadores más fuertes y confiables (nivel de logro precedente, test de aptitud académica, test de inteligencia, etc.), debe asumirse que muy probablemente se está subestimando la incidencia de la composición académica del aula en la explicación de la varianza en ese nivel.

La varianza entre-escuela dejada sin explicar (residuo en el nivel escuela), que representa alrededor de 9.4% y 8.6% de la variación total del rendimiento en matemáticas y lengua, respectivamente, podrá ser explicada por otros factores extraescolares cuyas mediciones no han estado disponibles en este estudio, o por factores escolares, es decir, características de la institución escolar (organización, políticas, liderazgo, etc.). En cambio, esa misma varianza pero en el nivel aula —12.8% en ambas materias— será explicada más probablemente por factores o características del aula (práctica pedagógica, oportunidad de aprendizaje, características del maestro, clima de aprendizaje, etc.), es decir, factores propiamente escolares. Es en este nivel de agrupamiento, más cercano al alumno, donde sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, son sus particularidades las que tienen mayor probabilidad de incidir en el aprendizaje. Entonces, los datos confirman la idea de que, en la búsqueda de “áreas de efectividad sería más sensato buscar dentro de la escuela más que a la escuela” (Webster y Fisher, 2000, p. 358).

Estos hallazgos, sin embargo, no niegan la existencia de cierto efecto escuela. Después de controlar el efecto de los factores extraescolares disponibles, resta un residuo significativo en el nivel escuela, parte del cual podría deberse a factores estrictamente institucionales. Es decir, algunas escuelas serían más exitosas que otras en el objetivo de promover el aprendizaje de los alumnos y ello por razones sujetas a decisiones tomadas en la propia escuela. Más bien, se trata de percibir que es necesario enfatizar los aspectos particulares referidos en el nivel aula. Cualquier proceso de transformación institucional para el mejoramiento educativo que no contemple esta dimensión no sería compatible con las señales que surgen de los datos y, por tanto, podría no tener el efecto esperado. La magnitud del efecto directo de las diferencias entre las aulas dentro de la escuela, debidas muy posiblemente a diferencias en métodos didácticos, prácticas de aprendizaje, organización de las interacciones maestro-alumno, etc., parece mucho más fuerte que el de los aspectos institu-

cionales destacados frecuentemente por el enfoque de efectividad escolar (por ejemplo, liderazgo institucional).

La variación del grado de (in)equidad educativa es marcadamente más fluctuante entre aulas, al interior de la escuela, que propiamente entre las escuelas. Se constataron algunas diferencias por materia. En lengua, las escuelas se muestran homogéneamente equitativas, con excepción de la distribución del logro entre hombres y mujeres, mientras que, al mismo tiempo, las aulas difieren significativamente en su capacidad distributiva, al menos respecto de todos los factores estudiados (origen social, capital cultural objetivado, género, recursamiento). En matemáticas, en cambio, tanto aulas como escuelas se muestran más heterogéneas en su capacidad de compensar las características extraescolares de sus alumnos. De todas maneras, la intensidad de esa variación continúa siendo más pronunciada al interior de las escuelas que entre ellas mismas.

En resumen, cualquier ejercicio destinado a calificar la efectividad institucional de los establecimientos escolares será erróneo y sesgado si no se incluyen criterios que contemplen la diversidad institucional interna, referida tanto a clase/aulas como a materias curriculares. Por otra parte, es consenso generalizado que sólo mediante estudios longitudinales es posible obtener mediciones precisas del efecto escuela y aula (o maestro), puesto que sólo así es posible evaluar la estabilidad de ambos efectos a lo largo del tiempo (Sammons, 1996). Por eso, las conclusiones del presente estudio, con diseño transversal, deberían ser aceptadas con cautela. No obstante, esta limitación no es relevante cuando sus constataciones empíricas son confrontadas con las informadas por los estudios basados en el mismo tipo de diseño.

ANEXO A • Descomposición de la varianza por niveles, según cantidad de aulas en la escuela y modelo. Matemáticas y lengua								
Materia y niveles	Cantidad de secciones							
	Modelos vacíos				Modelos ajustados			
	2+	3+	4+	5+	2+	3+	4+	5+
<i>Matemáticas</i>								
Estado	12.6	11.4	13.1	10.0	6.9	6.4	3.5	1.3
Escuela	23.4	21.1	14.7	14.6	9.4	7.3	7.0	5.5
Aula	14.8	16.2	17.7	19.1	12.8	15.1	15.2	17.4
Alumno	49.2	51.2	54.4	56.3	48.1	50.2	53.3	55.4
<i>Lengua</i>								
Estado	9.1	7.6	7.0	1.9	3.0	2.4	1.2	0.0
Escuela	22.3	19.0	14.9	13.9	8.6	5.9	5.8	5.4
Aula	12.1	13.7	15.1	17.0	10.2	12.1	12.8	14.9
Alumno	56.3	59.8	63.1	67.2	53.3	56.4	59.4	63.2

## REFERENCIAS

- AITKIN, M. y N. Longford (1986), "Statistical modeling issues in school effectiveness", en *Journal of the Royal Statistical Society serie A*, vol. 149, pp. 1-42.
- ANGUS, L. (1993), "The sociology of school effectiveness", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 333-345.
- BOSKER, R.J. y B. Witziers (1996), "The magnitude of school effects or does it really matter which school a student attend?", ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York, abril.
- BOSKER, R. y J. Scheerens (1994), "Alternative models of school effectiveness put to the test", en *International Journal of Educational Research*, vol. 21, núm. 2, pp. 159-181.
- BOSKER, R., B. Creemers y J. Scheerens (1994), "Developments in the educational effectiveness research program", en *International Journal of Educational Research*, vol. 21, núm. 2, pp. 125-140.
- BRYK, A. y Raudenbush (1992), *Hierarchical linear models for social and behavioral research: applications and data analysis methods*, Newbury Park, CA, Sage.
- BROOKOVER, W. et al. (1979), *School, social systems and student achievement-schools can make a difference*, Nueva York, Praeger Publishers.
- CALDAS, S. y C. Bankston (1997), "Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement", en *Journal of Educational Research*, vol. 90, pp. 269-277.
- CERVINI, R. (2005), "The relationship between school composition, school process and mathematics achievement in secondary education in Argentina", en *International Review of Education*, vol. 51, núm. 2, pp. 1-28.
- (2004), "Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos, en línea en <http://www.campus-oci.org/revista/deloslectores.htm#ee> (consultado el 10 de diciembre de 2004).
- (2003a), "La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 33, núm. 3, pp. 53-92.
- (2003b), "Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, núm. 5, en línea en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>.
- (2002), "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en la educación primaria de Argentina. Un modelo de tres niveles", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 445-500, en línea en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpetas16/16investTem2.pdf>
- COE, R. y C. Taylor (1998), "School effectiveness research: criticism and recommendations", en *Oxford Review of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 421-438.
- CREEMERS, B. (1994), "Effective instruction: an empirical basis for a theory of educational effectiveness", en B. Reynolds et al., *Advances in school effectiveness research and practice*, Oxford, Pergamon.
- CREEMERS, B.P.M. y G.J. Reezigt (1996), "School level conditions affecting the effectiveness of instruction", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 7, núm. 2, pp. 197-228.
- CUTTANCE, P. (1998), "Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia", en A. Hargreaves et al., *International handbook of educational change* (segunda parte), Dordrecht, Kluwer.
- D'AGOSTINO, J. (2000), "Instructional and school effects on students' longitudinal reading and mathematics achievements", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, núm. 2, pp. 197-235.
- DE JONG, R., K.J. Westerhof, y J.H. Kruiter (2004), "Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in Mathematics in the first year of junior general education in The Netherlands", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, núm. 1, pp. 3-31.
- FENNEMA, E. y T.P. Carpenter (1981), "Sex related differences in mathematics: results from national assessment", en *Mathematics Teacher*, vol. 74, pp. 554-559.

- FRASER, B.J., H.J. Walberg, W.W. Welch y J.A. Hattie (1987), "Syntheses of educational productivity research", en *International Journal of Educational Research*, vol.11, núm. 2.
- FREIDMAN, L. (1989), "Mathematics and the gender gap: a meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks", en *Review of Educational Research*, vol. 59, pp. 185-213.
- GEWIRTZ, S. (1998), "Can all school be successful? An exploration of determinants of school 'success'", en *Oxford Review of Education*, vol. 24, núm. 4.
- GOLDSTEIN, H. (1995), *Multilevel statistical models*, Londres, Edward Arnold.
- GOLDSTEIN, H. et al. (1998), *A user guide to MlwinN*, Londres, University of London.
- HATCHER, R. (1998), "Social justice and the politics of school effectiveness and school improvement", en *Race, Ethnicity and Education*, vol. 1, pp. 267-289.
- HEXTALL, I y P. Mahony (1998), *Effective teacher, effective schools*, Londres, Biddles.
- HILL, P.W. y K.L. Rowe, (1996), "Multilevel modelling in school effectiveness research", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-24.
- HILTON, T. L. y G.W. Berglund (1974), "Sex differences in mathematics achievement: a longitudinal study", en *The Journal of Educational Research*, vol. 67, pp. 232-237.
- KNUVER, A. y H. Brandsma (1993), "Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, núm. 1, pp. 189-204.
- LAM, R., K. Wong y Ho Lai-ming (2002), "School effectiveness of a streamed-school system: a multilevel modeling of the Hong Kong secondary schools", en *Australian Journal of Education*, vol. 46, núm. 3, pp. 287-304.
- LEE, V. y A. Bryk (1998), "A multilevel model of the social distribution of high school achievement", en *Sociology of Education*, vol. 62, julio, pp. 172-192.
- LEITER, J. (1983), "Classroom composition and achievement gains", en *Sociology of Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 126-132.
- LUYTEN, H. (2003), "The size of school effects compared to teacher effects: an overview of research literature", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 14, núm. 1, pp. 31-51.
- LUYTEN H. y R. De Jong (1998), "Parallel classes: Differences and similarities. Teacher effects and school effects in secondary schools", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, núm. 4, pp. 437-473.
- MORTIMORE, P. et al. (1988), *School matters: the junior years*, Londres, Open Books.
- MUIJS, D. y D. Reynolds (2003), "Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: a longitudinal study", en *Educational Research and Evaluation*, vol. 9, núm. 3, pp. 289-314.
- MUIJS, D. y D. Reynolds (2001), *Effective teaching: evidence and practice*, Londres, Paul Chapman.
- NUTTALL, D. et al. (1989), "Differential school effectiveness", en *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 7, pp. 769-776.
- OPDENAKKER, M. y J. Van Damme (2001), "Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement", en *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 4, pp. 407-432.
- (2000), "The importance of identifying in multilevel analysis: an illustration of the effects of ignoring the top or intermediate levels in school effectiveness research", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, núm. 1, pp. 103-130.
- (2000), "Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, núm. 2, pp. 165-196.
- OPDENAKKER, M. et al. (2002), "The effect of schools and classes on Mathematics achievement", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, núm. 4, pp. 399-427.
- PHILLIPS, M. (1997), "What make schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement", en *American Educational Research Journal*, vol. 34, pp. 633-662.
- RESH, N. y Y. Dar (1992), "Learning segregation in junior high-school in Israel: causes and consequences", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 3, núm. 3, pp. 272-292.
- REYNOLDS, D. et al. (1994), "School effectiveness research: A review of international literature", en D. Reynolds (ed.) *Advances in school effectiveness research and practice*, Oxford, Pergamon.



- ROWE, K.J., R. Turner y K. Lane (1999), "The 'myth' of school effectiveness: locating and estimating the magnitudes of major sources of variation in students' year 12 achievements within and between schools over five years", ponencia presentada en la 1999 AARE-NZARE Conference of Australian and New Zealand Association for Research in Education, Melbourne Convention Centre, noviembre 29 a diciembre 2.
- RUTTER, M. et al. (1979), *Fifteen thousand hours*, Londres, Open Books.
- SAMMONS, P. (1996), "Complexities in the judgement of school effectiveness", en *Educational Research and Evaluation*, vol. 2, pp. 113-149.
- SAMMONS, P., S. Thomas y P. Mortimore (1997), *Forging link: effective schools and effective departments*, Londres, Paul Chapman.
- SCHEERENS, J. y Bosker, R. (1997), *The foundation of educational effectiveness*, Oxford, Pergamon.
- SCHEERENS, J. y Creemers, B. (1989), "Conceptualizing school effectiveness", en *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 7, pp. 691-706.
- SCHEERENS, J., C.J.A.J. Vermeulen y W.J. Pelgrum (1989), "Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations", en *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 7, pp. 789-799.
- SCHREIBER, James B. (2002), "Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement", en *The Journal of Educational Research*, vol. 95, núm. 5, pp. 274-286.
- SLEE, R., G. Weiner y S. Tomlinson (eds.) (1998), *School effectiveness for whom?*, Londres, Falmer.
- STRAND, S. (1997), "Pupil progress during Key Stage I: a value added analysis of school effects", en *British Educational Research Journal*, vol. 23, pp. 471-487.
- TEDDLIE, C. (1994), "The integration of classroom and school process data in school effectiveness research", en D. Reynolds (ed.), *Advances in school effectiveness research and practice*, Oxford, Pergamon.
- TEDDLIE, C. y D. Reynolds (2000), *International handbook of school effectiveness research*, Londres, Falmer.
- TEDDLIE, C. y S. Stringfield (1993), *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year-study of school effects*, Nueva York, Teacher College.
- THOMAS, S. (2001), "Dimensions of secondary school effectiveness: comparative analyses across regions", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, núm. 3, pp. 285-322.
- THRUPP, M. (2001a), "Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, núm. 1, pp. 7-40.
- (2001b), "Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities", en *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 4, pp. 443-457.
- TSAI, S.L. y H.J. Walberg (1983), "Mathematic achievement and attitude productivity in junior high school", en *The Journal of Educational Research*, vol. 76, pp. 267-272.
- TYMMS, P. (2001), "A test of the big fish in a little pond hypothesis: an investigation into the feeling of seven-year-old pupils in school", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, núm. 1, pp. 161-181.
- WEBSTER, B.J. y A.L. Fisher (2000), "Accounting for variation in science and mathematics achievement: a multilevel analysis of Australian data Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, núm. 3, pp. 339-360.
- WILLMS, J.D. y S.W. Raudenbush (1989), "A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability", en *Journal of Educational Measurement*, vol. 26, pp. 209-232.

# *La colaboración y la colegialidad docente* en la universidad: del discurso a la realidad

TIBURCIO MORENO OLIVOS\*

La colaboración y la colegialidad son conceptos recurrentes en los discursos de las reformas educativas de los últimos años. Se trata de conceptos complejos que puede tener connotaciones muy distintas según la procedencia e intenciones de quien los emplea. Este artículo aborda el tema de la colaboración y la colegialidad docente en la universidad y está estructurado en tres apartados, en el primero se presenta el debate teórico en torno a la temática, en el segundo se alude a las demandas actuales que se están planteando al profesorado universitario en el nuevo siglo y, por último, estas reflexiones se contrastan con los datos empíricos que obtuvimos a través de una investigación etnográfica en aulas de una universidad pública mexicana.

*Collaboration and collegiality are frequent concepts within the discourses about educational reforms since the last decade. Both are complex concepts that can have very different connotations depending on their origin and who is using them. This article deals with the subject of teaching collaboration and collegiality in higher education and is divided into three sections. The first one presents the theoretical debate on this matter, the second refers to the current requirements made to the university teachers at the beginning of the 21st Century and, finally, these reflexions are illustrated with the empirical data the authors obtained from an ethnographical research within the classrooms of a Mexican public university.*

Colegialidad docente/ Formación docente/ Evaluación del aprendizaje/ Educación superior/ Cambio educativo/ Culturas de la enseñanza/ Mejora escolar

*Teaching collegiality / teachers' training / Learning assessment / Higher education / Change in education / Teaching cultures / School improvement*



**Recibido: 28 de noviembre de 2005**

**Aprobado: 27 de junio de 2006**

\* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia, España. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesor-investigador del área académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: [moreno@uaeh.reduaeh.mx](mailto:moreno@uaeh.reduaeh.mx)

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación cuyo título es La evaluación como un espacio de discusión de la formación y la cultura profesional del docente universitario, financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (2004-2005). Se trata de una investigación etnográfica mediante la modalidad del estudio de casos.

El objetivo general de la investigación consistió en recoger evidencias acerca de la evaluación del aprendizaje por parte del profesorado universitario, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa. La investigación estuvo enfocada en las carreras de Ciencias de la Educación y de Derecho.

El proyecto es mucho más amplio y en este documento sólo nos vamos a referir al análisis de una de las categorías que emergieron del trabajo de campo: la colegialidad docente. En la primera parte presentaremos algunos de los debates teóricos en torno a este tema en la segunda parte haremos referencia a las actuales demandas que se están planteando al profesorado universitario en el nuevo siglo y, por último, analizaremos estas reflexiones a la luz de los datos empíricos que obtuvimos mediante nuestra investigación en las aulas de una universidad pública mexicana.

Una de las cuestiones que actualmente ocupa el centro del debate educativo en el ámbito internacional es la cultura de colaboración y la colegialidad, así como sus implicaciones para el cambio en educación. La colaboración y la colegialidad son conceptos que aparecen frecuentemente en los discursos de las reformas educativas de los últimos años. Se trata de conceptos complejos que pueden tener connotaciones muy distintas según la procedencia e intenciones de quien los emplea. En la literatura revisada se advierte que estos términos se emplean junto con otros como: dirección centrada en la escuela, potenciación docente (*empower teacher*), toma de decisiones descentralizada, mentorazgo, entrenamiento en equipo (*coaching*), análisis inter pares y otros similares.

Este tema está siendo abordado principalmente desde dos ópticas bien distintas. Por un lado, la colaboración y la colegialidad son vistas como una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en los centros educativos. En la mayor parte de la literatura se destacan sus bondades, al tiempo que se rechaza el individualismo. Un segundo discurso mira con cierta sospecha tanto interés de parte de la

administración educativa central de promover la colaboración y la colegialidad entre el profesorado; así, se afirma que la colaboración y la colegialidad parecen ser algo más que la deseada relación profesor-profesor. Se trata de una opción política de cooptación de los docentes que responde a intereses económicos nacionales (Smyth, 1999).

En este documento desarrollaremos ambos discursos de la colaboración y la colegialidad, sólo que profundizaremos más en el segundo tipo por haber sido menos tratado en nuestro medio. Una postura equilibrada sugiere reconocer que si bien es cierto que la colaboración y la colegialidad prometen grandes beneficios a las escuelas, éstas no siempre son garantía de mejora, sobre todo si son impuestas o decretadas, y que el individualismo bien orientado puede resultar muy conveniente en la búsqueda de mejores resultados para la educación.

Posteriormente, haremos referencia a la complejidad del cambio educativo y a los nuevos requerimientos que en estos tiempos se están formulando al profesorado en el contexto internacional y que, por supuesto, está impactando el trabajo de los docentes de las instituciones de educación superior mexicanas.

Por último, presentaremos el análisis de los datos empíricos obtenidos, referidos al tema de la colegialidad docente intentando mostrar cómo está siendo afrontado por un grupo de docentes universitarios de nuestro país.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

### **La colegialidad como estrategia de perfeccionamiento de la escuela y de desarrollo profesional de los docentes**

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada “una profesión solitaria”, siempre en términos peyorativos. En estas coordenadas se afirma que el aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a las mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece, aunque no siempre produce, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza.

Los profesores se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor sole-

dad y aislamiento. A diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como de forma acertada se afirma (Bullough, 1997, p. 92), “la clase es el santuario de los profesores [...] El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar”. Cuando se hacen propuestas que plantean la necesidad de que los profesores colaboren y trabajen conjuntamente, nos enfrentamos con la cruda realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases.

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de independencia y privacidad entre los profesores (que en nuestro caso es la libertad de cátedra). El aislamiento como norma y cultura profesional tiene ciertas ventajas y algunos inconvenientes para los profesores. En este sentido podemos afirmar que aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera.

El aislamiento representa una barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora. Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los papeles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías (televisión, radio, internet) y los profesores no pueden hacer como si nada de eso tuviera que ver con ellos. Blumenfeld *et al.* (1997) señalan que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos.

Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. A menudo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado. Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica, y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos. Las pruebas obtenidas

en investigaciones también indican que la confianza que se obtiene con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos, y con ello el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales. En este sentido, se considera que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado. Sin duda, los aspectos de la colaboración y la colegialidad que adoptan las formas de decisiones compartidas y de consultas al profesorado están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de eficacia escolar.

Se aprecia una estrecha relación entre la colaboración y la colegialidad y el cambio educativo. Además de considerarse que aquellas promueven el crecimiento personal y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también es bastante aceptada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior. En este sentido, su contribución a la implementación de una reforma curricular centralizada constituye un factor clave. Cuando se trata de una reforma curricular basada en la escuela, la importancia y la aportación de la colaboración y la colegialidad resultan evidentes.

Muchos autores han afirmado que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos currículos. Con las tendencias hacia la gestión escolar autónoma de cada escuela o a la gestión local de las escuelas, presentes en muchos sistemas educativos del mundo —y que empiezan a cobrar fuerza en nuestro país, especialmente en educación básica— la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un currículo definido e implementado por los órganos centrales hace aun más importante el desarrollo de la colaboración. En consecuencia, aunque no sea la panacea para todo, parece que los proclamados beneficios de la colaboración y la colegialidad para la salud y la eficacia de la organización son, a la vez, numerosos y generalizados.

Nosotros consideramos que es necesario que los docentes colaboren entre sí con confianza, honestidad, franqueza, audacia

y compromiso con el perfeccionamiento constante. Es innegable el valor de la colaboración profesional entre los docentes en el ámbito de la escuela y fuera de ésta.

### **La colegialidad de los profesores. Una mirada crítica**

En una segunda postura, la colaboración y la colegialidad, promovidas desde el discurso educativo oficial, son puestas bajo sospecha, dudándose de sus nobles intenciones. Al parecer, éstas forman parte de una estrategia más amplia para atraer la atención de los docentes de un modo más eficaz para la reconstrucción económica. Existe cierta relación entre el interés por la colaboración y la colegialidad de los docentes, con el pensamiento y los actos neoconservadores que están teniendo lugar en muchas partes del mundo.<sup>1</sup>

En estas coordenadas se pone en tela de juicio el empleo de la colaboración y la colegialidad entre el profesorado —tal como la entiende la administración educativa central— y se advierte de los riesgos que entraña el sumarse a un discurso que esconde tras de sí la manipulación del profesorado con fines económicos nacionales. Plantea la conveniencia de que docentes y directivos no se dejen llevar por el “canto de las sirenas”, al tiempo que se les insta para que asuman una actitud moderada y crítica respecto a la colegialidad, pues el depositar expectativas demasiado elevadas puede conducir al desánimo y la frustración. De ahí la necesidad de promover una verdadera colegialidad y evitar una colegialidad artificial (Hargreaves, 1999).

Por su parte Ozga y Lawn (1988) refieren que la naturaleza de la enseñanza está siendo alterada por distintas iniciativas políticas cuyo efecto ampliará el control del gobierno central sobre la fuerza de la enseñanza, lo que se traducirá en un énfasis en aumento de la competencia técnica; pérdida de los derechos negociadores de los profesores; aumento del control sobre el currículo y los exámenes; separación cada vez mayor entre los profesores y los directivos. Esto, según los autores, amenaza con cambiar de forma radical la naturaleza del trabajo docente.

En este tenor, Contreras (1999, p. 18) al referirse a la proletarización del profesorado apunta que “el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía”.

Es interesante analizar este fenómeno en el contexto de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, donde la cultura tradicional de la escuela ha sido impuesta a tal grado que

1. “se ha constituido una nueva alianza, cuyo poder está aumentando en la política educativa y social. Este bloque de poder combina los negocios con la Nueva Derecha y con los intelectuales neoconservadores...aspira a establecer las condiciones educativas que cree necesarias tanto para aumentar la competitividad internacional, los beneficios y la disciplina como para hacernos regresar a un pasado utópico del hogar, la familia y la escuela ‘ideales’” (Apple, 1996, p. 53).

casi llega a reprimir por completo la práctica colegial. De hecho, en algunas instituciones educativas existen dependencias o facultades donde los académicos no cuentan ni siquiera con un espacio propio (sala de profesores) en el que puedan reunirse para intercambiar o compartir experiencias e información —esto lo padecen con más frecuencia los profesores contratados por horas—, incluso algunos de ellos tienen que esperar en los pasillos entre clases. En tal escenario es muy difícil que pueda germinar la semilla de la colaboración y la colegialidad, pues las propias estructuras físicas y las condiciones organizativas impiden que los docentes se comuniquen entre sí, segregando a los menos favorecidos (al otorgarles diferente estatus y condiciones de trabajo) y fomentando de este modo la balcanización.

Parece existir consenso en la importancia de la colaboración y la colegialidad, sin embargo, parece haber más desacuerdo en el porqué. Ante esta situación surgen las siguientes preguntas: La colaboración y la colegialidad tal como se proponen (como una forma de desarrollo profesional) ¿tendrán la eficacia suficiente para resolver los complejos problemas educativos?, o ¿se trata sólo de otro modo de sedimentar el control dentro del proceso de enseñanza?

Si bien en nuestro medio el tema de la colaboración y la colegialidad docente puede resultar hasta cierto punto novedoso, en otros países se trata de un concepto viejo que vuelve a ser reavivado como prioritario en la agenda educativa. Así por ejemplo, tenemos que en Australia, los primeros intentos en esta dirección ocurrieron en los años setenta y ochenta y se obtuvieron resultados pobres, pues las escuelas no pusieron en cuestión la autoridad central y los departamentos estatales que son los que toman las decisiones.

En los países desarrollados la popularidad de un viejo concepto (colegialidad) parece responder a un momento de reformas internacionales masivas, así como a la reestructuración de los centros escolares dirigida a asegurar que las escuelas satisfagan de modo más eficaz las prioridades económicas nacionales.

Irónicamente, a los docentes se les vende la idea de que deberían ser más autónomos y responder a las necesidades locales, al tiempo que se les dice claramente cuáles “deben ser sus resultados” y “cómo deben esforzarse” para cumplir las prioridades nacionales y ampliar la competencia internacional. Se trata de una forma de control central bajo el disfraz de autonomía local. Al respecto, se insta aparentemente a que los docentes colaboren más, justo en el momento en el que tienen menos en qué colaborar. Ésta es una contradicción que afecta especialmente a



los países capitalistas occidentales, y cuyos efectos —aunque un tanto tardíos— también están empezando a sentirse en nuestro país.

Estamos viviendo una era de centralismo extendido que requiere que seamos sensibles a las fuerzas externas que pretenden institucionalizar la colaboración y la colegialidad, empleándola para servir a sus propios fines, y no a los del profesorado y el alumnado. Esto significa que debemos desconfiar del intento que se esconde detrás de los sistemas educativos centralizados para dirigir la colegialidad. Como ejemplo de lo anterior podemos citar el caso del programa Profesores dirigentes, en los Estados Unidos, y el programa Profesores de aptitudes avanzadas, en Australia.

En nuestro país, es moneda de uso corriente la adopción de políticas educativas que buscan la puesta en marcha de programas que requieren la participación del profesorado de manera colegiada, sin embargo, son propuestas que no han surgido de las necesidades ni de la institución educativa ni del propio profesorado, y por tanto, éste no las hace suyas ni llega a comprometerse con ellas. Se trata de programas que apelan a la colegialidad del profesorado al tiempo que le son impuestos por decreto, lo que frecuentemente sólo conduce a una falsa colegialidad con nefastos resultados de sobra conocidos.<sup>2</sup>

Esto es lo que parece estar ocurriendo en algunas IES mexicanas, por ejemplo, con el Programa Institucional de Tutorías impulsado desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Por la propia naturaleza de la tutoría, si nos tomamos con seriedad el asunto, para que ésta pueda llevarse a cabo con relativo éxito necesita, entre otras cosas, de la participación —con diferente grado de implicación y compromiso, por supuesto— de todos los miembros de la comunidad académica. Esto significa que la comunicación, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre docentes, alumnos, directivos, administradores, familias, etc., deben ser rasgos que caractericen las culturas de la enseñanza de la institución educativa.

No obstante, estos rasgos no parecen ser el distintivo de nuestras IES, y esta realidad quizá se explique, en parte, por lo que ya apuntábamos antes en el sentido de que dicho programa no ha surgido de las necesidades percibidas en las propias instituciones —aunque es necesario advertir que algunas de ellas ya venían realizando esta tarea desde mucho tiempo antes de que se lanzara la propuesta en el ámbito nacional—, lo que por supuesto no significa que no lo requirieran.

2. En las universidades mexicanas existe una fuerte contradicción entre las demandas de colegialidad que impone el sistema, por ejemplo, se solicita a los profesores que se organicen mediante cuerpos académicos y que elaboren proyectos de trabajo de manera conjunta, y la posterior valoración que se otorga a estas tareas, a las que ni el Programa de Estímulos al Desempeño Docente ni la evaluación realizada por el Sistema Nacional de Investigadores les conceden prácticamente ningún valor. Lo que sí cuenta es la productividad personal, con lo que se refuerza el individualismo y la competitividad del profesorado.

Lo anterior plantea el reto de ir construyendo auténticas comunidades académicas donde la colaboración y la colegialidad docente sea una de sus fortalezas principales. Sin embargo no pensamos que la colegialidad impuesta sea la vía correcta, más bien al contrario: es un obstáculo para la mejora de la educación, toda vez que conforma una cultura de la simulación.

Un desafío de nuestros tiempos es que pedimos a los docentes, en muchos casos por primera vez, que sean colaboradores pensantes, capaces de encontrar soluciones a las dificultades y obstáculos emergentes. Esto es algo nuevo. Rara vez se reúne a los docentes —en forma sistemática— para solicitarles sugerencias y que propongan soluciones reales a los problemas más apremiantes enfrentados por los alumnos. Esto es parte del proceso de convertirse en una organización. Cuando los docentes se reúnen su finalidad no siempre es clara. Por consiguiente están acostumbrados a utilizar estas oportunidades para explorar o explicar, a veces en detalle, problemas o cuestiones recurrentes. El clima de la reunión puede ser entonces más terapéutico que proactivo y concreto. Y esto puede sofocar el entusiasmo y la sensación de tener un objetivo.

Este hecho confirma que la mayor parte de lo que pasa por cooperación es, de hecho, contraproducente, y a menudo coarta la mejora. Así el precioso tiempo destinado a la mejora puede malgastarse en “sesiones de quejas”. Estas “discusiones” no están bien planificadas para centrarse en acciones constructivas y concretas orientadas a metas. Hasta ahora, hemos hecho muy poco para ayudar al personal docente a reunirse, como miembros de una organización, a fin de analizar la enseñanza y su mejora con regularidad y seriedad (Schmoker, 2003).

El concepto de colegialidad es complejo. No se trata tan sólo de que los profesores se consulten mutuamente. Si queremos comprender lo que significa la colegialidad debemos contemplar cómo las administraciones estatales deciden intervenir (o no, según sea el caso) en la manipulación de los docentes.

En algunos países se observa claramente una manipulación del control central sobre la selección, titulación y el contenido de los programas de formación del profesorado, todo ello desde los (supuestos) intereses por asegurar unos requisitos satisfactorios de acceso a la profesión. Si a esto se añade que históricamente los profesores no han disfrutado de altos niveles de autonomía a causa de su posición de empleados o funcionarios del Estado, se puede comprender mejor lo que está ocurriendo. Se plantea que el profesorado vive un profesionalismo legi-

timado (requiere la aprobación del Estado) y una autonomía autorizada (se obtiene dentro de límites definidos de modo estricto).

Al respecto, Contreras (1999) emplea el término de “autonomía perdida” y lo hace en relación a cómo la tecnologización de la enseñanza ha conducido precisamente a un proceso de descalificación de los enseñantes, proceso que a su vez va acompañado de nuevas formas de recualificación, bien en la medida en que han tenido que desarrollar nuevas habilidades acordes con este proceso de racionalización, como es el caso del aprendizaje de nuevas técnicas de planeación o de evaluación, o bien en la medida en que nuevas especializaciones se han desprendido de las funciones que anteriormente correspondían a los profesores, como es el caso de la orientación educativa.

Existe un deseo por desarrollar estructuras de colaboración y utilizarlas con unos fines básicamente administrativos, y según Smyth (1999) se trata del síndrome de “dar libertad mientras se está amordazado”.

Lo anterior llevado al campo educativo nos permite hablar de una doble crisis de “acumulación” y “legitimación” democrática del capital que afecta a las economías capitalistas occidentales: *a)* el deseo de reproducir un poder laboral adecuado para servir a las necesidades del capital, y *b)* los intentos por llevar al máximo la flexibilidad, la creatividad y los conocimientos que los profesores tienen de sus procesos de trabajo y de cómo tiene lugar el aprendizaje.

El movimiento del cambio planificado en los setenta fracasó por desconocimiento de este último punto, pues creían que el cambio educativo estaría dirigido desde el exterior sin el conocimiento, el consentimiento o la participación activa de los profesores. La administración siempre se ha encontrado con el dilema de desear controlar el proceso laboral ordenando el conocimiento y la acción, pero se ha dado cuenta al mismo tiempo de que es incapaz de llevar al máximo el resultado, a menos que se apodere del conocimiento de los profesores.

Los conceptos de colaboración y colegialidad empiezan a estar estrechamente ligados tanto con la naturaleza del trabajo de los profesores como con la cuestión de quién ejerce la influencia predominante al moderarla en determinados momentos históricos. Algunos estudios al respecto se han centrado en el proceso laboral de la enseñanza y el trabajo de los docentes como base de preguntas sobre por qué se está experimentando esta urgencia para que los profesores funcionen de forma colegiada.

3. El pensamiento gregario es la aceptación sin espíritu crítico y/o la supresión de la discrepancia respecto a las decisiones del grupo. Se trata de un concepto acuñado por Janis (1972). Tanto Janis como Tuchman (1984) aportan numerosos ejemplos de cómo grupos bien intencionados, bien educados de todas las edades, “terminan por reforzarse mutuamente sus prejuicios hasta llegar a la autodestrucción” (Schrage, 1990, citado en Fullan, 1993).

## **AISLAMIENTO Y PENSAMIENTO GREGARIO: RIESGOS PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EDUCATIVO**

Cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, tanto más las escuelas “enriquecidas por el aprendizaje” darán mejores resultados que aquellas en las que pierden la tradición aislacionista de la enseñanza. El asesoramiento y la preparación entre compañeros son imprescindibles. Aunque no del todo. Llevadas al extremo, la colaboración y la colegialidad se convierten en pensamiento gregario (conformidad, falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias individuales). Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender.

El cambio educativo productivo es un proceso de vencer el aislamiento sin sucumbir ante el pensamiento gregario.<sup>3</sup> El aspecto negativo del pensamiento gregario no es sólo que hay que evitar los peligros de la conformidad excesiva. En condiciones de complejidad dinámica, los puntos de vista diferentes suelen prever nuevos problemas antes que los grupos unidos de ideas afines. En nuestro interés por lograr una colaboración más amplia, no deberíamos perder de vista el aspecto “positivo” del individualismo. La capacidad de pensar y de trabajar con independencia es esencial para cualquier proyecto educativo (Fullan y Hargreaves, 1997). La diversidad y los miembros marginales al grupo son los que suelen tener ideas más puras. El escuchar nuestra voz interna, la reflexión personal y la capacidad de estar solos son cruciales en una situación de fuerzas constantes de cambio. La soledad también es importante como estrategia para hacer frente al cambio.

Los grupos son más vulnerables a las modas efímeras que los individuos. El papel represor de los grupos queda bien reflejado en la siguiente cita:

Las personas que han vivido la experiencia de muchos grupos, que tal vez hayan observado su propia conducta, estarán de acuerdo en que lo más difícil del mundo es hacer frente al propio grupo, el grupo formado por los compañeros de uno. Muchos coinciden en afirmar que entre sus recuerdos más vergonzosos destacan los de las ocasiones en que han dicho que lo negro es blanco porque los demás lo dicen (Lessing, 1986; citado por Fullan, 1993, p.50).

La represión que el grupo o uno mismo ejerce sobre la intuición y el conocimiento de la experiencia es una de las razones principales por las que surgen tantas innovaciones mal planificadas y efímeras. El individuo es una fuente infravalorada de reforma, y creemos que a la larga será siempre el individuo quien marque la pauta e impulse el verdadero desarrollo de la sociedad.

Por lo tanto, una cultura compartida y unida no es un objetivo deseable: lo que un grupo llega a compartir en forma de cultura y filosofía surge de las creencias personales de los individuos, por medio de un proceso educativo que se construye con los años. Y si se quiere que el proceso educativo continúe, si un negocio tiene que ser siempre innovador, habrá que poner énfasis en que es necesario poner en duda la cultura en vez de compartirla. Las comunidades profesionales de docentes corren el riesgo de volverse incestuosas y proteccionistas. Una perspectiva de sistemas dinámicos destaca la importancia de fomentar contraculturas para vencer las fuertes tendencias a ajustarse a las culturas y compartirlas con firmeza.

Tanto las culturas que comparten estrechamente como las que no comparten son deficientes, porque crean fronteras que son, respectivamente, demasiado constringentes o demasiado indulgentes. Cierta grado de culturas múltiples es esencial para poner en duda el *status quo* ante los cambios continuos y los temas polémicos del entorno.

El respeto sano por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación —por cierto, una de las tareas esenciales de la educación superior—. Cuando se desconoce el futuro y el entorno es imprevisible y cambiante, las fuentes de la diferencia son tan importantes como los momentos de convergencia. Puesto que el conflicto —adecuadamente gestionado— es esencial para un cambio productivo, el grupo que prosperará es el que perciba el conflicto como una oportunidad de aprender en lugar de algo que hay que evitar ni como una ocasión para atrincherarse en su propia posición. El aprendizaje organizativo no es posible sin el aprendizaje individual, y en los grupos el aprendizaje no es posible sin procesar el conflicto.

No obstante, podemos compensar en exceso el pensamiento gregario exaltando al individuo, poniendo énfasis en la autonomía, y dejando de trabajar en visiones compartidas y por consiguiente dispersando la energía. La idea central es que el aislamiento es malo, la preponderancia del grupo es peor. El

4. “El concepto de hegemonía se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados. Uno de los elementos más importantes que encierra esa idea es que un bloque de poder no tiene que utilizar la coerción (aunque, a veces, lo hace...). Se funda, más bien, en conseguir la aquiescencia con el orden prevaleciente, constituyendo un paraguas ideológico bajo el que puedan reunirse distintos grupos que, normalmente, no están completamente de acuerdo entre sí. La clave para que ocurra esto consiste en ofrecer un compromiso, de manera que esos grupos sientan que se presta atención a sus preocupaciones” (Apple, 1996, p. 39).

mensaje es que ambos polos —individualismo y colegialidad— merecen el mismo respeto.

Modos de trabajar nuevos y distintos deben convertirse en parte integrante de las organizaciones posmodernas, porque se enfrentan constantemente a las dinámicas fuerzas de cambio. El desarrollo de culturas múltiples, y la creación de estructuras flexibles y equipos de aprendizaje con distintos grados de libertad para tomar riesgos y aprender a partir de situaciones abiertas, son esenciales, porque el futuro es insondable.

McTaggart (1989) hace referencia al concepto de “privacidad docente”, como la causa que produce una especie de “trampa dentro de la cultura del individualismo”. La línea argumental predominante es que a causa del aislamiento y el individualismo de los profesores, la colegialidad no puede prosperar.

Sin embargo, la privacidad docente también puede tener otras lecturas, una de ellas es que la privacidad puede ser considerada como una forma de adaptación y oposición con la que los docentes han elaborado mecanismos eficaces para hacer frente a los intentos contradictorios de oprimirlos y de controlar su trabajo. Actualmente los profesores se encuentran librando una batalla contra el poder de la hegemonía.<sup>4</sup>

El argumento de la privacidad de los docentes niega la importancia de la mediación docente y la posibilidad de que desarrollen una cultura colaborativa para conseguir unos fines educativos progresistas. El aislamiento para dividir y el individualismo competitivo han sido estrategias de que se han valido los administradores para conservar su poder frente al colectivo docente. “La ideología de mercado que apuntala muchos de los cambios sin duda ha fomentado un clima en el que la competencia empieza a prevalecer sobre la cooperación” (Myers y Goldstein, 2003, p. 163).

En lugar de convertirse en colegas y compañeros, los profesores se transmutan en agentes encargados de vigilar la opresión mutua. El cambio de énfasis de formas directas a formas más participativas o colaborativas de control ha sido un salto extremadamente hábil. La colegialidad no es por tanto una característica personal deseada por los docentes, sino que se convierte en un mero “requisito técnico” encarnado en las descripciones y especificaciones del trabajo.

Tenemos entonces que el trabajo de los profesores comienza a ser controlado mediante la orquestación de unos significados relacionados con conceptos como “profesionalización”, “cooperación” y “trabajo en equipo”. En estas coordenadas, la profesionalización parece estar abocada a ser una forma de “controlar a

los profesores ideológicamente... mediante un control estratégico muy sutil en un sistema que ahora necesita guía y no dirección” (Smith, 1999).

Ginsburg (1988) menciona que la profesionalización es empleada como un recurso por parte de los administradores y el Estado en sus esfuerzos por controlar a los profesores, igual al que, a veces, emplean los formadores para conseguir una mejor posición social, recompensas y autonomía. Este autor declara que necesitamos volver a enfocar nuestro objetivo hacia los enseñantes en tanto que trabajadores y actores políticos en relación con el Estado y la economía. Enfocar el trabajo de los docentes facilitaría la discusión con el fin de analizar cómo están perdiendo cada vez mayor control sobre su trabajo.

La cuestión de la profesionalización de la enseñanza es un tema candente. Está resurgiendo la idea de que para actuar profesionalmente los profesores deben estar preparados para asociarse con el Estado a cambio de grados variables de “profesionalismo limitado o estipulado”. Este simulacro de asociación se está convirtiendo en una forma de control ideológico sobre las relaciones de los docentes entre sí.

Lo anterior promueve una delegación del poder, es decir, los docentes se convierten así en supervisores del resto del personal y el director, convertido en una especie de mediador que ya no crea, sino que da fuerza a la política de forma más directa.

Para intentar aclarar el tema se han establecido diferencias entre profesionalización y profesionalismo. La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, el valor, la presencia y la capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad. También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que les afectan, etc. Con el paso del tiempo y la implantación de las reformas educativas la profesión docente ha ido cambiando. Para algunos, hacia una profesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno. Para otros, hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 1995).

El profesionalismo es entendido como la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan, de desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los clientes, y en un ambiente de colaboración. Los estudios sobre profesionalismo han tomado en consideración la necesidad de reprofesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva y muestra un síntoma claro de que los

docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales centradas en los alumnos y restringidas al espacio físico del aula (Hargreaves, D., 1994). Este nuevo profesionalismo, o “profesionalismo extendido” (Hargreaves y Goodson, 1996) se concreta principalmente en las actuales demandas a los profesores para que trabajen en equipo, colaboren, planifiquen conjuntamente, pero también incluye la realización de funciones mentoras o relacionadas con la formación inicial de los profesores, así como aspectos más centrados en la formación, como la formación basada en la escuela (Marcelo, 2001).

### **EL NUEVO TRABAJO DEL PROFESOR**

Ser consciente de que el conflicto es inevitable es esencial para un proceso productivo de cambio; los problemas a los que se enfrentan los profesores no deben ser considerados como callejones sin salida, sino como errores que deben ser corregidos y que aportan nuevos conocimientos y experiencia útil para futuros esfuerzos. El reconocimiento de que los cambios estructurales no serán suficientes sin cambiar las ideas, las creencias y las actitudes de las personas que integran dichas instituciones, es una cuestión esencial.

Según Fullan (1993), el nuevo trabajo del profesor requerirá por lo menos siete componentes interrelacionados:

1. Los profesores del futuro han de poner más énfasis en su compromiso moral; lo harán más activo, más visible y más problemático.
2. El profesorado debe profundizar notoriamente su conocimiento de los métodos de enseñanza.
3. Se infiere de los dos primeros componentes que, día a día, los profesores deben conocer los vínculos entre el propósito moral en la escuela y cuestiones más amplias de política educativa y desarrollo social.
4. Además de tener un propósito y visiones personales, los profesores deben trabajar interactiva y conjuntamente, evitando las trampas de las formas inútiles de colegialidad, trabajando de forma productiva con los demás profesores, con los administradores, padres, empresas y organismos de la comunidad.
5. Los maestros trabajarán en nuevas estructuras.
6. Con el propósito de hacer (y ser) lo anterior, los profesores (individual y colectivamente) deben adquirir los hábitos y actitudes para la investigación y el aprendizaje continuos buscando siempre nuevas ideas dentro y fuera de sus entornos.



7. Sobre todo, los profesores deben sumergirse en los misterios y las ventajas y desventajas de la dinámica complejidad del proceso de cambio.

Los profesores no deben esperar que el sistema cambie solo. Deben presionar para establecer el tipo de cultura profesional que desean, a veces ante directores, supervisores, administradores y comunidades escolares insensibles, y a veces, aprovechando las cada vez más numerosas oportunidades de participar en propuestas de reforma sustanciales que reestructuran y reculturizan las escuelas con el fin de lograr un aprendizaje continuo para todos. Los profesores no pueden ni deberían hacer esto solos, pero han de generar su propia energía para romper el ciclo. Finalmente, el motivo por el que los profesores, como individuos, deben desarrollar sus capacidades personales de cambio es que, con el tiempo, se integrarán inexorablemente en distintos grupos. Trabajar solamente en el desarrollo del grupo en el que uno está, es limitado. Por más colaborador que sea el grupo, no durará, porque las personas van y vienen. Por consiguiente los individuos deben adquirir y mantener actitudes para las acciones que conduzcan el cambio conforme se crean relaciones a lo largo del tiempo.

### **LOS NUEVOS REQUERIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Casi todas las reformas educativas en el mundo hacen una apuesta firme —al menos en el plano del discurso— por el profesorado. Se declara que éste es la clave de la reforma, que por sus manos pasa y en ellas se juega el currículo, que en definitiva es el profesorado quien hace realidad cualquier proyecto educativo.

En nuestro país ha existido un doble discurso: por un lado, desde las instancias gubernamentales se exalta y alaba la actuación del profesorado, y por otro, se practica una política educativa que muchas veces no reconoce, valora ni respeta el trabajo de los docentes.

Empero, no debemos olvidar que lo decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores. La cuestión central en educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a contenidos relevantes y logren trabajar en cooperación con otros educadores para favorecer su desarrollo.

En esta línea podría afirmarse que el éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos. Esto último es muy importante pues tiene que ver con el cumplimiento de los principios de equidad e igualdad. Se trata de que todos los alumnos aprendan y no sólo unos cuantos, pero además de que lo que aprendan sea valioso.

Es evidente que la realidad social se ha transformado en los últimos años y esta transformación está obligando a las instituciones, incluida la escuela, a cambiar sus concepciones y modos de hacer las cosas. Las demandas a la escuela y al profesorado por parte de la sociedad son cada vez más amplias, complejas y diversas, de suerte que los docentes requieren una formación y actualización permanente y pertinente para poder dar respuesta a los requerimientos que se les están planteando. Pero no sólo esto, urge una transformación de los centros educativos de modo que se conviertan en lugares donde profesores y alumnos aprendan (Fullan y Hargreaves, 1997).

Los profesores tienen que saber colaborar. Así serán capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos, de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común suficientemente potente. También tienen que ser capaces de analizar su práctica profesional y reflexionar sobre ella, evaluar los efectos de su docencia y, cuando proceda, acometer su reconstrucción y mejora.

Debemos imaginar y promover modalidades más potentes de formación del profesorado: tanto en su formación inicial como en el transcurso de sus carreras profesionales. Tenemos que desarrollar una visión de la enseñanza como una verdadera profesión. Desafortunadamente, en nuestro medio existe la idea generalizada de que el acceso a la enseñanza superior no debería estar sujeto a restricciones, salvo la comprobación de que se domina la materia en cuestión. Y es precisamente la aceptación de esta premisa la causante de tanto fracaso docente.

Revisiones de cientos de investigaciones realizadas en los últimos treinta años permiten concluir que, a pesar de las deficiencias del actual sistema de formación y capacitación profesional, los profesores que han tenido una preparación como tal para la enseñanza son mejor valorados por los alumnos y tienen más éxito con ellos que quienes no la han tenido.

Algunos de los estudios realizados sobre profesores (Darling-Hammond, 2001) que fueron admitidos a la profesión sin haber tenido una formación pedagógica adecuada revelan serias deficiencias en los mismos:

- Suelen lamentar su falta de formación. Enfrentan mayores dificultades para planificar la enseñanza;
- tienen más problemas para trabajar en el aula y organizarla;
- mayores dificultades en diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes;
- mayores dificultades en favorecer el aprendizaje adaptando la enseñanza, algo que, por lo demás, no asumen como parte de su trabajo.

Esto explica, tal vez, su tendencia a culpar a los propios alumnos de la ineficacia con la que ellos les enseñan. Existe un mito, “el de la persona brillante”, según el cual se presume que la gente inteligente puede convertirse automáticamente en profesores idóneos. La experiencia ha aportado evidencias suficientes que demuestran la falsedad de esta premisa.

Muchas de las dificultades fundamentales que afronta el sistema educativo mexicano provienen de un viejo desdén hacia el conocimiento del profesor, un descuidado sistema de acceso a la profesión y la falta de inversión en la selección y formación del profesorado, entre otros.

## **METODOLOGÍA**

Como ya se mencionó en la introducción, se trató de una investigación de corte etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. El caso lo constituyeron las carreras de Ciencias de la Educación y de Derecho. La elección de éstas respondió a los intereses del investigador y a las condiciones que facilitaron el acceso al trabajo de campo. Ambas carreras se ofertan en una universidad pública mexicana de tamaño mediano (atiende aproximadamente a 26 mil estudiantes), con una amplia gama de estudios que incluye desde educación media superior hasta doctorado.

Se acudió al campo para conocer *in situ* las concepciones y prácticas de evaluación de los actores centrales involucrados: profesores y alumnos. La investigación tuvo una duración de dos años, tiempo en el que se diseñaron, afinaron y aplicaron los siguientes dispositivos metodológicos para la obtención de los datos: *a)* observación participante en las sesiones de clase (60 observaciones a grupos de quinto a décimo semestre de la licenciatura en Derecho y de cuarto a noveno semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación) mediante el registro de notas de campo; *b)* entrevista semiestructurada a profesores, con el propósito de profundizar en aquellos aspectos relevantes para

el estudio; *c*) grupo de discusión a los alumnos (de los profesores que previamente habían sido observados y entrevistados): para detectar actitudes personales y conocer las distintas perspectivas y los particulares intereses de los estudiantes en relación con el tema investigado; y *d*) análisis de documentos.

La importancia de acudir a distintas fuentes respondió a la necesidad de triangular los datos, lo que sin duda le da mayor soporte a la información recabada, además porque coincidimos en que “no puede existir una sola estrategia para la investigación, particularmente cuando lo que se pretende es interpretar el sentido de los actores” (Piña Osorio, 1999, p. 35).

Se recurrió a un muestreo intencionado, compuesto por 6 grupos de cada licenciatura, 12 profesores y 36 estudiantes (18 de cada licenciatura). En todo momento se procuró que los subcasos fueran ‘valiosos’ por las características que presentaban. Algunos criterios para la selección de la muestra fueron: profesor de asignatura y profesor de tiempo completo, profesores con formación docente y profesores sin formación docente, profesores de nuevo ingreso, profesores con antigüedad.

En todo momento se ha cuidado el anonimato de los participantes así como el carácter confidencial de los datos, pues entendemos que la investigación se constituye sobre un componente moral y ético, lo que supone una garantía de la integridad del investigador. Parte de la información recogida podría perjudicar a los sujetos que la aportaron si llegara a conocerse por terceras personas. El grado de familiaridad que el investigador cualitativo estableció con algunos informantes dio pie a que se revelaran datos que éstos no querían ver publicados; se trata de un segmento importante de situaciones embarazosas cuya utilización plantea problemas éticos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

## RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan no deben ser considerados como “representativos” de toda la universidad ni deben “generalizarse” a otras instituciones educativas que compartan características similares con la investigada. Como se trata de un estudio de casos, los ejemplos que aquí se presentan sólo pueden ser “indicativos” de lo que podría estar ocurriendo con el tema de la colaboración y la colegialidad docente en otros espacios universitarios del país. Hecha esta salvedad procederemos a mostrar los hallazgos más relevantes de la investigación.

En la licenciatura en Ciencias de la Educación encontramos que:

- a) La colegialidad docente es una asignatura pendiente. Son pocos los espacios y los tiempos de que dispone el profesorado para la colaboración. Este asunto es especialmente crítico con el personal docente de asignatura, ya que tiene otros empleos, lo que impide que pueda acudir a las escasas reuniones a las que se le convoca.

yo reconozco que por cuestiones del horario no he asistido a estas reuniones de academia. Creo que sí hay compromiso, pero a veces no estamos todos los integrantes de la academia porque trabajamos en otros lugares (Entrevista, p. 15).

- b) La coordinación de la academia se centra en el control burocrático-administrativo del profesorado, sin fomentar una participación genuina. En este caso, una profesora se muestra inconforme con la actuación de la presidenta de la academia, quien al parecer está evaluando su desempeño de manera injusta, sin considerar que ella tiene otro trabajo y por incompatibilidad de horarios no asiste a las reuniones.

En este semestre, el jueves pasado hubo una reunión, hablé con la presidenta de la academia, le entregué una copia de mi programa de la actividad y le comenté de mi horario, que las reuniones han coincidido, me pidió un documento que avale que mi horario no me permitía asistir. En este sentido sí reconozco que no están muy conscientes que hay una evaluación formal (Entrevista, p. 10).

- c) La comunicación entre profesores no ocurre al interior de las academias, lo que dificulta establecer acuerdos y consensos respecto al desarrollo de los programas educativos. Estos intercambios se suscitan en un plano informal y están condicionados a los tiempos e intereses de cada profesor, y sobre todo, al tipo de relación que logra establecer con sus colegas. En este escenario la mejora de la enseñanza a partir de la colegialidad docente no tiene cabida, pues los intercambios son anecdóticos más que planificados racionalmente y no forman parte de la cultura institucional.

Sí, por pláticas informales, yo creo que todos seguimos la normatividad institucional. En este semestre yo soy la única que imparto la materia; el semestre pasado había otra profesora en el grupo de la tarde, entonces,

con ella sí platicamos de los criterios de evaluación y ella también les pedía mapas conceptuales, les tomaba en cuenta la participación, aunque sí, cada una establecía qué porcentaje le daba a cada uno de los criterios (Entrevista, p. 11).

- d) El profesorado realiza esfuerzos por trabajar colegiadamente e incluso se han obtenido algunos resultados. En este caso, una profesora comenta con satisfacción uno de los logros de la academia a la que pertenece. Pero este hecho no suele ser la tónica dominante del trabajo de las academias de la licenciatura ni de la universidad.

Al menos un producto de las reuniones de academia pasadas fue una antología por unidad, los materiales por unidad, la planeación... yo creo que eso sí fue una preocupación para que los alumnos tengan un buen material. No lo vi tanto como un compromiso institucional, sino más bien académico, al menos de la academia de evaluación [que] es lo que puedo decir (Entrevista, p. 15).

- e) No existe consenso entre el profesorado respecto a los criterios que deben guiar las prácticas de evaluación de alumnos, con lo cual el espectro queda bastante abierto para que cada docente evalúe según su mejor consideración. Esta situación ha generado que, más que evaluar, muchos profesores se limiten a medir y, lo que es peor, de manera subjetiva y hasta arbitraria. Es fácil suponer la confusión e incertidumbre que esto puede generar en los alumnos cuando son evaluados con criterios tan dispares, aunque obviamente la estandarización de criterios tampoco elimina por sí misma los males antes mencionados.

Para mí es muy importante estandarizar criterios sobre cómo vamos a evaluar y no dejarlo así a que cada uno... Acuérdate que la evaluación de por sí [se dirige al observador] es muy subjetiva, ¿eh? (Entrevista, p. 21).

Uno de los entrevistados destaca que el colectivo docente no cuenta con un proyecto para sistematizar la evaluación que practica, pero afirma que la universidad atraviesa por una etapa de cambio, lo que puede permitir escenarios propicios para formular propuestas de mejora:

Mira, al menos ahorita nosotros no hemos podido concretar un proyecto, ¿no?; yo creo que es importante que el trabajo en la academia sea un trabajo colegiado más que nada, ¿no? Hay algunas ideas, algunas pro-

puestas; esperamos que ahorita se generen escenarios de cambio (Entrevista, p. 21).

- f) Hay profesores que tienen una percepción positiva de la academia a la que pertenecen. En este caso, un profesor afirma que él comparte con sus colegas los criterios de evaluación, sólo que tal intercambio es informal y en buena medida está determinado por las relaciones personales que tienen con ciertos colegas; no es una experiencia formal potenciada desde la institución.

Comparto con los colegas los criterios de evaluación, sí... lo hemos comentado en ocasiones en las reuniones de academia, lo he comentado con algunos catedráticos con los que tengo cierta relación. En este caso, si nos ponemos a dialogar en función de los parámetros que utilizamos ambos... El trabajo de las academias, yo creo que nos permite llegar a tomar decisiones (Entrevista, p. 16).

- g) El tiempo destinado para el trabajo en las academias es insuficiente y no se consigue avanzar en las tareas. Lo anterior revela dificultades en la organización y gestión de la academia. Estas evidencias quizá guardan relación con las ideas antes expuestas en el sentido de que los profesores no saben qué hacer cuando se reúnen porque no se les ha enseñado a hacerlo y pierden un tiempo valioso en cuestiones superfluas.

Es tan reducido el tiempo de las reuniones de academias que llegamos siempre a lo mismo. ¿Qué vamos a hacer? Vamos a empezar otra vez con la exposición para el análisis de los programas, entonces llegamos siempre a lo mismo y no cerramos el círculo. Pasa que nosotros vamos a exponer los programas, para poder ver cómo vamos. Si están bien estructurados, para poder rediseñarlos, para poder analizarlos, vamos a hacer un análisis, empezamos la exposición pero resulta que con las tres reuniones de academia no acabamos de exponer (Entrevista, p. 16).

- h) La constante rotación de los integrantes de la academia al inicio de cada semestre es otra de las cuestiones que impiden el funcionamiento y desarrollo de las academias.

¿Qué es lo que pasa, por ejemplo, cuando llegamos al siguiente semestre? Otra vez tres reuniones, entonces resulta que ya no está equis persona en la academia... entonces, ¿qué vamos a hacer? Ah, pues hay que cambiar de presidente, hay que cambiar de secretario (Entrevista, p. 16).

- i) El trabajo en las academias requiere tiempo adicional que no es reconocido por la universidad. El profesorado no admite que la universidad le pida que participe en las reuniones de academia fuera de las horas que incluye su contrato porque es un tiempo extra no remunerado:

deberían tomar en cuenta el tiempo del profesor, porque si a uno lo contratan por horas, yo creo que uno se debe reunir en función de las horas laborales que tiene, porque algo más no te lo van a pagar (Entrevista, p. 24).

En la licenciatura en Derecho los hallazgos más importantes refieren que:

- a) La colegialidad entre el profesorado no parece estar presente, pues cada docente adopta las estrategias de enseñanza-aprendizaje y toma las decisiones que considera mejor para el grupo de estudiantes con quienes trabaja, sin beneficiarse de compartir con sus compañeros sus experiencias, lo que permitiría enriquecer su docencia.

Yo he visto con el resto de mis compañeros que ellos no trabajan así. Los alumnos me dicen que se los complico, pero más bien creo que lo que estoy haciendo es una forma de plantearles de manera teórica lo que ellos analizan de manera práctica (Entrevista, p. 4).

Otro de los entrevistados coincide con la opinión de sus colegas al afirmar que las academias en la carrera de Derecho no funcionan.

El trabajo en grupo, de academias, a veces funciona, a veces no llega a funcionar. Pero si tomamos opinión... normalmente yo, le voy a ser sincero... las academias aquí en el área de Derecho no funcionan. Normalmente nos convocan, pero no acudimos (Entrevista, p. 16).

- b) Cada profesor con su grupo evalúa según sus propios criterios, si acaso toma como referente el modelo de evaluación propuesto para la licenciatura, que es bastante general y está centrado en la función administrativa, con lo que deja la puerta abierta para que cada docente diseñe e implemente la evaluación según su juicio. Incluso se da el caso de dos profesores que imparten la misma materia pero cada uno desarrolla un programa diferente, y por tanto, evalúa también de modo distinto. La coordinación y el acuerdo entre



ellos no se han producido, pese a que ha habido intentos de un acercamiento.

Desafortunadamente evaluamos muy distinto. El licenciado que imparte la misma materia absorbe mucho más de lo que prevé el programa para quinto semestre, y entonces, al absorber eso, se evalúan otras situaciones más que yo. Es un maestro de muchos años dentro de la universidad, y entonces, muchas veces, es difícil compaginar criterios y por más que lo hemos comentado de alguna manera él sigue en su postura y... entonces, yo sí he dado la pauta: ¿cómo ve, maestro?, ¿qué podemos hacer?, pero nada... (Entrevista, p. 22).

Como no existe colegialidad docente para acordar el sistema de evaluación, cada docente establece sus propios criterios para evaluar el aprendizaje. En este caso, un profesor declara seguir fielmente la normatividad con el propósito de evitar problemas, y piensa que si cumple con todo lo que la institución le pide, estará ha salvo.

Cada profesor de Derecho tiene sus propios criterios de evaluación. Hay maestros que únicamente evalúan con trabajos, de acuerdo a pláticas con mis compañeros, que me llevo a reunir a determinadas horas. Yo sigo la normatividad precisamente por eso, para evitar problemas; dicen que todo claro sale perfecto (Entrevista, p. 15).

- c) La rivalidad entre colegas y la rigidez de esquemas frustran la colegialidad. Cada docente se convierte en guardián de lo que hacen los otros. Si la comunicación entre dos profesores que imparten la misma materia, para acordar asuntos mínimos que orienten el desarrollo del programa, no se logra, son comprensibles las dificultades para conseguirlo con todo el colectivo docente de la carrera. La rivalidad y el menosprecio a la capacidad de los colegas, en ocasiones, impide que los profesores puedan intercambiar sus experiencias y enriquecerse mutuamente. Para que exista un acercamiento entre dos personas, ambas deben propiciarlo, pero cuando una de las dos considera imposible que ocurra este encuentro y atribuye a la otra la exclusiva responsabilidad en el asunto, estamos ante una postura pesimista y determinante que seguramente hará que las cosas no se muevan de su sitio y todo siga igual.

Es imposible un acercamiento con el licenciado que imparte la misma materia; él tiene posturas muy fijas. En una ocasión alguno de mis alumnos me decía: “licenciada, es que él todo lo que tenga que ver con gente ajena a

su materia o con gente de la dirección, lo odia totalmente”, y ellos lo dijeron. Son los mismos tres exámenes; hay un examen, hay un trabajo extra, es un programa extra que evalúa, entonces ahí se desfasa. Estamos hablando de cuatro calificaciones contra tres más y no evalúa nada más sólo aspectos. Y bueno, me comentan mis alumnos, algunos de ellos, porque además ellos no ven tantas cuestiones prácticas, absorben un 50%-60% meramente [de] aspectos históricos. Mi materia no es para tanta historia, entonces, bueno, varían mucho los criterios de evaluación (Entrevista, p. 23).

- d) El individualismo a ultranza genera que cualquier sugerencia de los colegas sea considerada por el profesor como una intrusión en los asuntos de su materia. El profesor se encierra en su torre de Babel y no permite que nadie se inmiscuya en lo que considera “territorio privado”. Esta postura en el fondo está revelando sus temores de exponer ante los ojos de los demás sus debilidades o carencias. De las academias que existen en la carrera sólo dos están operando, las demás, según la opinión de la docente entrevistada, no funcionan y existen diferentes causas que explican esta inercia de los profesores para colaborar entre ellos.

Desafortunadamente sólo dos academias realmente le dan la actividad que debe llevar a cabo, y lo digo porque además mi academia no funciona... en este momento estamos atravesando un proceso complicado y les he dicho: “oigan, necesitamos movernos”. Desafortunadamente las academias en Derecho no funcionan (Entrevista, p. 23).

- e) La falta de tiempo es un obstáculo para el adecuado funcionamiento de las academias, pues los profesores no pueden o no quieren reunirse fuera del horario de clases. Si consideramos que la mayoría de ellos son personalidades destacadas en el ámbito de la abogacía, cuando acuden a la clase, se trata de “su clase” y fuera de ésta no creen que tengan otras responsabilidades. Según la opinión de una profesora, sus múltiples ocupaciones les sirven como pretexto para no colaborar en las academias.

El catedrático, la formación de abogado... dentro de la formación estamos hablando de la existencia de diputados, de magistrados, de jueces, notarios, gente de cierto nivel como el del ejercicio de la función pública, y entonces, ellos apuradamente llegan a clase y para ellos es su clase, fuera de esas actividades no hay nada más. [Yo le preguntaba] “¿Podemos reunirnos en la academia licenciado?”, y me decía: “Oiga licenciada es que no tengo tiempo en ningún otro momento”, entonces,

realmente su ocupación es, muchas veces, pretexto increíble para decir no (Entrevista, p. 23).

El tipo de contrato (por horas) que muchos docentes tienen con la universidad resulta ser una barrera importante que generalmente impide que puedan reunirse. El profesorado no es consciente de que su participación en la planificación y desarrollo del currículo, más allá de ser un requerimiento institucional, es una tarea indispensable porque ellos son los profesionales del campo del derecho, y por ende, los más indicados para fortalecer los programas educativos.

El presidente de la academia nos convoca precisamente para establecer criterios, para platicar acerca de cómo damos nuestra clase, qué es lo que consideramos que se debe quitar del programa o anexar. Lo que pasa [es] que la mayoría de maestros somos por horas, la mayoría trabajamos en otro lado, entonces por eso yo creo que es un poco difícil (Entrevista, p. 16).

Incluso hay quien piensa que no es necesario unificar criterios para evaluar a los alumnos porque la evaluación es un asunto que se puede dejar bajo la responsabilidad de cada docente. La idea es que cuando se contrata al profesor se le da un voto de confianza, de suerte que se parte de la premisa de que él sabrá cómo hacer bien su trabajo, el cual incluye la evaluación de los alumnos, pero ya hemos visto que esta premisa no siempre es válida.

No seguimos una uniformidad en la evaluación, en primer lugar, bueno, la dirección está sobre nosotros. De antemano si se nos contrata es porque saben que somos responsables, ¿no? Yo sí lo sigo [el reglamento] para evitar en un momento determinado problemas (Entrevista, p. 16).

f) El individualismo que caracteriza a la abogacía es un ingrediente más que dificulta la colegialidad docente. Una de las actividades más recientes que requirió la colaboración del profesorado para su desarrollo fue el llenado del SAPE (Sistema de Actualización de Programas Educativos), actividad que realizaron sólo algunos docentes, quienes aceptaron apoyar a la coordinadora de la carrera por la relación de amistad y cercanía que tienen con ella. En este caso, los profesores que colaboraron percibieron su intervención como un favor personal y no como parte de su responsabilidad profesional por el hecho de ser docentes de la carrera. Según la visión de la

entrevistada un rasgo característico del abogado es su tendencia al individualismo, lo que hace verdaderamente difícil la colegialidad docente.

La información del SAPE se va a ingresar a través de cortar y pegar, y lo más difícil es que hay muchos criterios que no están contemplados en los programas, entonces, eso será motivo de academia pero evidentemente no todas van a participar, algún maestro o el de mayor trayectoria si se lo pedimos individualmente lo hacen, no en academia. [Yo le digo:] “A ver aquí está, no seas malo, ayúdanos”. En la formación del abogado, yo siempre lo he dicho, una de las coordinaciones más difíciles puede estar en las personas porque han de tener un... no hay colaboración entre personas (Entrevista, p. 24).

- g) Al no existir colegialidad las tareas que debían realizarse en grupo terminan recayendo en unos cuantos profesores. Las actividades académicas que deben realizarse de manera colegiada acaban siempre haciéndose de manera individual, y los profesores elegidos son aquellos que destacan por su trayectoria y méritos profesionales. En este escenario, la operación de los programas de las asignaturas se hace por invitación a ciertos profesores y nunca como una exigencia de las academias. La coordinación parece incapaz de exigir al profesorado que cumpla con esta tarea.

Se hace un trabajo individual, más bien por reconocimiento y mérito de algunas carreras, de algunos maestros. [Le dice uno:] “Maestro, tú eres el mejor maestro de la materia de Civil, aquí está tu programa, desarróllalo”, y efectivamente lo organizan y lo entregan así, pero a nadie podríamos decirle: “a ver, la academia... cuáles son sus... eso es imposible, de hecho (Entrevista, p. 24)

- h) Se reconoce que ha habido avances en el desarrollo de las academias. Aunque la coordinadora de la carrera, en ciertos momentos, daba la impresión de sentirse impotente para hacer que los profesores respondieran al llamado de colaborar en las academias, ella declara que a partir de que asumió la coordinación se ha avanzado en la conformación y operación de las academias, aunque se está lejos de obtener los resultados deseados. El liderazgo de la profesora parece estar contribuyendo positivamente para movilizar las academias.

El desarrollo de las academias, a partir de que yo llegué, estoy teniendo mayor contacto con los maestros, estoy desarrollando el proyecto de aca-

demias, y bueno, antes no se reunía nadie. Ahora ya tengo tres academias reunidas de las cuales dos son las que en efectivo están funcionando (Entrevista, p. 26).

Las dos academias que sí están funcionando son Derecho Civil, Derecho Laboral y la otra es de Cultura Jurídica. Ahi vamos, poco a poquito (Entrevista, p. 27)

Uno de los docentes entrevistados mencionó su deseo de colaborar para que las academias funcionen, aunque no expresó cómo podría ser su participación:

Precisamente me gustaría trabajar más en cuerpo colegiado, hacer que trabajen las academias, que funcionen realmente para lo que fueron creadas (Entrevista, p. 18).

- i) El llamado a la colegialidad en ciertos momentos ha creado tensión en la relación entre abogados y administradores. Obligar e imponer la colegialidad docente nunca ha funcionado en ninguna parte del mundo. El profesorado no va a reunirse para trabajar colegiadamente sólo por decreto o como una exigencia administrativa. Y en el caso de los abogados, el sólo intento de este tipo de iniciativas conduce a un conflicto con los administradores, pues ellos conocen muy bien sus derechos y obligaciones y no parecen dispuestos a que se les impongan tareas que no entran en el tiempo por el que están contratados en la universidad. Esta situación presenta un serio problema tanto para el funcionamiento de las academias como para el desarrollo de programas de formación y actualización docente —que por cierto mucha falta les hacen—, toda vez que requieren tiempo fuera de las clases y la institución no puede exigirles que participen, a menos que la universidad les remunere económicamente el tiempo extra que implica su formación. Queda claro que los profesores no consideran una responsabilidad su profesionalización como docentes y, por tanto, no piensan que deban invertir en ello. Seguramente muchos están convencidos de que “para enseñar sólo basta con saber la asignatura”.

El perfil del abogado es muy complicado, y si a ellos los obligo, habrá menos, y como abogados, ¿con qué me vas a obligar a hacerlo? Y entonces ya se fueron al estatuto. En vacaciones, si van a estar a disposición de la dirección, [te dicen:] “Sí, no hay ningún problema, nada más que te doy dos horas o tres horas a la semana y son las únicas que me vas a tener

a disposición, tú quieres darme un curso de cinco horas diarias y eso es imposible”. ¿Cómo combatimos eso con los abogados, si ya se fueron a la norma y revisaron lo que está en el fundamento? (Entrevista, p. 26).

- j) La falta de colegialidad de los profesores también es percibida por los alumnos, quienes por experiencia saben que ninguno de sus profesores tiene un sistema de evaluación compartido. Este hecho es importante porque no debemos olvidar que el modo como los docentes trabajan con otros docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos.

Yo creo que no existe colegialidad. A lo mejor para otras cosas los maestros sí se reúnen pero no para calificar. No recuerdo un solo profesor que yo haya dicho: “¡ah! el profesor califica parecido a tal”... cada quien toma sus criterios de evaluación, cada quien toma puntos extras ya sea por asistencias, trabajos. Algunos no nos dejan trabajos y otros le dan mayor importancia a los trabajos que a un examen. O sea, yo hasta ahorita no he relacionado, porque como alumno se puede hacer; todos los profesores tienen su estilo muy bien definido (Grupo de discusión, p. 22).

## REFLEXIONES FINALES

No es exagerado decir que el cambio es endémico de la sociedad posmoderna. Sin embargo, por otro lado, tenemos un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador. El modo en que se prepara el profesorado y se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y tratan la educación los que toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema que tiende a mantener el *statu quo* en lugar de cambiarlo. Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros. La investigación que llevamos a cabo nos muestra la brecha entre el discurso y la realidad, mientras que en la retórica se destaca la importancia de que los profesores colaboren, en la práctica no se sabe bien ni cómo ni para qué deben hacerlo. Además, no existen condiciones (tiempos y espacios creados *ex profeso* para esta tarea) para la colegialidad docente, lo que revela el escaso valor que parece tener para las autoridades y para la propia institución.

Ya hemos dicho que los educadores no pueden llevar a cabo el cambio educativo solos. El trabajo del profesor es mucho más complejo que antes. Debe responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, a una tecnología en el lugar del trabajo que se transforma rápidamente, y a las exi-

gencias de perfección de todos los sectores de la sociedad. El mercado global todavía eleva más el listón de los resultados de las escuelas. Las condiciones sociales, cada vez más deterioradas, siguen ensanchando la brecha entre los que tienen y los desposeídos. Como dice Goodlad (1992), “las naciones sanas tienen escuelas sanas” y no viceversa.

En este documento analizamos dos posturas respecto a la colaboración y la colegialidad entre el profesorado. En la primera postura, que subraya sus beneficios, veíamos que se trata de una estrategia efectiva para luchar contra el aislamiento, capaz de promover el perfeccionamiento de la escuela y desarrollo profesional de los docentes. “Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia” (Lieberman y Grolnick, 2003, p. 266).

En la otra postura, la colegialidad es algo más que la deseada relación profesor-profesor. Es una opción política de cooptación de los docentes, que se maneja para volver a definir el concepto de habilidades y competencias en la enseñanza, que como ya apuntábamos antes, parece que se trata más bien de competencias técnicas antes que intelectuales, a la luz de las necesidades económicas nacionales.

Es posible que la colegialidad y la colaboración se hayan convertido en importantes referentes en torno a las orientaciones deseables del cambio y del perfeccionamiento educativo, pero no escapan a la crítica. La mayor parte de las críticas se han centrado en las dificultades de su implementación, sobre todo las cuestiones referidas al tiempo en que los profesores pueden trabajar juntos y al carácter poco habitual que para muchos docentes tiene el papel colegial. Y los resultados de nuestra investigación confirman estas aseveraciones.

El segundo conjunto de críticas de la colaboración y la colegialidad se refieren a su significado. Ambas se presentan como si fueran bien entendidas en general. Sin embargo, en la práctica lo que se entiende por colaboración y colegialidad adopta formas muy distintas. Así, pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo a los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa, por mencionar sólo algunas. De modo más informal pueden expresarse en las conversaciones en la sala de profesores —que en nuestro caso ni existe—, en las mantenidas fuera del aula, ayuda y consejo con respecto a los recursos y resultados de ciertas acciones. Independientemente de que los profesores trabajen juntos o hablen entre ellos, estas diferentes actividades e iniciativas tienen poco en común. Como

hemos visto, en los casos investigados la modalidad que parece tener más presencia es la colegialidad docente mediante conversaciones informales entre colegas para pedir consejo o compartir puntos de vista.

Existen distintos tipos de relaciones colegiales, y lo más importante no es que haya esos distintos tipos sino que, a menudo, las características y virtudes de algunos de ellos se atribuyen erróneamente a otros, cuando no a la colaboración y a la colegialidad en general. La potenciación del profesor para la acción, la reflexión crítica o el perfeccionamiento continuo son notas que se atribuyen con frecuencia a la colaboración y la colegialidad en general, pero en la práctica, sólo puede aplicarse a determinadas versiones de ellas.

Dado que la colaboración y la colegialidad presentan tantas facetas, sus presuntos atractivos globales deben tratarse con precaución. No existe la colaboración o la colegialidad “auténtica” ni “verdadera”. Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos. En nuestro caso, está claro que en las dos carreras investigadas no existe una colegialidad ni auténtica ni verdadera; en los escasos momentos en los que el profesorado colabora lo hace de manera simulada o artificialmente como una exigencia de la coordinación de la carrera.

El porqué de esta situación ya ha sido comentado *ad nauseam*, siendo algunas de las causas principales la ausencia de espacios, de tiempos y de estímulos para la colaboración y la colegialidad, lo que evidencia la falta de una estrategia institucional para potenciar el trabajo colegiado. Además, persiste el peso de la tradición pedagógica individualista de nuestro sistema educativo que se refuerza con los modelos de evaluación del desempeño docente en boga. En este escenario no es difícil advertir las implicaciones negativas que esto tiene en la forma de trabajar de los docentes de las dos carreras investigadas, cuyas prácticas se caracterizan por el individualismo, el aislamiento profesional que limita el acceso a nuevas ideas, lo que permite que continúe la incompetencia que afecta el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del propio profesorado.

Los planteamientos anteriores no deben interpretarse como una defensa del autor por la colegialidad y la colaboración docente *per se*, ya hemos dicho que tales prácticas pueden resultar valiosas en la mejora de las escuelas y de sus integrantes solo si son auténticas y surgen de las necesidades del profesorado que se reúne para colaborar en torno a un proyecto compartido —es decir, no impuestas—, lo que exige ser respetuosos con las diver-



sas formas de trabajo docente entre las que se encuentra el trabajo individual.

La colaboración es uno de los conceptos peor interpretados respecto al cambio. No es automáticamente algo bueno; no significa consenso; no significa que las grandes discrepancias estén prohibidas; no significa que el individuo deba someterse a la mayoría. Al respecto, Schrage (citado por Fullan, 1993) afirma que uno de los mitos más persistentes acerca de la colaboración es que requiere consenso. Sin embargo, eso no es así en absoluto. Los colaboradores se pelean y discuten constantemente. En su mayoría, estas discusiones no son personales, sino que se centran en verdaderas áreas en desacuerdo.

El acuerdo superficial y no el conflicto es muchas veces la fuente de una toma de decisiones deficiente. Con tantas tendencias educativas de moda y tantas innovaciones atractivas y parciales, los educadores son muy susceptibles al pensamiento gregario. El acuerdo cuando el profesorado acepta una propuesta de la administración, o incluso cuando la mayoría de la escuela vota a favor de un determinado proyecto innovador, no implica necesariamente una reflexión profunda.

La balcanización,<sup>5</sup> o división en grupos pequeños y hostiles, ocurre cuando existen fuertes lazos de lealtad en el seno de un grupo, con la consiguiente indiferencia e incluso hostilidad hacia los demás grupos. Esto sucede en escuelas grandes. Ocurre cuando surgen subculturas que inhiben iniciativas que implican a toda la escuela (Fullan y Hargreaves, 1997). A menudo se cree que tales subculturas están formadas por reaccionarios, pero es muy fácil que los subgrupos innovadores se encierren en sí mismos. Las escuelas innovadoras —a primera vista ideales— también pueden ser balcanizadas por el entorno.

Por tanto, los educadores deben permanecer muy alertas para evitar tales riesgos y unir esfuerzos en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje que se caractericen por una cultura de la colaboración y la colegialidad, pero surgidas de las necesidades sentidas de los propios profesores y no impuestas o decretadas. No olvidemos “que el modo como los docentes trabajan con docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos” (Hargreaves, 2003, p. 23).

#### REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1996), *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.
- BLUMENFELD, P. et al. (1997), “Teaching for understanding”, en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 819-878.

5. La balcanización “son los tipos de colaboración que dividen, que separan a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y, a menudo, enfrentados, dentro del mismo centro escolar... la balcanización puede tener y tiene, de hecho, consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor” (Hargreaves, 1999, p. 236). La balcanización no consiste en la simple asociación de las personas en subgrupos más pequeños. En su forma característica, las culturas balcanizadas de los profesores y de otros grupos presentan cuatro características adicionales: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político.

- BULLOUGH, R. (1997), "Becoming a teacher", en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 79-134.
- CONTRERAS, J. (1999), *La autonomía del profesorado*, 2ª edición, Morata, Madrid.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel Educación.
- FULLAN, M. (1993), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.
- FULLAN, M. y A. Hargreaves (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- GINSBURG, M. (1988), "Educators as workers and political actors in Britain and North America", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 359-367.
- GOODLAD, J. (1992), "National goals/national testing: The moral dimensions", ponencia presentada en la conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, California.
- HARGREAVES, A. (2003), "Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito", en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid.
- HARGREAVES, A. e I. Goodson (1996), "Teacher's professional lives: aspirations and actualities", en I. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teacher professional lives*, pp. 1-27.
- HARGREAVES, D. (1994), "The new professional: the synthesis of professional and institutional development", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 423-438.
- LIEBERMAN, A. y M. Grolnick (2003), "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes", en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARCELO, C. (2001), "La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio", en C. Marcelo (edit.), *La función docente*, Madrid, Síntesis.
- (1995), "Constantes y desafíos de la profesión docente", en *Revista de Educación*, núm. 306, pp. 205-242.
- MCTAGGART, R. (1989), "Bureaucratic rationality and the self educating professors: the problem of teacher privatism", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, núm. 4, pp. 345-361.
- MYERS, K. y H. Goldstein (2003), "¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?", en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 163-183.
- OZGA, J. y M. Lawn, (1988), "Schoolwork: interpreting the labour process of teaching", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 323-386.
- PIÑA OSORIO, J. M. (1999), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- RODRÍGUEZ, G., F. Gil y E. García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- SCHMOKER, M. (2003), "Fijar metas en tiempos turbulentos", en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SMYTH, J. (1999), "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Ángulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

*Instituciones de educación superior*  
desde el artículo 3º constitucional. El problema  
de la autonomía universitaria\*

JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ\*\*



El 4 de abril de 2005, el Pleno de la Suprema Corte de Justicia determinó, por mayoría de ocho votos, la invalidez de los artículos 46 bis y 46 ter de la Ley de Educación de San Luis Potosí y el Acuerdo por el que se otorgó la calidad de “autónoma” a la Universidad Abierta, S. C. publicado en el *Periódico Oficial del Estado* el 26 de septiembre de 2003. Esto fue en razón de que las universidades privadas no pueden gozar de autonomía.

El ministro Cossío Díaz hizo una diferenciación entre la autonomía, establecida en la fracción VII, del artículo 3º constitucional, para ciertas universidades públicas, y la autonomía de que gozan algunas universidades privadas con base en las fracciones V y VI del mismo artículo. Consideró que el análisis de constitucionalidad de los artículos impugnados debió hacerse desde la perspectiva del segundo tipo de autonomía.

La resolución de la mayoría determinó la invalidez de los artículos 46 bis y 46 ter, de la Ley de Educación de San Luis Potosí, adicionados mediante Decreto número 593, publicado en el *Periódico Oficial* de la entidad, el 16 de septiembre de 2003; así como el Acuerdo por el que se le otorgó la calidad de “autónoma” a la Universidad Abierta, S. C., emitido por el gobernador del estado el 22 de septiembre de 2003 y publicado en el *Periódico Oficial Estatal* el día 26 del mismo mes y año.

\* El contenido de este documento derivó del Voto particular emitido por el Ministro José Ramón Cossío Díaz, en relación con la Controversia constitucional 103/2003, promovida por el Poder Ejecutivo Federal en contra del estado de San Luis Potosí, por conducto de los poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado.

\*\* Se agradece el apoyo de los licenciados Raúl M. Mejía, Mónica Castillejos y Pilar Díez para la elaboración de este documento.

Los numerales impugnados disponen que las instituciones particulares de educación superior del sistema educativo del Estado, después de cinco años de contar con reconocimientos de validez oficial de estudios en los términos de esa ley, obtendrán la condición de instituciones autónomas de educación superior, si además cumplen con los requisitos que en la propia ley se establece. Asimismo, el segundo de ellos dispone que las instituciones de educación superior que conforme a esta ley reciban la calidad de autónomas, gozarán de plena libertad académica, entendida no sólo como el ejercicio de la más irrestricta libertad de cátedra, sino como la autonomía para elaborar sus planes y programas de estudio, los que sólo deberán registrar ante la Secretaría de Educación del gobierno del estado.

La razón central que se expresa en la resolución es que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece una reserva de ley para la creación de universidades autónomas, de modo que si los artículos mencionados facultan al gobernador del estado para otorgar esa calidad a una universidad privada, contravienen dicha reserva.

No comparto las consideraciones de la mayoría, ya que únicamente se hicieron cargo del problema de si la autonomía sólo podía ser conferida por ley (material y formalmente) emitida por el órgano legislativo facultado al efecto. Me parece que la cuestión efectivamente planteada es más compleja que la mera determinación de la concesión de autonomía mediante ley y la existencia de la reserva, por las siguientes razones:

1) En primer término, considero que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no utiliza la expresión

autonomía en un sentido unívoco, sino que la misma tiene varias acepciones.

Así, el párrafo quinto del artículo 2º establece la autonomía de los pueblos indígenas. Esta autonomía claramente se refiere a la libre determinación y se encuentra desarrollada en los diversos incisos del apartado a) del mismo artículo. Esta autonomía se refiere a la capacidad normativa para la solución de conflictos internos y elección de autoridades para el ejercicio de sus propias formas de gobierno interno. En segundo lugar, el artículo 28, en su párrafo sexto, se refiere a la autonomía del Banco de México en el ejercicio de sus funciones y en su administración, para procurar la estabilidad del poder adquisitivo de la moneda nacional, y prohíbe, a cualquier autoridad, emitir órdenes para concesión de financiamiento. En tercer lugar, el artículo 41, fracción III, referido al Instituto Federal Electoral, establece la independencia en sus decisiones, funcionamiento profesional y desempeño, así como la composición de su estructura general de organización. En cuarto lugar, el artículo 79, referido a la entidad de fiscalización superior de la Federación de la Cámara de Diputados, otorga autonomía técnica y de gestión en el ejercicio de sus atribuciones y para decidir sobre su organización interna, funcionamiento y resoluciones, en los términos que disponga la ley. Finalmente, el artículo 102, apartado b), párrafo cuarto, se refiere a la autonomía de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, estable una autonomía de gestión presupuestaria, personalidad jurídica y patrimonio propios.

En este contexto se encuentra la autonomía universitaria establecida en la fracción VII del artículo 3º de la constitución federal. Si dejamos a un lado la autonomía de los pueblos indígenas, que se refiere cla-

ramente a una autonomía normativa, en los demás casos estamos frente a una autonomía orgánica que tiene como fundamento la realización de una función de Estado: procurar la estabilidad del poder adquisitivo de la moneda, lograr la organización de elecciones, llevar a cabo la fiscalización y control de la cuenta pública, lograr el correcto desempeño de las autoridades en relación con parámetros de derechos humanos. Así, la autonomía universitaria se refiere a la función de impartir educación en los niveles establecidos por la constitución federal.

Asimismo, encontramos que en algunos casos la autonomía se encuentra directamente establecida en la constitución con todas sus características, mientras que en otros casos la misma se encuentra sólo constitucionalmente esbozada y se delega, en lo esencial, al legislador que debe configurarla por medio de una ley. Éste es el caso de la entidad superior de fiscalización de la Cámara de Diputados y de la autonomía universitaria.

2) En cuanto a los antecedentes que ha tenido la autonomía universitaria, considero importante mencionar los siguientes:

- En 1911, José I. Novelo elaboró un proyecto de ley para dar autonomía a la Universidad Nacional.
- En 1914, José Natividad Macías y Alfonso Cravioto elaboraron un proyecto de ley en el que se establecía la autonomía de la Universidad Nacional. Este proyecto cobró vigencia en virtud de los problemas políticos que tuvo que enfrentar Venustiano Carranza, particularmente a partir de la defección de la División del Norte, lo que obligó a concentrar su atención fundamentalmente en cuestiones de carácter militar.

- En 1914 se constituyó una comisión integrada por Julio García, Jesús Galindo y Valle y Ezequiel A. Chávez, para elaborar un proyecto de ley de independencia de la universidad. El proyecto decía, en su artículo 1º; “se decreta la independencia de la Universidad Nacional Autónoma de México; en consecuencia no dependerá en lo sucesivo del Gobierno Federal, que se concretará a garantizar la autonomía y a administrar los fondos indispensables para su subsistencia y desarrollo”.
- En julio de 1917, un grupo de estudiantes universitarios presentó un memorial a la Cámara de Diputados solicitando el reconocimiento de la autonomía universitaria. Entre los signantes aparecieron Antonio Caso, Alfonso Pruneda, Enrique O. Aragón, Manuel Gómez Morín, Alfonso Caso, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano, entre otros.
- En 1917, José Natividad Matías presentó un proyecto de ley en el que se declaró partidario de la autonomía de la universidad, independizándola por completo de la política. Para este efecto en el Congreso Constituyente de Querétaro se trabajó por la supresión de la Secretaría de la Instrucción Pública a efecto de que correspondiera a la universidad la responsabilidad directa de atender las funciones de enseñanza superior, y para ponerla al margen de las inquietudes políticas que resultaban del manejo del ministerio.
- El 14 de julio de 1917 apareció publicado el proyecto de ley de Félix F. Palavicini para dar autonomía a la universidad. Decía en sus considerandos que a efecto de conservar a la universidad en aptitud de corresponder a los fines para los que había sido creada, era

requisito fundamental sustraerla de las fluctuaciones de la política, hacerla independiente del poder público y ponerla a resguardo de toda intervención de la burocracia.

- El 20 de julio de 1917, el senador José I. Novelo se pronunció en el sentido de que la universidad nacional fuera declarada autónoma. En su proyecto señaló que la autonomía técnica y docente de la universidad se obtendría cuando la nueva ley estableciera que todo lo relativo a los planes, programas de estudio, estatutos y reglamentos de cada una de las instituciones universitarias se elaborare, primeramente, por el cuerpo docente de cada institución y después se discuta y adopte definitivamente en una deliberación del Consejo Universitario.

Es importante destacar que, en cada uno de estos casos, la concesión de la autonomía de la universidad se establecía por medio de ley, sin existir una disposición constitucional al respecto, aun cuando hay casos, como el otorgamiento de la autonomía a la Universidad Nicolaita en 1921 o a la Universidad de San Luis Potosí en 1923, cuya autonomía fue dada por decreto del correspondiente gobernador.

Finalmente, en el año de 1929, en uso de facultades extraordinarias el presidente Portes Gil emitió la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, que en su artículo 2º decía:

La Universidad Nacional de México es una corporación pública autónoma con plena personalidad jurídica y sin más limitaciones que las señaladas por la Constitución General de la República; la autonomía de la Universidad no tendrá más limitaciones que las expresamente señaladas en esta ley.

Hay que destacar que el presidente optó por el uso de facultades extraordinarias para la emisión de una ley de autonomía de la universidad y no por un decreto; esto es, eligió la fuente de ley y no una fuente reglamentaria. Esta tradición —legal— se continuó reflejando en la posterior Ley Orgánica de la Universidad de octubre de 1933 y de 1945.

Como ejemplo en el ámbito local, en junio de 1971 se otorgó, mediante la Ley Orgánica, autonomía a la Universidad de Nuevo León; en 1973, se otorgó, por ley, autonomía a la Universidad Autónoma Metropolitana y, en febrero de 1992, se le otorgó autonomía a la Universidad Autónoma del Estado de México, también mediante ley, por citar sólo algunos ejemplos.

De lo anterior se desprende que a partir de 1911 la autonomía universitaria se consideró una construcción legal, y no de otro tipo de fuente de derecho, como la reglamentaria por acuerdo o decreto. Este mismo criterio se expresó en varias tesis de la Suprema Corte, cuyo rubro y texto son los que a continuación se transcriben:

Quinta época

Instancia: pleno

Fuente: *Semanario Judicial de la Federación*, t. XXXVIII, p. 322

Universidad Nacional Autónoma, naturaleza jurídica de la. La sola lectura de los considerandos de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma revela, de modo expreso y terminante, los caracteres que el legislador quiso otorgar a la universidad nacional. Aparecen como propósitos legislativos: crear a la propia universidad, como institución democrática, debidamente solidarizada con los principios y los ideales nacionales, y reconocerle una fun-

ción social de alta importancia, atribuyéndole responsabilidad ante el pueblo. Asimismo se le delegaron funciones estatales, con definición de atribuciones y responsabilidades; se reconoció su autonomía como ideal de los gobiernos revolucionarios; se especificó a la propia universidad, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir con los fines de impartir una educación superior y estudiar los problemas que afecten al país; se le dieron las más amplias facilidades de trabajo y de gobierno interior, se le proveyó de fondos o de elementos económicos, asignándole un subsidio anual, fijado en el presupuesto de egresos; y muy especialmente aparece la declaración expresa “tendrá “ (tiempo futuro), que ir convirtiéndose, a medida que el tiempo pase, en una institución privada, no obstante las relaciones que con el Estado ha de conservar la universidad, y, por último, se hizo la declaración, en el considerando XIX, de ser de la responsabilidad revolucionaria de nuestro país, el encausamiento en la ideología y en las funciones universitarias, y de que la autonomía que se instituye quedará bajo la vigilancia de la opinión pública, de la revolución, y de los órganos representativos del gobierno. De tales propósitos terminantemente expresados se desprende la conclusión de que la Universidad Nacional de México tiene la naturaleza jurídica de una institución de Estado, y corresponde al concepto de corporaciones con determinadas funciones estatales, pero descentralizadas de la acción directa gubernamental, pudiendo ser más o menos estrechos los vínculos que unan a la propia corporación con el Estado, y que además, por el objeto de la institución, interesa asimismo a la colectividad social y a los altos fines de todo gobierno.

T. XXXVIII, p. 3435. Índice alfabético. Competencia 318/32. Suscitada entre la Junta Especial número cinco de la Central de Conciliación y Arbitraje del Distrito Federal y el

Juez Cuarto de Distrito del Distrito Federal. 13 de mayo de 1933. Mayoría de diez votos. Ausente: Paulino Machorro y Narváez. Disidentes: Salvador Urbina y Ricardo Couto. Relator: Francisco Díaz Lombardo.

T. XXXVIII, p. 3435. Índice alfabético. Competencia 317/32. Suscitada entre la Junta Especial número cinco de la Central de Conciliación y Arbitraje del Distrito Federal y el Juez Cuarto de Distrito del Distrito Federal. 13 de mayo de 1933. Mayoría de diez votos. Ausente: Paulino Machorro y Narváez. Disidentes: Salvador Urbina y Ricardo Couto. La publicación no menciona el nombre del ponente.

T. XXXVIII, p. 322. Competencia 316/32. Suscitada entre el Juez Cuarto de Distrito en el Distrito Federal y la Junta Especial número cinco, de la Central de Conciliación y Arbitraje. 13 de mayo de 1933. Mayoría de diez votos. Ausente: Paulino Machorro y Narváez. Disidentes: Salvador Urbina y Ricardo Couto. La publicación no menciona el nombre del ponente.

Quinta época

Instancia: Segunda Sala

Fuente: *Semanario Judicial de la Federación*, t. LXX, p. 1432

Universidad Autónoma de México. Ésta es una institución de carácter público, de servicio descentralizado, de acuerdo con lo prevenido por los artículos 1o., 2o., 3o. y 4o. de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México, en relación con la fracción XXV del artículo 73 de la Constitución Federal, ya que se trata de un establecimiento público creado por una ley que le dio vida y le dotó de personalidad.

Amparo administrativo en revisión 4908/40. Ponzanelli Conty Dante. 24 de octubre de

1941. Unanimidad de cuatro votos. Ausente: Manuel Bartlett Bautista. Relator: Franco Carreño.

Quinta época

Instancia: Segunda Sala

Fuente: *Semanario Judicial de la Federación*, t. LXX, p. 1433

Universidad Autónoma de México. La UNAM sigue impartiendo un servicio público descentralizado, como lo hacía conforme a la ley de 1929, y es que la naturaleza del servicio mismo no ha cambiado, por el hecho de que ahora no se designen ternas por el Ejecutivo, para nombrar rector, o porque la universidad no rinda un informe anual al presidente de la república, al Congreso de la Unión y a la Secretaría de la Educación Pública, o porque el Ejecutivo no tenga facultades para designar, con cargo a su presupuesto, profesores extraordinarios y conferenciantes en las diversas facultades e instituciones universitarias, etcétera; porque las características absolutas de un servicio descentralizado no son las que arrancan de las ligas que el Estado tiene con el servicio público, sino las que deja de tener, pues en estas condiciones no serían servicios descentralizados aquellos en que el Estado entrega, en virtud de una ley, una función, con patrimonio y responsabilidad técnica, a un grupo ya organizado con fines de servicio público.

Amparo administrativo en revisión 4908/40. Ponzanelli Conty Dante. 24 de octubre de 1941. Unanimidad de cuatro votos. Ausente: Manuel Bartlett Bautista. Relator: Franco Carreño.

Como se desprende de las tesis transcritas, el 13 de mayo de 1933, el pleno señaló que la sola lectura de los considerandos de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma revela de modo expreso



y terminante los caracteres que el legislador quiso otorgar a la universidad nacional, con lo que, en mi opinión, también se optó por una fuente legal.

Por otro lado, la segunda sala, en octubre de 1941, resolvió en el mismo sentido, señalando que la Universidad Nacional es un establecimiento creado por una ley. En esta misma línea, la Segunda Sala, en febrero de 2002, por unanimidad de cinco votos, teniendo como ministro ponente a Guillermo Ortiz Mayagoitia, expresó:

La autonomía de las universidades públicas es una atribución de autogobierno que tiene su origen en un acto formal y materialmente legislativo proveniente del Congreso de la Unión, o de las legislaturas locales, por medio del cual se le confiere independencia académica y patrimonial para determinar los términos y condiciones en que desarrollarán los servicios educativos que decidan prestar, los requisitos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y la forma en que administrarán su patrimonio.\*

Por lo que se volvió a confirmar la idea de que la autonomía universitaria es una construcción legal.

3) Sin embargo, considero que de la estructura de las disposiciones constitucionales referidas a la educación se deriva una vertiente distinta: la que se refiere a las universidades privadas, la cual no fue analizada por la resolución de la mayoría. En este sentido, en la mayoría de los casos, las instituciones de educación privada dependen, para el reconocimiento de la validez de sus estudios y la emisión de títulos, de la autoridad federal o estatal facultada o de los organismos descentralizados a los que previamente se les haya concedido autonomía por ley conforme a lo dispues-

to por la fracción VII de la Constitución Federal.

Esta modalidad la encontramos desarrollada en la legislación secundaria del siguiente modo. Por un lado, la Ley General de Educación, en su capítulo quinto, “De la educación que imparten los particulares”, contiene disposiciones de gran trascendencia para la materia que se analiza. El artículo 54 señala que los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades, y establece que, tratándose de estudios distintos a los antes mencionados, podrá obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios. Asimismo, se refiere varias veces a la autorización o reconocimiento respectivo. El artículo 55 dispone que las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios solamente los otorgarán cuando los solicitantes cuenten (frac. III) con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta a la preescolar, la primaria, la secundaria y la normal, y demás para la formación de maestros de educación.

Por otro lado, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior dispone en su artículo 10 que las instituciones públicas de educación superior y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios participarán en la prestación de los servicios educativos, de acuerdo con las disposiciones de este ordenamiento. El artículo 18 señala que los certificados, diplomas, títulos y grados académicos que expidan los particulares respecto a estudios autorizados o reconocidos, requerirán de autenticación por parte de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento o, en su caso, el organismo público descentralizado que haya otorga-

do el reconocimiento.

Sin embargo, existe otra posibilidad en lo que se refiere a las instituciones privadas de educación superior, las cuales han obtenido un cierto grado de autonomía por medio de decreto del Ejecutivo fundado en diversas disposiciones reglamentarias y, los más recientes, en la vigente Ley General de Educación.

El primer antecedente lo encontramos en el artículo 37 de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, emitida en uso de facultades extraordinarias, que señala lo siguiente:

La reglamentación de las escuelas libres en que se impartan enseñanzas de grado universitario y la determinación de la validez y equivalencia de los estudios en ella hechos y de los títulos que expida, quedarán a cargo del ciudadano presidente de la República, quien por conducto de la Secretaría de Educación podrá expedir los reglamentos y demás disposiciones que sobre el particular estime oportunos.

Es claro que la situación de las universidades privadas fue distinta desde el comienzo, primordialmente porque se fue construyendo desde una fuente distinta, es decir, mediante decretos presidenciales.

El Reglamento para la Regulación de Grados y Títulos otorgados por escuelas libres universitarias —que es el Reglamento del artículo 37 de la Ley Orgánica de la Universidad, de 1929—, publicado en marzo de 1932, establece en su artículo 3 que las escuelas universitarias que deseen obtener el reconocimiento debe-

rán comprobar satisfactoriamente, a juicio de la Secretaría de Educación Pública, lo siguiente:

cuando las escuelas reconocidas, organizadas o realicen ciclos de estudios distintos a los establecidos en la Universidad de México, la Secretaría de Educación fijará el mínimo de materias indispensables para obtener el grado o título que trate de otorgarse y el tiempo mínimo en que deban ser desarrollados los programas.

Por su parte, el artículo 9 establece que el reconocimiento será otorgado mediante acuerdo expreso del presidente de la república.

La Ley Orgánica de Educación emitida en febrero de 1940 dispone en su artículo 3 que:

La Universidad Autónoma de México no queda comprendida en los términos de la ley y en consecuencia se registrará por los preceptos de su Ley Orgánica de treinta y tres [1933]. Los institutos particulares de tipo universitarios gozarán de la misma franquicia siempre que la Secretaría de Educación Pública les expida su carta de autorización.

Más adelante, se volvió a emitir un Reglamento de Revalidación de Grados y Títulos otorgados para las escuelas libres universitarias en julio de 1940, que tiene algunas disposiciones que considero importante destacar:

Artículo 1º: Las escuelas universitarias particulares que deseen obtener la revalidación por el Gobierno Federal de los estudios, grados y títulos que confieran, podrán acogerse a las disposiciones de este Reglamento.

Artículo 2º: Se considerarán escuelas universitarias aquellas que impartan enseñanzas que

\* La tesis derivada de este criterio referencia es consultable en el *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, tomo XV de abril de 2002, p. 576 con el número XXXVI/2002. "Autonomía Universitaria. Origen y alcance de las atribuciones de autogobierno conferidas a las universidades públicas."

requieran como antecedente, además de los estudios pre-vocacionales o secundarios, los vocacionales o preparatorios que confieren el grado de Bachiller [...].

Artículo 3º: Las escuelas universitarias que deseen obtener reconocimiento, deberán comprobar satisfactoriamente, a juicio de la Secretaría de Educación Pública [...].

Artículo 5º: Las escuelas reconocidas elaborarán libremente sus planes de estudio, programas, métodos de enseñanza, pero no podrán ponerlos en vigor sin la autorización previa de la Secretaría de Educación Pública.

Con esta reglamentación, algunas escuelas universitarias, o instituciones universitarias, adquieren cierto grado de autonomía. Por ejemplo, en el decreto emitido por el presidente Adolfo López Mateos, publicado en enero de 1963, se reconoció como escuela de tipo universitario al Instituto Tecnológico de México para los fines y los efectos establecidos en el Reglamento para la Revalidación de Grados y Títulos otorgados por la escuela libre universitaria de fecha 22 de abril de 1940. El artículo 3 de dicho decreto señala que el Instituto Tecnológico de México, como escuela libre universitaria reconocida por el gobierno federal, gozará de la autonomía que establecen y definen los artículos 4, 5 y 6 del reglamento citado, permitiendo que elabore libremente sus planes de estudio y programas y métodos de enseñanza, pero no podrá ponerlos en vigor sin la previa autorización de la Secretaría de Educación Pública.

En este mismo orden de ideas, el secretario de Educación Pública emitió un decreto en julio de 1991 que otorgaba cierto grado de autonomía a la Universidad Autónoma de Guadalajara, y disponía en el artículo 3 que: “La Universidad

de Guadalajara podrá elaborar sus planes y programas de estudio; estos planes y programas, así como los planteles que en su caso establezca, requerirán de la previa aprobación y autorización de la Secretaría de Educación Pública.”

Finalmente, cabe destacar el caso de El Colegio de México A.C. El 19 de agosto de 1990, el presidente Ernesto Zedillo emitió un decreto por el que se reformó el diverso en el que se reconoce como escuela de tipo universitario a El Colegio de México. En el artículo 1 se estableció que tiene por fines impartir educación de tipo superior, así como realizar actividades de investigación y de difusión de la cultura, entre ellas, dispone la fracción II, determinar sus planes y programas de estudio. Asimismo, el artículo 3 del decreto le da la calidad de escuela libre universitaria reconocida por el gobierno federal, que goza de autonomía para impartir todos los conocimientos que desee, para elaborar libremente sus planes y programas de estudio, así como sus métodos de enseñanza.

4) Con base en esta serie de elementos previos y algunos posteriores a la reforma constitucional de 1980, considero que es posible introducir una distinción en el artículo 3º. constitucional. Del análisis de este precepto constitucional, antecedentes y normas legales que lo configuran, podemos hablar de dos tipos de autonomía universitaria, misma que para efectos de distinción conviene denominar como “autonomía de rango constitucional” y “autonomía de rango legal”.

La primera es la prevista en el artículo 3º, particularmente en su fracción VII, que determina cuáles son las características de aquella que deriva de la Constitución, ello en virtud del ordenamiento en que está previsto:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismos: revisarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra, investigación y 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.

Creo que esta fracción VII establece dos cosas: en primer término, una reserva de fuente legal para la concesión de autonomía universitaria, de la que los destinatarios naturales son instituciones públicas, como previamente lo han establecido las tesis de este alto tribunal; en segundo término, parámetros sustantivos o materiales respecto a lo que significa la autonomía universitaria concedida por ley referidos a autogobierno, finalidades, libertad de cátedra, investigación, determinación de planes y programas, términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y, finalmente, su situación patrimonial. En este sentido, creo que la autonomía universitaria de la fracción VII tiene una sola forma de ejecución, que es la ley —federal o estatal— y se encuentra referida solamente a instituciones públicas, lo que hace sentido con las características de autogobierno y administración del patrimonio, como se encuentra establecido en las tesis previamente citadas (en el inciso 1). Esto es consistente con la configuración legal de las instituciones públicas de educación superior como organismos descentralizados del gobierno federal o estatal, según se trate, al ser esta una materia concurrente.

Así en este primer supuesto caben, como lo señalé anteriormente, la Univer-

sidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Nuevo León o la Universidad de Guadalajara, por ejemplo, que parten de la previsión constitucional de la fracción VII del artículo 3º y su desarrollo es por ley federal o estatal, constituyéndose como organismos descentralizados federales o estatales, según corresponda.

Sin embargo, considero que existe una segunda especie de “autonomía”, que es aquella que se encuentra prevista en la Ley General de Educación y que puede desarrollarse por vía de normas administrativas generales como el decreto o el acuerdo por parte del Ejecutivo, federal o estatal. Este segundo supuesto no se encuentra establecido en la fracción VII del artículo 3º constitucional, sino que sería producto del desarrollo legal de lo establecido en la fracción V y la primera parte de la fracción VI del mismo artículo 3º.

En este segundo supuesto encontramos una variedad de casos, con diversas variantes, las que se encuentran establecidas en un decreto del Ejecutivo Federal o estatal, como es el caso del Instituto Tecnológico Autónomo de México o la Universidad Autónoma de Guadalajara. Como ya se dijo, el caso más conspicuo de este segundo supuesto lo encontramos con el decreto publicado en el *Diario Oficial* del 20 de agosto de 1998, fundamentado en lo dispuesto en los artículos 1, 9, 10 de la Ley General de Educación, cuyo artículo 3 establece, de manera literal, lo siguiente:

Artículo 3º. El Colegio de México, como escuela libre universitaria reconocida por el Gobierno Federal, goza de autonomía para impartir todos los conocimientos que desee, elaborar libremente sus planes de estudio, así como sus métodos de enseñanza. Además, tendrá completa libertad respecto de todas las

cuestiones administrativas concernientes al plantel, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes; sus relaciones laborales se registrarán conforme a las características propias de un trabajo especial.

En este sentido, considero que las instituciones privadas pueden acceder a cierta autonomía, que si bien no es de rango constitucional (cuya finalidad es otorgar una protección por medio de la reserva de fuente legal), sí mediante la emisión de decretos por parte del Ejecutivo federal o locales fundamentados en las leyes que desarrollan la participación de las instituciones privadas en la educación superior: la Ley General de Educación y la Ley de Coordinación de Estudios Superiores. Esta autonomía no goza de la protección y elementos necesarios establecidos en el artículo 3º de la Constitución, sino que tiene una variedad de grados dependiendo del contenido del decreto específico emitido con base en las leyes secundarias. En algunos de ellos, se establece la necesidad de autorización, por parte de la Secretaría de Educación Pública, para la entrada en vigor de sus programas, la autenticación de títulos por parte de ella misma, requerimientos específicos para la aceptación de alumnos como el certificado de bachillerato o equivalente, por ejemplo. Es el caso de El Colegio de México, como lo mencionamos, en donde no existe ninguna exigencia para la o aprobación de los planes y programas de estudios ni autenticación de títulos, mucho menos exigencias para la aceptación de alumnos o el otorgamiento de becas.

5) El artículo 46 bis de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí prevé que las instituciones particulares de educación superior del sistema educativo

del estado, después de cinco años de contar con reconocimiento y validez oficial de estudios, en los términos de esta ley, obtendrán la condición de instituciones autónomas de educación superior, si además cumplen con determinados requisitos. Y en su último párrafo, dice:

Reunidos los requisitos enumerados, el titular del Poder Ejecutivo del estado expedirá el decreto respectivo que reconozca la calidad de las instituciones autónomas de educación superior, en donde se hará una relación sucinta de los antecedentes académicos de la institución.

Desde mi punto de vista, este precepto no puede ser inconstitucional, porque para lo único que faculta es para que el gobernador pueda otorgar autonomía, que será aquella prevista en ley y desarrollada por medio de un decreto. Considero que en la presente controversia constitucional no se presenta el problema primeiramente tratado de la reserva de fuente. Es decir, el precepto no se refiere a la autonomía establecida en la fracción VII del artículo 3º constitucional, la autonomía constitucional, sino a la autonomía propia de las instituciones privadas que se desarrolla por vía de decreto del Ejecutivo federal o local.

Donde puede existir un problema de constitucionalidad es en el artículo 46 ter, que señala que:

las instituciones de educación superior que, conforme a esta ley, reciban la calidad de autónomas, gozarán de plena libertad académica, entendida no sólo como el ejercicio de la más irrestricta libertad de cátedra, sino como la autonomía para elaborar sus planes y programas de estudio, los que sólo deberán registrar ante la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.



General de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Las consideraciones de la resolución, por tanto, no debieron limitarse al análisis de la reserva de fuente legal para la concesión de autonomía, sino que se deberá analizar la extensión de la autonomía conferida

por decreto del Ejecutivo y así contrastar los elementos y características establecidos por los artículos impugnados de la Ley de San Luis Potosí, para así determinar si lo que establecen es acorde a este tipo de autonomía, análisis que se ha hecho en el presente voto.

*Comentarios sobre el concepto de autonomía*  
en relación con la educación superior  
pública y privada en México

JOSÉ MARÍA SERNA DE LA GARZA\*





Todo problema jurídico que se plantea ante tribunales puede ser reducido a una pregunta básica. En el caso de la controversia constitucional 103/2003, promovida por el Poder Ejecutivo federal en contra del estado de San Luis Potosí, la pregunta central que tuvo que responder la Suprema Corte de Justicia de la Nación fue la siguiente: ¿Es acorde con la Constitución General de la República, una ley estatal que faculta al Ejecutivo local para otorgar, mediante un decreto (o acuerdo), autonomía a una institución de educación superior privada?

La pregunta surge por dos razones. En primer lugar, la fracción VII del artículo 3º constitucional, cuando se refiere a la autonomía, lo hace en relación con las universidades públicas. En segundo lugar, la autonomía que dichas universidades pueden eventualmente adquirir ha de otorgarse en virtud de una ley, según expresa la misma disposición constitucional. En contraste, en el caso bajo examen en relación con la controversia constitucional mencionada, por un lado, es una universidad privada la que adquirió autonomía, y por otro, dicho carácter fue adquirido en virtud no de una ley, sino de un acuerdo del Poder Ejecutivo del estado de San Luis Potosí. Por ello es que de manera natural surge la siguiente pregunta: ¿Son o no contrarios a la Constitución General de la República, el acuerdo del Poder Ejecutivo de la referida entidad federativa, y la ley en que aquel se sustentó?

Puede pensarse en al menos dos estrategias para encontrar una respuesta a la pregunta planteada. Una de ellas se basa en atender al término autonomía empleado tanto por la Constitución como por la

ley y el decreto locales, sin explorar a fondo su significado en sus respectivos contextos normativos. Esta ruta, relativamente sencilla, consiste en tomar como base el concepto de autonomía del artículo 3º constitucional, fracción VII, y suponer que en ambos casos autonomía significa exactamente lo mismo, lo cual lleva a la siguiente operación lógica:

- a) La fracción VII del artículo 3º constitucional establece que sólo puede darse autonomía a las universidades públicas, y que dicha autonomía solamente puede otorgarse mediante una ley.
- b) La ley y el decreto del estado de San Luis Potosí admiten la posibilidad de que se dé autonomía a universidades privadas, mediante un decreto del Ejecutivo local.
- c) Luego entonces, la ley y el decreto del estado de San Luis Potosí son contrarios a la Constitución General de la República, por lo que procede resolver su invalidez.

Este razonamiento fue el que siguió la mayoría de los ministros en la controversia constitucional examinada en estos comentarios. Básicamente, la opinión mayoritaria centró su atención en la circunstancia de que la constitución reserva a una ley la posibilidad de otorgar autonomía a una universidad. Por tanto —consideró la mayoría—, si mediante un acuerdo el gobernador de San Luis Potosí otorgó autonomía a una universidad privada, dicho acto debe considerarse como contrario a la constitución. Igualmente, debe considerarse inconstitucional la Ley de Educación en que se sustentó el acuerdo del Ejecutivo local.

Sin embargo, existe otra estrategia para encontrar una respuesta a la pregunta

\* Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

planteada ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Esta ruta alternativa consiste en escudriñar el significado del vocablo autonomía, sometiéndolo a un examen que permita determinar si su empleo en la fracción VII del artículo 3º constitucional, y su uso en los artículos 46 bis y 46 ter de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, responde o no a la misma significación.

Éste es el camino que siguió el razonamiento del ministro José Ramón Cossío en su voto particular emitido en relación con la citada controversia constitucional 1003/2003. En esencia, el razonamiento consistió en distinguir dos tipos de autonomía, que el ministro identifica como “autonomía de rango constitucional” y “autonomía de rango legal”. Así, la primera está prevista en la fracción VII del artículo 3º constitucional, disposición que establece una reserva legal (federal o estatal) para la concesión de la autonomía, y que define como destinatarias a las instituciones públicas de educación superior. La segunda —razona el ministro Cossío— se encuentra prevista en ley y puede desarrollarse por vía de normas administrativas generales como el decreto o acuerdo del Ejecutivo ya sea federal o estatal. Este segundo tipo de autonomía —continúa el razonamiento— no se encuentra establecido en la fracción VII del artículo 3º constitucional, sino que es producto del desarrollo legal de lo establecido en la fracción V y la primera parte de la fracción VI del mismo artículo 3º.

El argumento del voto particular me parece que es el correcto para abordar la pregunta planteada por la controversia constitucional. Dicho argumento puede resumirse mediante la siguiente frase: la autonomía de las universidades públicas

no es igual a la autonomía de las universidades privadas.

En efecto, en el caso de la autonomía de las universidades públicas, el concepto se refiere a una modalidad organizativa de la administración pública, diseñada para el mejor desempeño de determinadas funciones públicas (en este caso, el de la educación a nivel superior que imparte el Estado). Así, en este supuesto, la autonomía de las universidades públicas se define en su relación con la administración pública centralizada, y responde a la idea de la descentralización administrativa. A su vez, dicha autonomía proviene de una decisión del poder Legislativo federal o local, en virtud de una habilitación constitucional que le permite a ese poder crear los mencionados entes autónomos y descentralizados.

Por su parte, la autonomía de las universidades privadas se distingue de la anterior, en razón de los siguientes aspectos. En primer lugar, en dicho caso la autonomía no se refiere a una modalidad organizativa de la administración pública. Para ponerlo en términos más gráficos, podríamos decir que las universidades privadas con autonomía no son un desprendimiento de la administración pública, como sí lo son las universidades públicas autónomas. Las universidades privadas con autonomía son personas de derecho privado que gozan de todas las garantías individuales (derechos fundamentales) que la constitución establece en protección de los gobernados.<sup>1</sup>

En segundo lugar, considero que la autonomía de las universidades privadas forma parte del régimen de libertades que la constitución consagra, cuyo objetivo es que los gobernados puedan realizar las actividades que consideren relevantes para alcanzar sus metas. En

ese contexto de libertades públicas es que debe entenderse la fracción VI del artículo 3º constitucional, cuando dispone que los particulares “Podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.”

Sin embargo, la libertad para impartir educación se encuentra sujeta a límites que la propia constitución establece. En otras palabras, el interés del Estado en la función educativa (considerada como una “función social”), interés que resulta evidente a lo largo de todo el artículo 3º constitucional, ha derivado en un marco de regulación estatal fuerte sobre la libertad de los particulares para impartir educación.

Manifestación principal de dicho marco regulatorio es el poder de otorgar y retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares (como se menciona en la fracción VI del artículo 3º constitucional). Asimismo, el desarrollo legal de dicho poder corresponde tanto al legislador federal como al local.

En efecto, como se desprende del artículo 14, fracción IV, de la Ley General de Educación, la facultad para otorgar y retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares es concurrente entre la federación y las entidades federativas. Dicha disposición establece que:

Artículo 14. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a que se refieren los artículos 12 y 13, corresponden a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

[...]

IV. Otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial a estudios distintos de los de preescolar, primaria, secundaria, normal y

demás para la formación de maestros de educación básica que impartan los particulares.

Por su parte, dicho poder implica una facultad de la autoridad educativa (federal o local, en razón de la concurrencia) de incidir sobre los planes y programas de estudio de las universidades privadas, tal y como se desprende de la fracción III del artículo 55 de la Ley General de Educación, que a la letra dispone:

Artículo 55. Las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:

[...]

III. Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la preescolar, la primaria, la secundaria, la normal, y demás para la formación de maestros de educación básica.

Ahora bien, en línea con el régimen de concurrencia en esta materia, la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí define las facultades de la autoridad educativa local en relación con el otorgamiento de reconocimiento de validez oficial de estudios de las universidades privadas, en sus artículos 77, 78 y 80, que a la letra disponen:

Artículo 77. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

Para impartir la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de docentes de educación básica, deberán obtener previamente la autorización expresa de la autoridad educativa estatal.

Cuando se trate de estudios distintos de los antes mencionados, podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de la autoridad educativa estatal.

La autorización y el reconocimiento serán específicos para cada plan de estudio. Para impartir nuevos estudios se requerirá según el caso, la autorización o el reconocimiento respectivos.<sup>2</sup>

La autorización y el reconocimiento incorporan a las instituciones que los obtengan, al sistema educativo nacional.

Artículo 78. Las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán solamente cuando los solicitantes cuenten:

[...]

III. Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Artículo 80. Los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán:

I. Cumplir lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la presente ley;

II. Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes;

III. Proporcionar el porcentaje de becas en los términos establecidos en la normatividad correspondiente;

IV. Cumplir los requisitos previstos en los artículos 77 y 78 de esta ley;

V. Anotar en toda la documentación que expidan y en su publicidad, el número y fecha del acuerdo de autorización o de reconocimiento de validez oficial de estudios, así como el nombre de la autoridad que la otorgó; y

VI. Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen.

Como se desprende de las disposiciones citadas, la autoridad educativa de San Luis Potosí tiene diversas facultades que le permiten incidir sobre la educación que imparten los particulares, incluidas las universidades privadas. Específicamente, se puede observar que si la autoridad educativa local no considera procedentes los planes y programas de estudio de las universidades privadas, podrá no otorgar o retirar los reconocimientos de validez oficial de estudios respectivos.

Ahora bien, toda esta discusión sobre las facultades de la autoridad educativa es relevante en nuestro análisis, en razón de que la autonomía de las universidades privadas se define en relación con dichas facultades.

En efecto, como se desprende del artículo 46 ter de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, la calidad de autónomas que conforme a la referida ley y mediante decreto del Ejecutivo local reciban las universidades privadas, implica no solamente el ejercicio de las más irrestricta libertad de cátedra, sino la “autonomía para elaborar sus planes y programas de estudio, los que sólo deberán registrar ante la Secretaría de Educación del gobierno del estado.”

Además, como se desprende de las fracciones I y II del artículo 46 ter citado, la autonomía en este caso significa también que las instituciones de educación superior que tal calidad adquieran “Podrán impartir los conocimientos que ellas mismas determinen” y “Señalarán los estudios que sirvan como antecedente propedéutico para cursar los que ellas mismas impartan”.

En suma, y a manera de conclusión, puede afirmarse que la autonomía es un concepto relacional. Es decir, se es autónomo respecto de algo o de alguien. En el

caso de las universidades públicas que han adquirido autonomía en el marco del artículo 3º, fracción VII de la Constitución Mexicana, la misma se define en relación con la administración pública centralizada. En el caso de las universidades privadas que gozan de autonomía, en el marco del artículo 3º constitucional, fracción VI, entendido en el contexto más general de libertades públicas del que forma parte, la autonomía se define en relación con una serie de poderes administrativos de la autoridad educativa, en particular su facultad de incidir sobre planes y programas de estudio de las universidades privadas. En este caso, la autonomía significa una libertad relativa que las universidades privadas pueden llegar a adquirir respecto de la autoridad educativa, cuando han cumplido una serie de requisitos que la ley prevé como condición para tal efecto. En el espíritu de la ley está la consideración de que las instituciones educativas que cumplen con dichos requisitos tienen un grado de profesionalismo y de consolidación académica tales, que hacen posible que la autoridad educativa les dé una especie de voto de confianza, mediante un acuerdo

que amplía su margen de libertad, en particular en lo que se refiere a la elaboración de sus planes y programas de estudio.

Resulta claro entonces que los integrantes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación pudieron haber profundizado más en el estudio de estas dos acepciones del vocablo autonomía que admite tanto la constitución como diversas leyes. De hacerlo así, hubieran encontrado, como lo hizo el ministro José Ramón Cossío, que la autonomía de las universidades públicas es distinta a la autonomía de las universidades privadas. A su vez, esto les hubiera llevado a no encontrar una contradicción entre la Constitución General de la República, la Ley de Educación de San Luis Potosí y el acuerdo del Ejecutivo local que otorgó autonomía a una universidad privada en dicho estado.

#### NOTAS

1. Para ser más específico, debiera entenderse que las universidades privadas gozan de las garantías individuales susceptibles de ser disfrutadas por las personas morales.
2. El subrayado es nuestro, y sirve para indicar la mención de las facultades de la autoridad educativa para otorgar o retirar reconocimiento de validez oficial de la educación impartida en escuelas y universidades particulares, así como la facultad para incidir sobre sus planes y programas de estudios.

*Comentarios al documento “Instituciones  
de educación superior desde el artículo  
3° constitucional. El problema de la autonomía  
universitaria”, de José Ramón Cossío Díaz*

LEONCIO LARA SÁENZ\*



El contenido del documento derivó del Voto particular emitido por el ministro José Ramón Cossío Díaz en relación con la controversia constitucional 103 /2003 promovida por el Poder Legislativo Federal en contra del estado de San Luis Potosí, por conducto de los poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado.

El tema central del documento referido a la distinción de la autonomía universitaria respecto a instituciones de educación superior y universidades de carácter público y las instituciones de este nivel de educación que pertenecen a particulares, ha sido un rubro de análisis permanente, sobre todo para examinar los alcances de la libertad de investigación, de cátedra y de pensamiento en la enseñanza respecto de los principios de la doctrina educativa del Estado mexicano.

El punto de vista sostenido por el ministro Cossío en su Voto particular resulta entonces novedoso, porque distingue a las instituciones de educación superior particulares en sus notas de autonomía, que se podría obtener por lo que llama la autonomía de alcance legal fundadas las fracciones V y VI del artículo 3º. constitucional, de aquellas independencias autonómicas tradicionales, históricas y técnicas que hacen surgir el concepto de autonomía universitaria en México, referido constitucionalmente, según se ha estimado exclusivamente a las instituciones y universidades públicas como lo establece la fracción VII del mismo precepto de la constitución.

Lo anterior se debe a que la enseñanza impartida por los particulares en este nivel educativo se ha venido manejando

legal y dogmáticamente mediante las figuras administrativas de autorización o permiso, llamadas de incorporación y reconocimiento de estudios por la autoridad educativa, desde luego protegidos por las garantías constitucionales relativas a la autonomía universitaria o bien, reconocidas además en los decretos de constitución de estas instituciones por la vía de la facultad reglamentaria de los titulares de los poderes ejecutivos tanto de la federación como de los estados.

El 4 de abril de 2005 el pleno de la Suprema Corte de Justicia determinó por mayoría de ocho votos la invalidez de los artículos 46 bis y 46 ter de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí adicionados mediante decreto número 593 publicado en el *Periódico Oficial de San Luis Potosí* del 16 de septiembre de 2003, así como el Acuerdo por el que se otorgó la calidad de autónoma a la Universidad Abierta S.C. de carácter privado, publicado en dicho periódico oficial el 26 de septiembre de 2003.

Los artículos señalados en el párrafo anterior establecen que las instituciones particulares de educación superior del sistema educativo del estado de San Luis Potosí, después de cinco años de contar con reconocimientos de validez oficial de estudios en los términos de la ley citada, obtendrán la condición de instituciones autónomas de educación superior, si además cumplen con los requisitos que en la propia ley se establecen.

La misma Ley de Educación establece además que las instituciones de educación superior que conforme a la ley reciban la calidad de autónomas gozarán de plena libertad académica en el ejercicio irrestricto de la libertad de cátedra, así como la autonomía para elaborar sus planes y programas de estudio, los que solo debe-

\* Profesor de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y defensor de los Derechos Universitarios de la UNAM.

rán ser registrados ante la Secretaría de Educación del gobierno estatal para que tengan validez oficial.

El principal y central argumento de la mayoría expresado en la Resolución del Pleno de la Suprema Corte estriba en la situación de que las universidades privadas no pueden gozar de autonomía toda vez que ésta es un estatus jurídico que solamente puede otorgarse a las universidades públicas merced a una ley, lo que constituye una reserva de ley de la Constitución para la creación de universidades autónomas.

El ministro José Ramón Cossío Díaz en su Voto particular hizo una diferenciación entre la autonomía, establecida en la fracción VII del artículo 3º. constitucional, para ciertas universidades públicas y la autonomía de que gozan algunas universidades privadas con base en las fracciones V y VI del mismo artículo, considerando que el análisis de constitucionalidad de los artículos impugnados debió hacerse desde la perspectiva de este segundo tipo de autonomía, toda vez que los argumentos se refirieron al problema de "si la autonomía solo podía ser conferida por ley material y formalmente emitida por el órgano legislativo facultado al efecto".

El ministro Cossío fundamenta su voto particular entre otras en las siguientes razones que para una mejor distinción han sido numeradas, y sobre ellas se realizan los siguientes comentarios:

*Primera:* la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no utiliza la expresión autonomía en un sentido unívoco, sino que la misma tiene diversas acepciones.

Para explicar esta primera razón el ministro usa los ejemplos del uso del tér-

mino autonomía contenidos en diversos preceptos de la constitución. El primero es el contenido en el párrafo segundo del artículo quinto referida a la autonomía de los pueblos indígenas para su libre determinación, su libertad normativa para la solución de conflictos internos y la elección de autoridades, y para el ejercicio de sus propias formas de gobierno.

El segundo ejemplo lo refiere a lo dispuesto por el artículo 28, párrafo sexto en cuanto a la autonomía del Banco de México en el ejercicio de sus funciones y en su administración para procurar la estabilidad del poder adquisitivo. El tercer ejemplo lo constituye el artículo 41, fracción II referido al Instituto Federal Electoral (IFE) en cuanto a su independencia, funcionamiento profesional y desempeño, y en cuarto lugar el artículo 79 referido a la entidad de fiscalización superior de la federación de la Cámara de Diputados en cuanto a su autonomía interna, funciones y resoluciones, y finalmente se refiere al artículo 102, apartado b) en cuanto a la autonomía de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Los comentarios sobre esta primera argumentación del voto razonado se inician señalando que es de apreciarse que la utilización de las técnicas analógicas y terminológicas usadas puede ser útil para explicar que el termino autonomía incorporado en la constitución para efectos de denotar independencia, capacidad técnica independiente, capacidad autorregulatoria, y capacidad de gestión financiera y presupuestaria, cuya glosa y regulación se deja o a las leyes reglamentarias en general o como lo hace la propia constitución, efectivamente estableciendo una reserva en el caso de las instituciones públicas y las universidades de este carácter, las cuales solamente podrán gozar de



autonomía en virtud de una ley del congreso que así lo establezca y lo regule.

La reserva señalada es claramente perceptible cuando se señala que "la autonomía universitaria se refiere a la función de impartir educación en los niveles establecidos por la Constitución federal", y mayormente si se complementa con lo establecido por la fracción VIII, antes VII, del artículo 3º constitucional, en el que se señala a las instituciones públicas, es decir a aquellos organismos creados por el Estado por delegación y financiados con dinero público para auxiliar al mismo en sus funciones básicas, en este caso de impartir educación superior, realizar la investigación y difundir la cultura. De ahí resulta claro que la constitución, leída a su letra, no se refiere para nada a otro tipo de instituciones, lo que confirma el ministro Cossío al señalar que las fracciones V y VI del texto constitucional citado se refieren a las instituciones de enseñanza privada.

Por otra parte, es de considerarse que si bien el razonamiento terminológico y semántico es indispensable dentro de la hermenéutica, también lo son la historia y el desarrollo cultural: la incorporación del principio de autonomía de las universidades públicas en la constitución es un fenómeno social que nace en México de la lucha partidista en los años setenta y fundamentalmente mediante la atención a la crisis de las relaciones laborales bajo el dilema: empleados del Estado o trabajadores subordinados, concretamente por conflictos nacidos en universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde las relaciones laborales constituían asuntos políticos no resueltos.

En efecto, y solamente para hacer un ejemplo señalaremos la situación de que al no haberse establecido en la Constitución y en la legislación laboral el género de relaciones del trabajo en las universidades públicas, la disyuntiva en el ámbito sindical era la de afiliarse por obligación a la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado dependiente del gobierno y del sector popular del Partido Revolucionario Institucional (PRI), o adherirse al sindicalismo independiente. Por tanto este origen y este devenir cultural e histórico define una de las necesidades de la autonomía universitaria y marca ya la diferencia con otro género de autonomías, como son las relativas al Banco de México o la capacidad autonómica financiera de la Comisión de los Derechos Humanos o la de las capacidades independientes del órgano de fiscalización de la Cámara de Diputados.

Por tanto, resulta oportuno apuntar el origen del cambio constitucional de 1980 sobre la autonomía de las instituciones públicas de educación superior, la cual tiene como antecedentes la configuración de las relaciones laborales y el asentamiento electoral, y la formación de bases y cuadros sindicales que simultáneamente querían serlo de los partidos políticos en México, por lo cual, entre otras varias razones, llevó al Congreso de la Unión, obligado por las circunstancias de fines de los setenta y principios de los ochenta, a establecer una definición constitucional normativa y descriptiva de la autonomía, reconociendo las características de la misma, mediante la adición de la fracción VIII, hoy VII, al artículo 3º de la ley fundamental de México.

Esta norma constitucional establece que las universidades y las demás instituciones de educación superior (IES) a las

que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar e 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 la constitución.

Para estos efectos, habría que señalar que la Autonomía Universitaria y la de las instituciones públicas de educación superior en México la otorga una ley federal o una ley local y que ésta, la autonomía, únicamente se otorga por tales disposiciones legislativas a las universidades e instituciones de carácter público, y que la aplicación de la legislación y la operación de estas instituciones deben además contemplarse dentro de los esquemas normativos de planeación de carácter general homologados a leyes de jurisdicción nacional, es decir, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación 2001- 2006.

A mayor abundamiento en el tema del ámbito constitucional citaremos dos ejemplos de definición normativa de ese nivel e importancia. Primeramente en 1998 el estado de Puebla reformó su Constitución Política en vías de fundamentación para emitir en ese mismo año una nueva Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El artículo 119 de dicho ordenamiento establece:

Artículo 119. Las universidades e instituciones públicas de educación superior a las que la ley otorgue autonomía expedirán títulos profesio-

nales y tendrán las facultades que les confiera la ley conforme a lo establecido por la fracción VIII del artículo 3º. de la Constitución general de la república.

Cuando la universidad o institución de educación superior no goce de autonomía los títulos profesionales serán expedidos por el gobierno del estado, suscritos por el secretario de educación pública del mismo.

El segundo ejemplo que citaremos será el correspondiente al estado de Veracruz cuya Universidad Veracruzana no fue autónoma sino hasta el final del siglo XX. Así, en el año 2000 modificó su constitución y expidió una Ley de Autonomía para su Universidad.

Artículo 10. [...] la Universidad Veracruzana es una institución autónoma de educación superior, conforme a la ley tendrá la facultad de autogobernarse, expedir su reglamentación y nombrar a sus autoridades; crear y transmitir la cultura y la ciencia, a través de las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión, respetando las libertades de cátedra, de investigación, de libre examen y discusión de las ideas; determinará sus planes y programas; fijará los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrará libremente su patrimonio, que se integrará con las aportaciones federales y estatales, la transmisión de bienes y derechos de personas físicas o morales, nacionales o extranjeras, los recursos generados por los servicios que preste, así como por los demás que señale su ley.

Los ingresos de la universidad, los bienes de su propiedad, así como los actos y contratos en que intervenga, no serán sujetos de tributación local o municipal.

Los bienes inmuebles de la universidad destinados a la prestación del servicio público educativo estarán exentos del pago de contribuciones locales y municipales.

En estos temas se ha considerado que coadyuvaría con los presentes comentarios realizar un breve análisis del concepto constitucional y legal de la autonomía de las universidades e instituciones de educación superior de carácter público, para lo cual, inicialmente sería conveniente referirse a la figura jurídico-administrativa de la descentralización que en México se ha seleccionado para crear entidades públicas, por ejemplo Petróleos Mexicanos (PEMEX) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), con personalidad jurídica y patrimonio propios, con relativo grado de independencia de la administración centralizada, para el cumplimiento de determinados fines, es decir que los órganos centrales del Estado federal o de las entidades federativas delegan en una persona jurídica administrativa descentralizada las facultades de ejercer el servicio público de educación superior

Históricamente se han prestado determinados servicios públicos mediante órganos descentralizados, y en el caso de la educación superior ésta se ha venido realizando conforme a la doctrina educativa del Estado mexicano, es decir de manera laica, gratuita y autónoma, debido a las características técnicas del servicio público que se ofrece, además de que la investigación científica y la extensión y difusión cultural que se realiza en las universidades públicas deberá reportar beneficios a la sociedad en su conjunto y no a sectores elitistas de la misma.

*Segunda:* como parte de la segunda argumentación del ministro Cossío se refiere a los antecedentes legales y jurisprudenciales de la autonomía universitaria, señalando el proyecto de ley de la Universidad Nacional de José I. Novelo de 1911, el proyecto de ley de José Natividad Macías

y Alfonso Cravioto sobre la autonomía de la Universidad Nacional, el proyecto de independencia de la universidad de la comisión integrada por Julio García, Jesús Galindo y Valle, y Ezequiel A. Chávez; el proyecto de estudiantes como Antonio Caso, Alfonso Pruneda, Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano y Antonio Castro Leal, los cuales en 1917 dirigen un memorial a la Cámara de Diputados para la independencia de la universidad. En ese mismo año José Natividad Macías presenta un proyecto de ley en la que se declara partidario de la autonomía de la universidad, el 14 de julio de 1917 aparece publicado el proyecto de ley de Félix F. Palavicini. Para cerrar estos antecedentes legales el ministro Cossío cita la ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México de 1929, en la que se determina que las únicas limitaciones a la autonomía las fijará la propia ley.

En el mismo contexto se citan las leyes orgánicas de la UNAM de 1933 y la de 1945, y en el ámbito local la Ley Orgánica de la UAM de 1973, y en febrero de 1992 la Ley que otorga la autonomía a la Universidad del Estado de México.

El Ministro Cossío concluye que desde 1911 la autonomía universitaria se consideró producto de una construcción legal, y no de otro tipo de fuente de derecho, y que este mismo criterio se ha observado en diversas tesis de la Suprema Corte de justicia, cerrando esta explicación con la cita de la resolución de la Segunda Sala en octubre de 1941 que consideró que la Universidad Nacional es un establecimiento creado por una ley, lo cual se confirmó por la Segunda Sala en febrero de 2002, por unanimidad de cinco votos teniendo como ministro ponente a Guillermo Ortiz Mayagoitia, quien expresó

que "la autonomía de las universidades públicas es una atribución de autogobierno que tiene su origen en un acto formal y materialmente legislativo proveniente del Congreso de la Unión o de las legislaturas locales".

Nuestro comentario consiste en señalar que la autonomía de las universidades e instituciones públicas de educación superior se otorga solamente por una ley federal o local, sea del Congreso de la Unión o de los congresos locales, respectivamente, como se desprende tanto de las normas de la Constitución general citadas como de las disposiciones de las constituciones de los estados de Puebla y Veracruz, y que la nómina constitucional de los elementos que integran la autonomía de estas instituciones se integra por:

- La facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas;
- la capacidad de nombrar internamente a sus autoridades;
- el poder de establecer su normatividad y reglamentación interna;
- la capacidad de realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura;
- la obligación de respetar la libertad de cátedra e investigación, y de libre examen y discusión de las ideas;
- la igualdad de derechos y obligaciones de las mujeres y los hombres;
- la facultad de determinar sus planes y programas;
- la potestad de expedir títulos profesionales;
- la capacidad de fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, y
- la capacidad de administrar su patrimonio.

De lo comentado, entonces, parecería que una institución de educación superior pública autónoma no puede ser creada por un decreto del Poder Ejecutivo, sino que ha de establecerse mediante una ley específica, de manera independiente al hecho de que el procedimiento de creación de la IES autónomas lo haya iniciado el presidente de la república ante el Congreso de la Unión, casos de la UNAM, UAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), por ejemplo, o por los diputados ante el mismo, o por el gobernador de un estado o por los diputados locales, como en los casos de la Universidad Autónoma de Chihuahua, o la de Aguascalientes y muchas otras instituciones más.

*Tercera:* El ministro Cossío inicia esta razón reconociendo que las instituciones de educación privada dependen para el reconocimiento de la validez de sus estudios y la expedición de títulos de la autoridad federal o estatal o de universidades o IES autónomas por ley, es decir que estos aspectos de la autonomía de la IES públicas por alguna razón no le son concomitantes a las instituciones particulares dada su naturaleza jurídica.

Por tal motivo el ministro realiza un análisis de la legislación secundaria en la materia, concretamente en la ley General de Educación, capítulo quinto, en especial el artículo 54 que establece que los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades y que para otros estudios como los de nivel superior podrán, los particulares, obtener el reconocimiento de validez de estudios. El artículo 55 de la ley citada establece que las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios solamente se otorgarán cuando los solici-

tantes cuenten con planes y programas de estudio que la autoridad considere procedentes en los estudios de educación superior y los de formación de maestros de educación.

La ley para la Coordinación de la Educación Superior dispone para efectos del análisis que realiza el ministro, que los diplomas, certificados, títulos y grados académicos que expidan los particulares requerirán de autenticación por parte de la autoridad que haya autorizado o reconocido los estudios de particulares.

La argumentación que realiza el ministro Cossío es ahora conducida hacia el campo de la descripción histórica y casuística, evidentemente para identificar otra explicación y fundamentación a su propia tesis, es decir, la legislación reglamentaria o la capacidad reglamentaria del Poder Ejecutivo ha otorgado un tratamiento casuístico en la definición de los alcances de la autonomía de diversas instituciones de educación superior, en diversas épocas y en diferentes contextos.

Previamente, el ministro examina el Reglamento para la Regulación de Grados y Títulos otorgados por Escuelas Libres Universitarias de marzo de 1932, la Ley General de Educación de febrero de 1940 y el nuevo Reglamento de Revalidación de Grados y Títulos otorgados para las Escuelas Libres Universitarias de julio de 1940, y encuentra que en dichos ordenamientos, especialmente este último, se establece que las escuelas libres elaboran sus planes y programas de estudio, programas y métodos de enseñanza, pero que no podrán aplicar los mismos sin la autorización de la Secretaría de Educación Pública.

En esta secuencia se señalan ejemplos muy concretos, tal es el caso del Instituto Tecnológico de México cuyo decreto de

creación fue emitido por Adolfo López Mateos en enero de 1962 en el cual se le otorgan diversas autonomías salvo las relativas a sus planes y programas de estudios que requerían previa autorización de la Secretaría de Educación Pública.

Se cita también el caso de la Universidad Autónoma de Guadalajara en cuyo decreto de autonomía de julio de 1991 se establece que los "planes y programas de estudio así como los planteles requieren de la aprobación y autorización previa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Finalmente, se pone el ejemplo de El Colegio de México cuyo decreto de autonomía es de agosto de 1990 y en este caso el acto presidencial de creación le otorga autonomía para elaborar libremente sus planes y programas de estudio.

Con todos estos antecedentes el ministro Cossío argumenta su razón central en el sentido de que en el artículo 3º. constitucional se pueden distinguir dos tipos de autonomía universitaria, que el propio ministro cataloga como autonomía de rango constitucional y la autonomía que llama de rango legal. La primera es la derivada de la fracción VII, la cual como ya se ha mencionado establece una reserva de fuente legal para la concesión de autonomía universitaria únicamente a las instituciones y universidades públicas, así como también dicho artículo fija las notas distintivas de la autonomía plena de las instituciones públicas, por medio de una ley federal o estatal.

La segunda especie de autonomía según el ministro, prevista en la ley general de educación, se desarrolla mediante una elaboración legal de lo establecido por la fracción V y la primera parte de la fracción VI del mismo artículo de la Constitución y por medio de normas administrativas generales tales como un

decreto o un acuerdo del Poder Ejecutivo y que son diversas a lo establecido por la fracción VII del artículo tercero de la constitución, que serían los casos de las citadas instituciones privadas: la UAG, el instituto Tecnológico de México y El Colegio de México.

Para este argumento, el ministro Cossío considera que el artículo 46 bis de la ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, que prevé que las instituciones particulares de educación superior del sistema educativo del estado después de cinco años de contar con reconocimiento de validez oficial de estudios, en los términos de la propia ley, obtendrán la condición de instituciones autónomas de educación superior, considera pues que este precepto no es inconstitucional.

Lo que sí parece inconstitucional para el ministro Cossío es el artículo 46 ter de la citada ley porque en dicho precepto se otorgan autonomías a las instituciones privadas que incluyen sus planes de estudio y sus programas, pues señala el precepto que las instituciones serán libres para elaborar los mismos y que éstos tan solo deberán registrarse ante la Secretaría de Educación del gobierno del estado.

Sobre estos temas nuestros comentarios se refieren primero a la especificación del nivel de educación que es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes, y constituye el nivel educativo propedéutico a los estudios profesionales. Y que el tipo superior, además, se compone por la licenciatura, comprendida la educación normal o para el magisterio en todas sus especialidades y niveles, y se integra con los estudios de especialidad, de maestría y de doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura.

Además, conforme a la constitución, los particulares pueden impartir educación en todos sus tipos y modalidades y el Estado mexicano podrá otorgar y retirar el reconocimiento de validez oficial de estos estudios a las instituciones de particulares que operan concesionando para ejercer la función educativa, para el caso, universidades, institutos, centros, escuelas y otras denominaciones que incluyen también las de educación normal del tipo superior.

Continuaremos señalando que, de conformidad con los mandatos legales, dichas instituciones siempre deben obtener previamente a su funcionamiento, caso por caso, la autorización expresa del poder público o el reconocimiento de validez de los estudios que imparten para tener la capacidad de integrarse al sistema educativo nacional; esta acción les genera obligaciones que fundamentalmente son las de cumplir con lo dispuesto por el artículo tercero constitucional y con las disposiciones legales educativas, así como las de impartir los planes y programas de estudios que las autoridades les hayan aprobado, otorgar becas, y la de someterse a la inspección y a la supervisión permanente del Estado.

Para los efectos de este examen es importante señalar que los particulares son independientes del Estado y puesto que éstos son personas físicas o jurídicas de carácter privado, al obtener como tales la autorización para impartir educación superior, asumen obligaciones respecto del propio Estado y de la sociedad.

Hasta julio del año 2000, fecha en la que fue publicado el "Acuerdo núm. 279 por el que se establecen los trámites y los procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior (REVOE)", la SEP venía

otorgando en cada caso un acuerdo específico de reconocimiento de validez de los estudios impartidos por particulares, sin embargo por alguna misteriosa y conservadora razón que solamente puede ser atribuible a la corriente liberalizadora de todos los actos de la vida nacional de aquellos años, la disciplina estatal se flexibilizó y ahora basta con sujetarse a los lineamientos del acuerdo citado para que los particulares puedan impartir educación en este delicado y alto nivel de estudios superiores.

Los particulares regularmente se constituyen como personas jurídicas privadas independientes del poder público, tienen sus propias e importantes fuentes de financiamiento, gozan de personalidad jurídica y como tales establecen sus propias reglas de organización y sus formas de nombramiento de sus autoridades internas, por lo tanto sus limitaciones solamente se refieren a la realización de sus fines y al establecimiento de sus planes y programas de estudio, las cuales se establecen en los correspondientes REVOE, y en la actual reglamentación.

El tema de la autonomía para los particulares que imparten educación supe-

rior se centra sobre la capacidad de que las instituciones privadas formulen y apliquen sus planes y programas independientemente de la intervención o aprobación de la autoridad educativa. Este requerimiento se fundamenta, según nosotros, en el carácter de la persona jurídica en cuestión, es decir las IES y las universidades públicas son especialmente órganos descentralizados del Estado mexicano, sean federales o estatales, por lo tanto forman parte del Estado en su administración y por lo tanto deberán aplicar la doctrina educativa del Estado mexicano, es decir deberán pugnar por una educación pública, laica y gratuita.

Finalmente se debe señalar que las personas privadas que constituyen una institución particular en donde deben prevalecer las garantías de libre expresión y pensamiento, y que son autónomas porque en ellas hay un espacio de libertad carente de prejuicios y discriminaciones, tiene un límite: la propia orientación de cada persona, en cuanto que como particulares pudieran no estar de acuerdo con la doctrina educativa del Estado y por lo tanto organizar sus programas de tal manera de expresar otras orientaciones.

## *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*

ILEANA ROJAS MORENO

México, Pomares/COMIE/CESU, 2005

•

POR ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS\* Y LAURA ECHEVARRÍA\*\*

¿Hay una historia de los conceptos de la pedagogía? ¿De qué manera se podría formular? ¿Qué posibilidades abriría al estudio de lo educativo? Cuestiones de esta índole se plantean en este libro en el que se muestra una constelación de redes conceptuales del campo pedagógico, destacando básicamente los conceptos de didáctica, currículo, evaluación, organización e institución. De acuerdo con la autora es posible hablar de una genealogía conceptual de la pedagogía, esto es, de un abordaje que ofrece maneras de estudiarla mostrando con claridad el carácter histórico relacional de este campo de conocimiento. Con esta idea, la pedagogía se nos presenta no sólo como la disciplina ocupada de la docencia o la prescripción de normas (didácticas, morales o cívicas), sino como un ámbito donde la investigación y la

problematización conceptual también forman parte de su campo de acción. Para esta genealogía histórico-conceptual del campo pedagógico en nuestro país, cuyos orígenes datan de las dos últimas décadas del siglo XIX con la institucionalización de la enseñanza normal, la investigación se acota en un periodo de poco más de seis décadas en el que la pedagogía como disciplina se fue ubicando en diversos espacios institucionales, particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras está reconocido como la entidad institucional universitaria más antigua en cuanto a la formación del pedagogo. El punto de partida es el año de 1934 cuando la Escuela Normal Superior se separa de la UNAM, si bien a pesar de esta separación la pedagogía normalista prevaleció en la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras, al menos mediante tres aspectos básicos: la orientación formativa hacia la docencia en los niveles medio

y superior, la estructura general de los planes mínimos de estudios y las obras de consulta básica. Con habilidad y un cuidadoso trabajo de fuentes, se van entretrejiendo las condiciones del contexto con los movimientos del campo disciplinar, para así observar cómo el despliegue de políticas educativas de cada momento se entretrejen con las corrientes pedagógicas nacionales e internacionales de la época y con el proceso de institucionalización de la disciplina como profesión. Así por ejemplo, observamos que a mediados de la década de los cincuenta destacó la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria abarcando, por un lado, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica, ligada a la filosofía y auxiliada por ciencias como la biología, la psicología y las ciencias sociales. Por otro lado, se especificaron los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica, la psicotécnica y la organización escolar, las

\* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

\*\* Becaria en el DIE-CINVESTAV.



cuales habrían de complementar la tarea educativa, enfocándose en los aspectos operativos del trabajo en el aula y la organización del espacio escolar.

Algunos años más tarde, al inicio de la década de los setenta, se observa la implantación de políticas de modernización de la educación superior y la expansión de las licenciaturas en el país, además de otros aspectos entrelazados en este contexto, como fueron el impacto de la tecnología educativa y la teoría curricular para el desarrollo de propuestas educativas novedosas (curriculares, metodológicas, de medios y materiales, de organización, planeación y administración). Para la década siguiente se presentaron cambios importantes en la política educativa que afectaron la vida académica de las instituciones. El recorte al gasto educativo y la implantación de estrategias de evaluación institucional fueron algunos aspectos representativos en ese momento de la vida educativa del país.

A finales de los ochenta, el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación y producción discursiva mostraron una perspectiva diferente del campo, su objeto y sus límites, particularmente en cuanto a la complejidad evidenciada en la presencia de nuevos referentes teóricos,

conceptuales y metodológicos para el estudio de lo educativo. Una vez delimitada esta contextualización sociohistórica, la autora nos presenta el análisis de la producción discursiva que dio soporte y cuerpo al campo de conocimiento pedagógico en el periodo comprendido entre 1934 y 1989, a fin de identificar los procesos de configuración conceptual comprometidos en la transición entre la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria. Su propuesta de abordaje plantea una periodización de tres cortes o momentos:

1. Años cuarenta a sesenta, para situar un momento importante en la política educativa nacional por lo que se refiere al impulso a la formación institucionalizada de docentes de los niveles básico y medio, y el predominio del normalismo, condiciones que hicieron posible la aceptación del conocimiento de lo educativo como un objeto de estudio susceptible de ubicarse en el contexto universitario.
2. Primera mitad de la década de los setenta, momento en el que después de un periodo de conflictos sociales con diferentes sectores de la población, se observa un proceso de importante expansión educativa en especial en los niveles medio y superior, así como la implementación de

propuestas metodológicas alternativas. En este contexto se ubica también el auge de los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular, los cuales tienen gran impacto en el desarrollo del campo pedagógico.

3. Segunda mitad de la década de los setenta y hasta finales de los ochenta, momento en el que tienen lugar cambios importantes en la política educativa que van de una etapa de modernización de la educación superior, hasta un periodo de reducción del gasto educativo y la diversificación de fuentes de financiamiento a escuelas e instituciones de este nivel.

En la perspectiva de la delimitación temporal propuesta por la autora es importante situar las categorizaciones de pedagogía normalista y pedagogía universitaria como una de las distinciones ejes del trabajo a partir de los siguientes acotamientos:

- a) Con la pedagogía normalista se ubica básicamente la formación pedagógica estrechamente vinculada a la didáctica, considerada en términos de una preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares, y,
- b) Con la pedagogía universitaria se incluyen los

conocimientos derivados de investigaciones que versan sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos.

También como parte de los referentes para la delimitación temporal, la autora considera el marco conformado por la presencia de tres tradiciones académico-disciplinarias: *i)* la tradición alemana representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades; *ii)* la tradición anglosajona representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación, y *iii)* la tradición francesa representada por Durkheim, Debessé y Mialaret y su referencia a ciencias de la educación. Se observa asimismo una tradición más reciente a la que se podría denominar tradición latinoamericana, la cual se delimita a partir de planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación.

La autora enfatiza que si bien la distinción establecida parecería apuntar a una separación tajante entre pedagogía normalista y pedagogía universitaria, es conveniente enfatizar la idea de transición que permite dar

cuenta de los movimientos conceptuales y sus matices de una manera más sutil y fina, ya que ayuda a desplazarse en un abanico de caracterizaciones que no se restringen a las oposiciones tajantes entre ruptura y continuidad, o entre cambio y permanencia.

Otro aspecto de particular relevancia es la perspectiva de abordaje y las herramientas analíticas elegidas para el análisis, tanto por lo novedoso como por la importancia de recuperar herramientas, lógicas y estrategias de investigación poco usuales en nuestro campo. El análisis de las trayectorias conceptuales en la producción discursiva, línea de investigación fundada por Josefina Granja Castro, ofrece un ángulo de lectura novedoso respecto de los abordajes que tradicionalmente encontramos en el campo, a la vez que abre otras posibilidades de aproximación a las problematizaciones sobre la construcción del conocimiento.

En el caso de esta investigación, el análisis conceptual de discurso como estrategia teórico-metodológica y panorámica del estudio permite destacar las dinámicas de cambio y permanencia en el rastreo de algunas de las configuraciones conceptuales que caracterizan las temáticas y problematizaciones del campo disciplinar. Para tal propósito, la autora enfoca su atención en rastrear los movimientos de surgimiento y cambio en el plano de las

formulaciones conceptuales, concediendo un mayor énfasis en esclarecer qué tipo de problematizaciones y representaciones sobre los procesos educativos pudieron ir tomando forma a partir de las conceptualizaciones propias de la época determinada. Para responder a este propósito se utilizan los siguientes lineamientos teóricos:

1. **Arqueología y deconstrucción** (Foucault y Derrida), desde la estrategia que consiste en desmontar las lógicas con las que se estructuró la producción discursiva del período estudiado, a fin de comprender dentro de una dimensión histórico-social concreta qué permanece y qué cambia en el nivel discursivo, así como las formas y los movimientos que se hallan en dichos cambios y permanencias;
2. **teoría de la observación** (Luhmann), como analítica que permite observar los procesos de construcción de conocimientos desde un plano epistémico que identifica las distinciones como forma basal del conocimiento. Otro de los elementos que se recuperan son la observación de segundo orden (cómo observan los observadores especializados) y la autorreferencialidad (cuando la ciencia observa sus formas de observar y se ve como parte de sus propios objetos). La observación de segundo orden permite percibir las

diferencias o distinciones que se manejan en la producción discursiva analizada cuando se abordan temas o problemas educativos. Dichos referentes son: a) distinciones clave mediante las cuales se producen diferentes formulaciones conceptuales sobre educación; b) cambios en el manejo de las distinciones y c) estabilización de aquéllas con mayor capacidad de articulación, entre otros rasgos de interés.

3. De los aportes de Bourdieu, específicamente los que se refieren a los planteamientos sobre la noción de campo y el énfasis en las condiciones sociales de producción del conocimiento. Desde esta perspectiva se define una vía de aproximación a cuestiones como las siguientes: a) el campo como espacio donde los agentes (autores) dan forma a una cierta producción discursiva; b) el rastreo de estas formas de producción discursiva en el contexto de las problematizaciones y jerarquizaciones del campo y c) el panorama en el que surge la participación de los agentes en determinados contextos institucionales.

Una vez definidos el contexto, los cortes o periodos y los lineamientos teóricos, la autora propone el manejo de herramientas metodológicas con las que realiza el análisis minucioso de la producción pedagógica de dieciocho

autores, mostrando un interesante recorrido sobre las categorías y los conceptos que caracterizaron el saber educativo en cada uno de los periodos que son objeto de estudio.

La selección de los autores se sustenta en un estudio de las bibliografías que fueron referidas de manera reiterada en entrevistas, documentos sobre planes de estudio y particularmente en las tesis de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, una de las primeras instituciones donde formalmente se impartieron estos estudios en licenciatura. De una manera particular se identifican en esas bibliografías los autores que tuvieron más impacto en el campo en virtud de su producción conceptual; por ejemplo, al ubicar la frecuencia y la forma con que fueron consultados para el trabajo de investigación de una tesis profesional. Así se conformó un grupo de 18 autores, a partir de los cuales se seleccionaron 34 producciones, la mayoría de ellas en forma de libro de autor para realizar un análisis sobre la producción de conceptos en el campo. El texto está estructurado en dos bloques de conceptos sobre temáticas que se intersecan. El primer bloque corresponde a los conceptos de didáctica, currículo y evaluación como formulaciones articuladas con la línea sobre estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El segundo

bloque comprende los conceptos de organización e institución y su vinculación con currículo, en términos de formulaciones articuladas con la línea sobre estructuración de la práctica educativa.

Así, en el primer capítulo se presenta un análisis de las formulaciones de didáctica, currículo y evaluación, conceptos clave cuyo manejo en las obras de consulta básica queda ubicado a lo largo de todo el periodo estudiado, tomando como referente diversos planteamientos sobre la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje. La pista seguida es la configuración que adquieren las conceptualizaciones en cuestión, situando los conceptos de enseñanza y aprendizaje como soportes de las diversas formulaciones analizadas.

En el capítulo segundo se presenta el análisis conceptual de organización e institución entramado a partir de una segunda aproximación al concepto de currículo. Para esta parte del análisis la pista seguida consiste en situar los cambios en el desarrollo de temáticas que conformaron el campo de la pedagogía, siguiendo la trayectoria de los conceptos en cuestión y su enlace con otras formulaciones conceptuales como organización escolar y organización educativa, en tanto que planteamientos diversificados del concepto de organización.

En el tercer capítulo se efectúa la segunda parte del

análisis de los conceptos en cuestión, lo cual permite resaltar otras aristas vinculadas con la idea central de transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria en el periodo comprendido entre 1934 y 1989. Pues de acuerdo con la autora, dicha transición puede abordarse a la luz de algunas trayectorias conceptuales. Entre las principales conclusiones de este estudio se ponen de relieve tres líneas. La primera se refiere a la transición desde la producción discursiva, donde se puede vislumbrar la transición en el campo pedagógico al poner al descubierto los diferentes aspectos con los que se relacionan, por una parte, el predominio de la pedagogía normalista (años cincuenta y sesenta) y por la otra, el desarrollo de la pedagogía universitaria (principio de los sesenta en adelante). A la autora le interesa insistir en que se trata de construcciones diferentes sobre lo educativo, entramadas en contextos de dinámicas históricas y sociales distintas, si consideramos que la pedagogía normalista atendió demandas específicas de formación de docentes y propició determinados desarrollos del campo pedagógico, que más adelante se abrieron a nuevos

abordajes los cuales derivaron en la conformación de la pedagogía universitaria. La segunda línea que se ubica en la transición de los conceptos en términos de formulaciones, trayectorias y redes, nos permite apreciar la recomposición disciplinar del campo, destacando la permanencia de la psicología como uno de los principales soportes teóricos y metodológicos a lo largo de todo el periodo, el predominio de la filosofía y la historia hasta los años sesenta, el paso de la didáctica de una disciplina central a un ámbito de estudio y la participación creciente de otras disciplinas como la economía, la política, la sociología y la administración a partir de los años setenta. La tercera línea, referente a la transición desde la perspectiva de los entramados discursivos del campo, destaca tres argumentaciones básicas: a) los cambios en la configuración de los conceptos están ligados tanto a procesos complejos de orden político e institucional, como a movimientos más finos y sutiles en el nivel de la construcción del conocimiento; b) los desplazamientos observados coinciden con las formas en que se desarrollan los conceptos atribuyéndoles

diferentes grados de inclusividad o de articulación (p. ej. currículo), sin apearse a un ordenamiento previo o a una mecánica preestablecida; c) la centralidad de algún concepto en el conjunto de la producción discursiva es una característica que no depende de un elemento particular, como podría ser la previsión del autor, sino de una serie de condiciones establecidas por el propio desarrollo del campo (p. ej. temáticas o campos emergentes, exigencias de intervención especializada). Muchos otros aportes podrían mencionarse destacando por ahora que para los estudiosos de la pedagogía este material y la línea de investigación de la cual se nutre nos demuestran que el pedagogo no es tan sólo un profesionalista ocupado de tareas prácticas, o exclusivamente de la docencia y sus áreas constitutivas (didáctica, metodología de la enseñanza, etc.), y tampoco encuentra su esencia en lo prescriptivo. En este sentido cabe insistir en que su campo de acción incluye también la investigación, la reflexión, el análisis, la conceptualización, la problematización y muchas otras actividades que rebasan con mucho el estereotipo que de la pedagogía se ha hecho y en algunos casos todavía se mantiene.

# *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA

México, CESU/ Plaza y Valdés/ Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2005, 267 pp.

•  
POR JOSEFINA GRANJA CASTRO\*

El presente libro tiene como punto de partida diversos trabajos presentados por la autora entre 2000 y 2004 en los que aborda temas centrales del debate educativo contemporáneo: rezago educativo y exclusión, el currículo, el campo de los estudios sobre género, el impercedero anhelo de lograr transformar la sociedad mediante la alquimia de la educación, además de debates teóricos cruciales como el encarnado en los conceptos de sujeto y actor o el que ocupa el primer capítulo dedicado a reflexionar sobre el sentido de la historia en el análisis de los procesos de la educación.

Con inagotable creatividad la autora transforma cada una de estas piezas, las sustrae de sus coordenadas espacio temporales originales, para recogerlas bajo la idea de travesías por los mares y puertos de la modernidad. Son siete travesías en las que explora, con nuevos ojos e

instrumentos, territorios de la tarea educativa que si bien no son ignotos, sí adquieren tonalidades novedosas al ser abordados desde su peculiar modo de practicar la historia cultural y la analítica genealógica.

Su primera travesía nos lleva a explorar el ineludible lazo entre el campo de los estudios en educación y la historia. Narrando su propia trayectoria intelectual y académica nos abre una ventana para recrear los debates y las representaciones en el ambiente académico mexicano respecto a los encuentros y desencuentros entre historia y educación. El relato autobiográfico como una forma de entendimiento en el que se establece un ir y venir entre lo propio y lo ajeno del autor y del lector es un género altamente valorado en los estudios literarios, el psicoanálisis y la historia, así que uno se sorprende al encontrar de inicio a la autora pidiendo la benevolencia del lector por el tinte autobiográfico del texto. En realidad se trata de una operación bastante más compleja de lo que a primera vista parece, pues en la

narración autobiográfica subyace una doble estructura especular: el autor se declara sujeto de su propio entendimiento, y en un segundo momento el lector establece un intercambio con el autor que implica diferenciación y similitud, conocimiento de sí mismo mediante el conocimiento del otro.

Desde esta voz autobiográfica se nos propone una reflexión acerca de la necesidad de que los estudios sobre educación no se queden anclados en el presentismo y la inmediatez y desarrollen miradas de largo aliento que permitan el reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, espacios y procesos que se condensan y sedimentan en las prácticas educativas en sentido amplio. Abrevando en grandes figuras del pensamiento social y filosófico (Durkheim, Weber, Elias, Braudel, Nietzsche, Heidegger), nos muestra no sólo el puerto de desembarco sino el camino recorrido hasta enraizar el pensar histórico en los estudios sobre educación. La historia necesaria para la educación a los ojos de la autora no es la historia

\* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

anecdótica ni la erudita, sino aquella que nos aporte elementos, herramientas metodológicas que nos permitan escudriñar a la distancia las maneras en que hemos configurado las memorias sobre la educación: la historia como un observatorio de la educación. Resulta entonces comprensible el hermanamiento que hace entre historia y psicoanálisis: ambos permiten dar forma a visiones retrospectivas que integran experiencias fragmentadas, desordenadas, dándoles sentido desde el presente. Las posiciones asumidas toman cuerpo en una línea de estudios específica “Genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura” que desarrolla desde el CESU y comparte con otras instituciones de diversos estados del país (Michoacán, Chiapas, Tabasco, Puebla). En 1971 Foucault expresaba a propósito de la genealogía que su tarea indispensable consiste en percibir la singularidad de los sucesos, encontrarlos donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos— reencontrar las diferentes escenas en las que los sucesos han jugado diferentes papeles, definir incluso el punto de su ausencia, el momento en que no han tenido lugar. La genealogía, nos dice Foucault, trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces

reescritas. (Nietzsche, la genealogía y la historia). Encuentro en *Mares y puertos* un diálogo silencioso entre Foucault y las posiciones asumidas por la autora. La segunda travesía, “En el país de la palabra”, me llevó a recordar una expresión de Derrida: el pensamiento es un alma cuyo cuerpo es el lenguaje. A propósito de esto, seguramente habrá quien rememore a Octavio Paz y su “habitamos en la casa del lenguaje”, o quien se vaya incluso a los orígenes heideggerianos de la metáfora. Detrás de estas magníficas figuras retóricas lo que encontramos es un problema de corte filosófico, cultural y ético tan antiguo como el hombre mismo: el lenguaje como forma fundamental de intelección en la esfera pública y privada, el lenguaje como hecho polifacético, multiforme, relacionado con diversos dominios: construcción social enraizada en el entrecruce de sustratos culturales y racionalidades epistemológicas, problema filosófico paradigmático en torno a la intersubjetividad de los signos y la significación. Navegando en esos mares, la autora puntualiza su interés en la palabra que es también un territorio multifacético: como programa civilizador de Occidente que depositó en la enseñanza de la lectura y la escritura el modo de arribar a la sociedad moderna encomendando a la escuela la empresa alfabetizadora, la palabra como práctica cultural en la que se tensa la oralidad

y la escritura, pero sobre todo su interés por la palabra está volcado aquí en el hecho de que el formador, el maestro, es un artesano de la palabra: “aquel cuyo oficio es la educación —nos dice la autora— habita en el centro del territorio de la palabra, desde ahí funda su compromiso, ese es su lugar”. Moviéndose al filo de las grandes concepciones filosóficas sobre el lenguaje: como espejo de la mente (Descartes), como ciudad laberíntica (Wittgenstein) y de las formas en que a lo largo de la historia la palabra fue ocupando el púlpito, la cátedra y la tarima, despliega ante la mirada del lector-navegante un recorrido que nos conduce al corazón mismo de la tarea del educador vehiculizada en el medio del lenguaje como terreno dialógico por excelencia y reconocimiento de la alteridad; ahí se dan o deberían darse los modos de acción formativa. Otro de los puertos al que nos conduce en su viaje personal es el del entramado conceptual de dos nociones centrales en los estudios sobre educación: sujeto y actor. Se trata sin duda de una de las coordenadas teóricas fundamentales en el campo no solo de la educación, sino de las ciencias sociales en general en la época contemporánea. A pesar de tratarse de conceptos complejos que llevan en sí las huellas de muchas edades, la autora los deconstruye identificando las distintas

configuraciones epistémico-filosóficas e histórico culturales que dan cuenta de su gestación y transformaciones.

El viaje de reconocimiento en el territorio del concepto de sujeto inicia con la transición desde la cosmovisión teocéntrica del mundo hacia los ambientes iluministas de los siglos xiv y xv. La autora encuentra en esa transición la emergencia de nuevas representaciones sociales que llevaron a una reubicación del hombre en el cosmos y, con ello, a la configuración de un modo de concebir al hombre como sujeto. Pasando por Descartes y Hegel, el itinerario del viaje de la autora nos lleva hasta el siglo xix donde el concepto de sujeto del humanismo renacentista, el sujeto moderno de la Ilustración, es puesto en crisis por corrientes de pensamiento como el psicoanálisis, el marxismo, Nietzsche y yo agregaría Heidegger quien puso bajo sospecha el carácter trascendente del ser al mostrarlo en su historicidad. Los reacomodos producidos en el umbral epistémico que sostuvo al sujeto encuentran en las corrientes estructuralistas de inicios del siglo xx un espacio de reconfiguración del sujeto al insertarlo en las tramas de sentido de las estructuras sociales, pero el descentramiento del sujeto se concreta en el postestructuralismo del último cuarto del siglo xx con pensadores como Lyotard, Foucault, Derrida, Lacan, etc.

El itinerario sobre el concepto de actor, por su parte, comienza al situarlo como un término adoptado en el siglo xix por la sociología clásica que desde sus inicios se vio obligada a lidiar con la tensión entre individuo y sociedad con todas sus variantes: sujeto y estructuras, subjetividad y normas y valores externos, etc. En ese contexto el recurso al actor permitió elaborar distintas mediaciones para comprender los complejos vínculos entre el mundo social objetivado y los mundos intrasubjetivos. Su recorrido nos lleva a visitar a Durkheim, Weber y Marx, en el origen de las teorizaciones sociológicas del siglo xix, y más recientemente a Elias, Parsons, Giddens y Tourien. Acometer una empresa de tal envergadura no es para nada una tarea sencilla, los vericuetos y bifurcaciones al interior de los desarrollos teóricos de cada uno de estos autores vuelven real la posibilidad de extraviarse en el camino, perder la ruta y llegar a otro lado. Imposible comentar cada una de las travesías que componen los siete capítulos del libro. En lugar de ello voy a detenerme en la primera, donde la autora plantea la necesidad del pensar histórico en la comprensión de los procesos de la educación. Los estudios sobre educación han sido desde su nacimiento un campo híbrido, disciplinariamente hablando. Diversas disciplinas convergen en la construcción de este objeto de estudio aportando

sus aparatos conceptuales y metodológicos, sus diversas formas de entender e interrogar a la educación. La convivencia de ese espectro disciplinario ha sido fructífera para el campo de conocimiento educativo, y nadie pondría en duda actualmente la pertinencia de abordajes que rebasen las fronteras disciplinarias: las zonas más sensibles al avance y la formulación de problemas son precisamente las que nacen en los entrecruzamientos de miradas y lógicas disciplinarias. Pero también ha sido una convivencia no exenta de tironeos y roces en el reparto de territorios entre las tribus académicas, como designó Tony Becher a las comunidades académicas en un libro publicado en los años ochenta y que pronto se volvió un punto obligado de referencia (*Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas disciplinarias*). Hace unos días tuve la oportunidad de conocer los resultados de la evaluación hecha al último congreso nacional de investigación educativa a partir de una encuesta aplicada a los asistentes (fundamentalmente maestros y estudiantes) y me llamó la atención el hecho de que el campo temático de historia es uno de los que menor interés despertó entre los participantes al congreso. Me pregunto si esto será consecuencia del estereotipo que aún persiste de la historia como cosa del pasado, no

sólo entre amplios sectores de la sociedad, sino incluso entre los que se sienten interpelados por el trabajo que se realiza en el campo de la investigación educativa.

En el punto opuesto a esas valoraciones *Mares y puertos* nos conduce de lleno a una reflexión que revitaliza el sentido de la historia y la vuelve imprescindible.

“Los que nos desplazamos en el campo de la educación, dice la autora, necesitamos explicaciones sobre su cambio, qué es lo que la mueve, qué es lo que permanece, cómo se transforman las prácticas y los discursos, por qué se transforman o bien por qué no se mueven, cuáles son los focos de resistencia, de qué manera persisten diversas tradiciones en nuestro diario hacer y pensar la educación”. Para observar desde ese ángulo se requiere una mirada de largo alcance que explique cómo surgen los objetos y se constituyen los problemas, cómo emergen las temáticas, cómo se forman y transforman los discursos y las prácticas. El pensar histórico consiste precisamente en este modo de encarar la educación o cualquier otro ámbito de procesos de la sociedad: la ciencia, el arte, los valores, la política. Así trazado el problema, la historia, sin dejar de ser una disciplina con métodos y teorías propios, ocupa el lugar de una forma de racionalidad que guía el conocimiento, una forma de teorizar que permite desplegar

otras miradas sobre nuestros objetos de estudio. Es ese pensar histórico para el campo de los estudios sobre educación por el que aboga la autora.

Pero ¿cómo trabajar desde ahí, desde el pensar histórico, con los problemas actuales acuciantes tales como el rezago y la exclusión o las nuevas políticas de desarrollo curricular y sus nuevas semánticas como “educación basada en competencias”? La respuesta está en las páginas de este libro, pues cada uno de los capítulos nos muestra ejemplarmente el modo de operar del pensar histórico. Es un modo de proceder que inicia con las preguntas en torno a los orígenes o momentos de emergencia del objeto de estudio: prácticas, conceptos, discursos, etc., desplegando una mirada de largo alcance que igual nos remonta a la antigua Grecia y el Medioevo, que a la América precolombina y el complejo proceso de construcción de una identidad nacional. “No me interesa indagar —dice la autora— a partir de siglos acotados que pueden convertirse en cárceles, sino desplazarme libremente en una perspectiva de largo alcance guiada por la búsqueda de las sucesivas configuraciones del objeto de estudio y su despliegue en el tiempo y en el espacio”. Para los filólogos, entender lo que una palabra significa requiere hurgar en sus orígenes, hacer el levantamiento de las distintas capas de sentido que la han arropado, capas que,

como la piel de cebolla, son cada vez más finas conforme se avanza hacia el centro. La autora asume esta labor como horizonte de observación y recurso de método imprescindible para el abordaje genealógico de las prácticas y los discursos en el campo de la educación. Gracias a ello nos enteramos de lazos y hermanamientos insospechados para quienes no tenemos un conocimiento filológico extenso, por ejemplo que teoría y teatro comparten la raíz griega *theo* que significa ver, o que en la Edad Media pedagogía era un hospicio de caridad para estudiantes universitarios pobres y que por asumir tareas de vigilancia y conducción de los becarios, cumplían una acción pedagógica, o que la retórica griega nace vinculada a la medicina en un momento en que ambos ámbitos se influían de manera natural: palabras y fármacos actuando a favor de la salud del espíritu y del cuerpo.

Se trata de una labor de excavación arqueológica que exige el despliegue de una gran variedad de hilos y fibras siguiendo sus huellas a lo largo del tiempo. La posición genealógica asumida da por resultado textos de gran erudición y densidad, pero no por ello difíciles de leer, al menos en el caso de este libro, pues su autora tiene ese don de la palabra que seduce al lector y lo atrapa entre sus líneas.

La relación entre el autor y su obra es, aunque no lo parezca



a primera vista, laberíntica y compleja; “nuestro territorio es incierto e inasible” nos recuerda la autora. En el caso de María Esther Aguirre y su libro *Mares y puertos* este lazo queda profunda y fielmente descrito a propósito precisamente del maestro

como artesano de la palabra hablada y escrita: “la palabra activa regiones insospechadas respecto al otro, respecto a uno mismo, y esto hace que la tarea siempre esté emplazada en el umbral entre lo que se dice y lo que se calla; entre lo que se quiso

decir, lo que se dejó de decir, lo que se dijo de más, lo que se debió haber dicho, lo que quedó en la penumbra de las incomprendiones y de los malos entendidos. Tarea siempre insatisfecha, siempre anhelante, nunca acabada, nunca concluida”.

# *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA

México, CESU/Plaza y Valdés/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2005, 267 pp.

POR LILIANA WEINBERG\*

¿Qué pasa cuando se unen ensayo y educación? ¿Qué pasa cuando, para pensar distintos grandes fenómenos educativos, se emplean metáforas marineras? Al traducir, como lo haría Antonio Machado, la experiencia y la reflexión pedagógicas en un sistema metafórico de mares, puertos y navegaciones, María Esther Aguirre nos dota de una perspectiva para ver, para pensar nuestras prácticas y nuestros quehaceres. Si en nuestra época hay una revaloración de la subjetividad y la experiencia, a la vez que una tendencia a territorializar cuestiones temporales, es necesario alcanzar una distancia crítica que nos permita iniciar un proceso de comprensión, de reflexión en torno a nuestro quehacer. En el estilo de leer, de citar y comentar ella a su vez autores de la talla de Ernst Bloch o Edgar Morin, por ejemplo —a quienes por mi parte considero algunos de nuestros nuevos humanistas—, se descubre una forma generosa,

\* Presentación realizada en el marco del VIII Congreso Nacional de In

inteligente, asombrada de leer, en ese estado de empatía, apertura y maravilla que son requisito indispensable para toda buena lectura. Y el modo de pensar de María Esther Aguirre nos recuerda que el vasto mundo de la educación se parece mucho más al vasto mar que al limitado currículo, a la enorme reflexión sobre un proceso que nos hace más humanos que a la pequeña y monótona impartición de contenidos. Dicho de otro modo, la educación se asocia mucho más al camino, al campo, al mar de las grandes poesías de Machado que al terrible sopor infantil retratado de manera no menos primorosa en “Las moscas”. La obra que nos ocupa está compuesta de siete inteligentes ensayos de interpretación de otros tantos temas axiales para la comprensión del proceso educativo en el sentido más amplio y generoso del término. A través del texto se confirman los avances de la investigadora en torno a su línea principal de trabajo: la genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura, así como su particular

acercamiento crítico a la historia de la educación, líneas cuya elección queda ampliamente justificada en el quehacer mismo que el libro representa. Esta obra constituye así un valioso testimonio del modo en que la historia de la educación tradicional se ha ido enriqueciendo a partir del análisis de prácticas y discursos, y de un mayor énfasis en la experiencia de los propios sujetos y actores del proceso educativo. Una singular dialéctica entre tradición y modernidad, mito y razón, atraviesa toda la obra, y nos muestra la solvencia con que esta profunda conocedora de la obra de Comenio y del Renacimiento aborda estos temas. El texto es también un excelente testimonio del mirador desde el cual una estudiosa de la educación latinoamericana piensa las características de una cultura derivativa. La libertad interpretativa de la autora no está reñida con el rigor y el conocimiento con que analiza los distintos temas, a los que denomina “rutas” o “travesías”. La autora recorre ensayísticamente diversas

travesías o rutas: educación e historia, educación y oralidad, el educador como sujeto histórico, espacio público e identidad femenina, la relación entre sujeto y autor, el currículo escolar como invención de la modernidad, el problema del rezago escolar, y se pregunta por las condiciones de validez para someter a examen el vasto proceso educativo vivo a la luz de términos tan jerárquicos y excluyentes como rezago o grupos de riesgo. En “La alquimia de la educación”, nos dice la autora que el saber ha entrado en el circuito de la economía por medio de su comercialización; ahora es una mercancía más, un objeto que se compra, que se vende para consumo individual, un recurso del poder económico que se juega en los mercados mundiales. Se da así un viraje y un paso de lo público a lo privado, de lo privado a lo público, que considera radical. Y habla María Esther Aguirre de un fenómeno que designa muy atinadamente como el síndrome del individualismo:

al romperse el compromiso con las tareas colectivas, al fracturarse las creencias sobre el bien común, al deslindarse de la colaboración con las tareas del Estado, que cada día se adelgaza más en medio de las presiones de los mercados globales y los cuellos de botella del financiamiento y de la deuda externa, el individuo, exacerbado, se vuelca sobre sí mismo, sobre su realización personal a través de la libertad,

la felicidad, el hedonismo y el presentismo, susceptibles de lograrse con el mínimo esfuerzo y renuncia de sí mismo.

Acude a los nuevos territorios de la utopía, dominados por la lógica mercantil impuesta en gran medida por los medios masivos de comunicación que se apoderan aun de los espacios más íntimos de la vida privada —basta con echar una ojeada a los anuncios de la televisión y de la radio, a los carteles de las calles, del metro—, ofreciendo otras promesas a la medida del deseo de cada quien.

La instauración de este nuevo individualismo se combina así, de manera perversa, con la masificación, la ausencia de compromiso social y repliegue respecto de la participación en la vida pública.

La ausencia de compromiso social se transforma en campo fértil de la indiferencia respecto a los males sociales, de insensibilidad a la intervención remedial del Estado, a la participación en los espacios de la vida pública. Otra de las ecuaciones de la vida social se trastoca. Me explico: si en los grandes relatos de la modernidad el individuo contribuía a la realización del destino social, al logro del bien común —y esto le daba sentido a su vida, consistencia a su comportamiento—, ahora se plantea al revés: la sociedad ha de servir de trampolín para la realización del individuo, para usufructuar una posición, para acceder al conocimiento.

En este contexto, ¿cuál es el valor que se atribuye a lo social en la construcción de la persona?, ¿a qué espacio se delega el valor formativo de la solidaridad y compromiso con los proyectos colectivos?, ¿cuál es la ética que emerge? ¿Todo esto quiere decir que se agotaron las utopías como sueños de transformación, que entramos a la edad de la atopia como carencia absoluta de proyecto (pp. 97-98)? La segunda travesía se dedica a la palabra en la sociedad tradicional y la sociedad moderna, así como a la empresa inconclusa de la alfabetización y propone, en la línea de Ong,

pensar la palabra y la escritura no sólo como indicios del avance social, sino como prácticas culturales; esto es sus usos sociales, la diversidad de sus expresiones y las trayectorias que al respecto recorren los diferentes actores, el contexto que las posibilita, los modos en que impactan los procesos de comunicación y de información en la vida cotidiana, las formas en que estructuran el pensamiento, las competencias, las percepciones de los grupos sociales, las pérdidas y ganancias que representan.

Trata también el tema de los maestros como “artesanos” de la palabra. Cabe destacar que, lejos de simplificar y achatar los problemas, Aguirre prefiere siempre sumirse en su riqueza y complejidad y da muestras de una amplia solvencia en el tratamiento de los distintos temas y

discusiones, así como de una apasionada consulta de los autores, con una prosa de gran elocuencia, como cuando se dedica a los educadores como artesanos de la palabra y al “lugar” de la palabra; la noción de “diálogo” y de voz, fundamentales en Bajtín y en Vigotsky, reaparecen al estudiar la importancia del intercambio dialógico en la comunidad académica y su paulatino desplazamiento en ciertos territorios simbólicos por parte de una retórica de la educación.

La cuarta travesía se dedica a los “Territorios de la identidad femenina”, donde la autora piensa el papel de la mujer en el espacio de la sociedad y la academia. Hace allí una cala de distintas etapas en la historia de las mujeres y advierte sobre la importancia del cambio cualitativo que se produce en relación con el trabajo femenino impulsado por el industrialismo y las nuevas modalidades de empleo e inserción social generadas por éste y otros procesos. Esto a su vez tiene grandes repercusiones porque “la mujer que se educa, a su vez educa”. Destaca también otro fenómeno fundamental para América Latina: la tendencia a la feminización del magisterio.

En la quinta travesía, la autora aborda la relación sujeto-actor y el vínculo con el problema de la formación y la construcción de subjetividades. Esto le permite plantear la educación como actividad y práctica en la cual —a diferencia de los modelos

autoritarios— el sujeto tiene un lugar principalísimo.

“El currículum escolar, invención de la modernidad” constituye la sexta travesía, donde la autora se refiere a un tema central en el debate educativo mexicano. Como ella menciona, el currículum dice mucho de la vida social, de sus aspiraciones, de sus expectativas, de sus sueños, de sus deficiencias; encamina hacia otras direcciones, posibilita otras prácticas y también las limita, plantea nuevas prioridades y, por qué no, nuevos descuidos. Pone sobre la mesa los polos de tensión entre los grupos académicos... Nos muestra cómo

hemos transitado de una perspectiva centrada en el plano de la forma externa, fundamentalmente prescriptivo y normativo que [...] termina burocratizándose, a una perspectiva que aborda el currículum como una construcción social y cultural que, reconociendo muy directamente las voces de los protagonistas involucrados en estos procesos de transformación, el sentido de sus prácticas, busca nuevas articulaciones entre las teorías y la recuperación de las experiencias cotidianas de los docentes; pudiera decirse que la mirada se dirige hacia el ‘interior’ indagando a través de las mediaciones que existen entre lo individual, lo grupal y lo institucional, donde las disciplinas escolares constituyen el punto de convergencia (p. 125).

La “séptima travesía”, dedicada a “El rezago educativo”, se preocupa por un tema que a su vez vincula con el problema de la “exclusión”. La autora lo revisa tanto desde el problema mismo como desde la propia consideración del rezago como concepto históricamente constituido y sólo examinable desde una narrativa específica:

Revisitar someramente algunas de sus expresiones desde una perspectiva de tiempo largo, no presentista ni inmediatista, indagando las narrativas que se generaron en relación con los procesos de construcción de nuestra nación y señalando algunas de las historias que se escribieron, ancladas en el imaginario colectivo, es por donde me interesa invitar a los lectores a incursionar en este texto (p. 153).

La autora recuerda, con Popkewitz y Brennan, que términos como “rezago” o “grupos de riesgo” no son términos puros, sino formas históricamente construidas de razonar y nombrar que a su vez traducen relaciones y efectos de poder. Eso es claro si se revisa la historia de la educación en América Latina, y si se piensa que estuvo ya cifrada en una perspectiva jerarquizada desde época colonial.

Entre los muchos pasajes sugestivos de la obra, recupero para el final éste:

Los relatos biográficos de los educadores forman parte de

una narrativa propicia para adentrarnos en el mundo del sujeto, y a través de él percibir la vida de un grupo social, de un tiempo dado; permiten aprehender el sentido de su acción, de su intención. A través de los fragmentos de experiencias dispersos en el relato, se vuelve inteligible lo vivido; en ello se destacan las zonas luminosas y de penumbra [...] la complejidad de la dedicación a la tarea de educar.

Esta cita me conduce a otro tema medular: la autora aborda con solvencia el discurso del ensayo y retoma los principios de esta forma de indagación abierta, experimental, imaginativa:

En la indagación no existe un modelo único, válido para todo; no existe la metodología, ni la técnica que nos dé la solución; lo que se nos presenta son diversos caminos, callejones aparentemente sin salida, combinaciones de referentes teóricos también diversas por las que vamos optando [...], el puerto al que se llega nunca es una copia al carbón del punto de partida, sino que se va dibujando más nitidamente en la medida en que se avanza y con ello mismo, también se perfecciona y se recrea el bosquejo original.

Dedicada como estoy por mi parte al ensayo, resulta notable el modo en que María Esther Aguirre presenta su tarea de búsqueda, con el empleo de imágenes cinéticas y metáforas ligadas al viaje, a

la exploración, afin al planteamiento que en su momento hiciera Montaigne, ligado además a la experimentación. La defensa de cuestiones asociadas a “la sensibilidad, la imaginación y la creatividad”, “la convergencia de la vida personal y social, de intereses individuales, de grupo, de comunidades académicas, de instituciones”, lejos de conducirnos a una defensa de la parcialidad, nos colocan en un tema clave de nuestro tiempo: ¿cómo conciliar metodologías “duras” dedicadas al aspecto descriptivo y cuantitativo, con la intuición y la sensibilidad necesarias para repensar los temas, examinarlos de manera comprehensiva y en el largo plazo, para a su vez obligarnos a reconsiderar las metodologías a ellos aplicadas?

Es también característica del ensayo el esfuerzo por determinar una periodización a partir de grandes momentos de sentido que permiten ahondar en la comprensión de ciertas matrices históricas básicas: un modo de acercarse a la historia de la cultura y de la educación mucho más rico que la mera revisión cronológica plana y monocrorde. Hay también un esfuerzo por poner en diálogo la experiencia americana con la historia universal.

Y, por fin, es clave en el ensayo el esfuerzo por dar cuenta de un estado del mundo y del saber desde la propia situación y la propia experiencia. Algo que Aguirre

cumple cabalmente, y enlaza con una de sus más grandes preocupaciones: la vida, registrada en los territorios del trabajo cotidiano —los grupos de escolares, los colectivos agrupados en torno a los contenidos de enseñanza, la vida colegiada que experimenta la construcción de ámbitos de autogestión alternativos y vitales, la proeza de coordinar una institución, las comunidades abocadas a las tareas de investigación en educación, la participación en los procesos de reformas académicas, dan cuenta de los momentos en los que se opta por la disyuntiva, en los que se expresan convicciones y se lucha por defenderlas, en los que se enfrentan los retos y las contingencias modelando una intención orientada a habitar el mundo de manera más sana y gratificante”. De este modo, la apelación a “biografías individuales, colectivas, institucionales”, lejos de llevar al relativismo y el egoísmo, permite trascender la propia experiencia mediante una reflexión que le otorgue sentido.

En suma: se trata de una obra integrada por ensayos valiosos y sugestivos, que testimonian el modo en que se piensa la educación desde México y América Latina, que defienden el enfoque interdisciplinario —con la inclusión de temas de lingüística, historia cultural, antropología simbólica, etc.— y que incorpora a la discusión temas novedosos y de alto valor heurístico.

La educación es una aventura, es una honda

apuesta humanizadora que las generaciones de los mayores hacen hacia las generaciones más jóvenes; es un compendio y selección que la

sociedad hace de su cara más oscura, esto es, de sus jerarquías, sistemas de estatus y exclusiones, pero también de su cara más clara,

que es la generosa y decantada transmisión de conocimientos y maravillas; en su mejor versión es hacernos aprender a aprender.

# *Educación, poder y biografía, Diálogos con educadores críticos*

CARLOS ALBERTO TORRES

México, Siglo XXI, 2004, 301 pp.

•

POR AURORA LOYO BRAMBILA\*

Los lectores de este singular libro tendrán la oportunidad de acercarse a la vida y a la obra de diez notables educadores gracias a una conversación conducida por Carlos Alberto Torres. Pero, ¿quiénes son estos personajes y en dónde reside el interés del libro para el público de habla hispana? El más conocido es Paulo Freire, quien en el contexto de este libro es, como lo fue en relación con la academia, un *ave raris*. Los otros nueve entrevistados forman parte del diverso mundo universitario anglosajón y también, salvo un caso, tienen en común el haber frecuentado las aulas universitarias durante la década de los sesenta. Todos tienen en su haber escritos importantes en los que fluye un pensamiento crítico e innovador sobre educación. Todos son pues, tal y como se indica en el título del libro, educadores críticos. Han educado en el salón de clase, en virtud de sus escritos pero también, y de manera destacada, de acciones, algunas de ellas ejemplares,

que representaron momentos de inflexión en sus biografías. Es esa dimensión profundamente humana, la del educador, la que se nos devela con mayor nitidez a lo largo de estos diálogos con autores bien conocidos por los lectores de habla hispana como son Michael Apple, Samuel Bowles, Martín Carnoy, Henry Levine y Henri Giroux.

¿Qué carácter tienen estas narrativas y cuáles son los tópicos que abordan? Carlos Alberto Torres los define como diálogos e incluso dedica algunas páginas del capítulo inicial a las bondades del arte dialogal. No obstante, a nuestro juicio, es en otro lugar donde define con mayor precisión la naturaleza del texto. Se trata más bien de un punto intermedio entre el periodismo académico y el ensayo teórico y biográfico. Pero ese punto intermedio, difícil de lograr, es el producto de una conversación presidida por la confianza y la empatía, que hace emerger el acto auto-reflexivo sobre experiencias vividas con intensidad, dolorosas algunas de ellas, colocando así al lector en una situación

cercana al *voyeur* que accede a una intimidad que no se ha ganado. Es Carlos Alberto Torres quien lo ha hecho, tras años de trato, de contacto académico y personal, en suma, de muchos diálogos previos.

Las narrativas son en muchos casos verdaderos relatos de vida en que, como señala Eugene Enríquez, los sujetos hacen patente una voluntad de reconstruirse, de dar forma a acontecimientos inconexos para trazar una historia, una trayectoria, y al hacerlo otorgan nuevos sentidos al pasado. Al mismo tiempo, los enunciados terminan por proyectarse en el futuro y los sujetos se ven movidos por un deseo de trascendencia (Enríquez, 2002, pp. 35-39). A esta riqueza, propia de todo relato de vida, se agrega el hecho de que, por tratarse de individuos dedicados a trabajar con ideas, los textos nos permiten observar, como comenta Michael Apple, las formas en que se interconecta la biografía y la teoría. Estos notables educadores provienen de diferentes medios sociales. Sus vidas han estado llenas de encrucijadas. Comparten, eso

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

sí, la vocación por hacer de la educación un centro articulador, un camino propio e irrenunciable en el que las instituciones educativas, las escuelas y las universidades han constituido el espacio privilegiado de su acción, tanto en la docencia como en la investigación. Un rasgo distintivo consiste en que han visualizado el ámbito educativo también como un campo de lucha política, en el que se libran importantes batallas —algunas se ganan, otras se pierden— en defensa de la educación pública, de la escuela comunitaria o de mayores espacios para las orientaciones críticas en un periodo dominado por el conservadurismo y también, porqué no, combates librados por su propia sobrevivencia en la academia, bajo la forma de la obtención de la titularidad en las universidades de las que han formado parte. Para ilustrar lo dicho hasta aquí me voy a referir a las entrevistas que más me conmovieron por su autenticidad. De la primera, la de Michael Apple, transcribo un fragmento que muestra con precisión el lugar en que las experiencias personales y la teoría se entrecruzan:

Mi hijo es afroamericano y tiene un retraso mental. En la época de la restauración conservadora se dio marcha atrás en todo lo que se había logrado en las instituciones sociales en términos de redes de seguridad para personas con deficiencia mental; [...] Debido a esto he repensado ciertas cosas desde

una perspectiva muy personal que, como podrás imaginar ha tenido repercusiones en el plano de la teoría.

Apple explica a continuación la forma en que ha reconceptuado el Estado y sus funciones. Y es que el espíritu crítico se manifiesta necesariamente en una capacidad fuera de lo común, para ver más allá de sus determinaciones personales y realizar un ejercicio de autorreflexión en el cual éxitos y fracasos se conciben de manera completamente ajena al voluntarismo, a ese antipático engolosinamiento con el “yo”. Se logra en cambio captar ese complejo interjuego que existe entre las condiciones personales, de género, de clase y en general el entorno histórico del individuo y las opciones que, con su acción, va conformando. Esa capacidad reflexiva la encontramos también en Maxine Green, hija de una familia judía pobre que, en sus palabras, “había empezado a hacer dinero”. Ella cuenta entre otras cosas la manera en que llegó al feminismo: “Fue muy curioso. Me llevó un buen rato darme cuenta de que la causa de mi marginalidad radicaba en un problema de género. Pensé que se debía a mi origen judío, luego a ser existencialista y después a que era más radical que otros, pero de pronto todos los tipos de exclusión se dieron simultáneamente y comencé a comprender cuánto tenían que ver con los problemas de

género”.

Desde una posición distinta, Gloria Ladson Billings, afroamericana que creció en Filadelfia entre los años cincuenta y los sesenta, reflexiona sobre su propia identidad, en este caso ligada a la raza y nos relata de qué manera un detonante crucial en su toma de conciencia fue el asesinato de un joven negro llamado Emmet Till. Desde ahí recorre un largo camino que la lleva al descubrimiento de la importancia de incorporar a los estudios críticos de educación una teoría sobre la raza.

Otro aspecto muy interesante del libro consiste en una especie de regreso, no solo intelectual sino también afectivo sobre la propia obra. Ese regreso es provocado por las incisivas preguntas plateadas por Torres. Tal es el caso de la que dirige a Maxine Green:

Quisiera preguntarte antes. Tengo en mis manos un libro tuyo llamado *Teacher as a stranger*. Pues bien, alguien ha garabateado un ejemplar de la biblioteca con las siguientes frases: “Mucho ruido y pocas nueces. Un mar de citas pegoteadas con la esperanza de decir algo profundo”. Son críticas de un lector anónimo ¿por qué crees que alguien reaccione a un libro tan maravilloso de esta manera?

Otra pregunta, esta vez dirigida a Michael Apple:

Permiteme regresar a uno de tus libros más recientes, *El*



*conocimiento oficial* en que incluíste teoría e investigación. No eres conocido como investigador empírico, aún cuando sientes gran necesidad de producir o revisar información. En este libro encuentro que cada vez que te apartas de una narrativa para hacer un análisis más político adoptas una actitud de disculpa. ¿Fue esta una estrategia retórica o es parte de la tensión de ir y venir entre las exigencias de la política y la acción?

Las respuestas a estas preguntas seguramente serán de interés para los lectores que ya conocen la obra de tales autores. Pero, y ésta es una virtud del texto, también pueden servir como una puerta de entrada, una introducción para quienes no se han acercado previamente al campo crítico de los estudios sobre educación. Y es que los que hablan, profesores al fin, demuestran aquí su singular capacidad para resumir sus ideas de forma clara y simple, y presentarlas de manera atractiva. Escuchemos a Giroux cuando da respuesta a una pregunta que lo obliga a evaluar sus propias contribuciones al campo:

En primera instancia intenté dar nuevas fuerzas a los debates de los años en que la dominación era tan opresiva que las escuelas podían considerarse como prisiones o instituciones totalitarias al servicio de la opresión [...] Quería vincular el concepto de resistencia no

solamente con el lenguaje de la crítica, sino con el de la posibilidad, con el fin de que abarcara lo que significaba profundizar y ampliar las posibilidades de una vida pública democrática (pp. 136 y 137).

La vitalidad que se desprende de estos diálogos se explica sobre todo porque nos permite asomarnos a proyectos intelectuales y políticos, proyectos, en fin, de educadores. Pareciera que escuchamos las palabras y el tono con que Michael Apple refiere su preocupación por el avance de la derecha en el mundo y en particular en la sociedad estadounidense. Pero nos contagia su entusiasmo cuando entendemos que a esa preocupación corresponde una ocupación: escribir un libro para explicar de una vez por todas lo que él y su colega, Jim Beane, piensan que debe ser la escuela. “Soy —dice— el amanuense de cuatro escuelas democráticas que tienen una educación progresista y quieren comprometerse con la justicia social”. El compromiso en el ámbito educativo se complementa con un compromiso político que en varios casos dio giros inesperados. El azar juega su parte. Es el caso de Martín Carnoy cuando en 1968 participó de manera destacada en la campaña de Robert Kennedy hacia la presidencia de Estados Unidos. En esos días, su amigo Henry Levin lo

convenció para que acudiera a una entrevista de trabajo en Stanford a lo largo de la cual Carnoy le dijo al decano: “Dudo que pueda venir, porque si gana Kennedy tendré trabajo en Washington”. Kennedy fue asesinado; Carnoy se repuso del golpe y se fue a trabajar a la Universidad de Stanford, donde produjo obras fundamentales para la sociología de la educación. Desde otro ángulo muy distinto podemos leer estos diálogos como un acercamiento interesante a las torturas del oficio. Visualizar por ejemplo el origen del estilo rápido y nervioso de Carnoy o la concepción más femenina del trabajo como labor casi artesanal, y el interés por lograr la persuasión mediante la escritura de una investigadora que se define también como madre blanca y anglosajona (WASP). Por cierto que la manera en que se vive el éxito —pues no cabe duda de que todos los que entrevistó Carlos Torres son profesores exitosos— también encuentra grandes variaciones. Se manifiestan aquí personas sumamente exigentes consigo mismas, que subrayan aquello que no han podido lograr, que cuestionan sus ideas, que están a punto de renegar de lo que escribieron ayer. Son todos, con la excepción de Paulo Freire, Maxine Greene y Geoffrey James Whitty, productos genuinos de la generación estadounidense de los sesenta. Los hippies y las concentraciones en contra

de la guerra de Vietnam constituyen una parte sustantiva de sus experiencias vitales y, así marcados, contemplan con estupor la embestida de la nueva derecha. Justamente de esa particularidad se desprenden algunos de los fragmentos más interesantes de estos diálogos en los que de pronto se transita hacia la autocrítica planteándose a sí mismos interrogantes que no nos pueden ser ajenos. ¿Dónde reside la eficiencia de la derecha? Para algunos, la respuesta es obvia y tendría que ver con la fuerza del capital, pero otros no se conforman con ello y buscan fallas en la estrategia y la capacidad de persuasión de los grupos progresistas. Por último, sus historias de vida nos acercan a la comprensión del complejo mundo académico estadounidense en que la marginación y la exclusión por razones ideológicas no está ausente. Para prueba están los despidos injustificados de la Universidad de Harvard contra los que hubo que defenderse Samuel Bowles. Por otra parte se trata también, es importante reconocerlo, de un marco institucional suficientemente rico y plural como para integrar individuos críticos, anti-*establishment*, muchos de los cuales seguramente podrían ser catalogados como conflictivos, como elementos indeseables y que, sin embargo, encontraron en el campus universitario un

lugar propicio para desarrollar sus intereses intelectuales y políticos. Hasta aquí nos hemos referido a los aspectos más interesantes de este libro que contiene además, a manera de anexos, datos biográficos y bibliografías tanto del entrevistador como de los entrevistados. No obstante, existe un par de reconveniones que podríamos hacer al autor. La primera se refiere a la entrevista con Paulo Freire, con quien Torres tuvo por cierto una larga y muy afectuosa relación. La entrevista con este educador, tan importante para el pensamiento latinoamericano, no está a la altura de nuestras expectativas ya que peca de cierto acartonamiento. Sus respuestas no dan espacio a la espontaneidad y por tanto no aportan elementos para recapitular sobre la intersección entre biografía y teoría a la que nos referimos más arriba, excepción hecha de aquellos fragmentos en que Freire comparte la manera pausada y sin estridencia en que fue escribiendo lo que sería la *Pedagogía del oprimido*. La segunda observación consiste en que habiendo podido hacerlo, Torres optó por formatos totalmente libres en la entrevista que impiden realizar comparaciones entre las trayectorias vitales de los sujetos. De haber sido más sistemático en ese aspecto, el propio autor, así como los

lectores podrían desprender líneas interpretativas interesantes. La entrevista con Apple se inicia preguntándole sobre su trabajo de 1988 a la fecha, pero deja en las tinieblas sus antecedentes familiares. En contraste, en las entrevistas con Jeannie Oakes y con Herbert Gintis, Torres se interesa por suscitar recuerdos sobre el medio familiar y social en el que transcurrieron sus primeros años, permitiéndonos de esta manera compenetrarnos con las preocupaciones que se encuentran detrás de su obra. Por último, queda también en el aire la posibilidad de indagar sobre la vinculación que existe entre la vida y la obra de estos educadores a la luz del concepto de generación, que guarda su valor heurístico aun cuando notables historiadores, Lucien Febvre entre ellos, la hayan calificado como una “noción inútil”. Quiérase o no, los discursos sociales sobre las generaciones se inscriben en la producción que realiza la sociedad de su propia memoria (Attias-Donfour, 1988, p. 72). Y estas entrevistas dan cuenta de ello.

#### REFERENCIAS

- ENRIQUEZ, Eugene (2002), “El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva”, en *Perfiles Latinoamericanos*, FLACSO, sede México, núm. 21, diciembre.
- ATTIAS-DONFUR, Claudine (1988), *Sociologie des générations. L’empreinte du temps*, París, PUF.